

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Marina Brunherotti¹

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes²

RESUMO

O artigo consiste em recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada no período de 2013 a 2015 que teve o objetivo de analisar a concepção de graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade pública sobre a progressão continuada e os ciclos, bem como identificar e compreender os espaços de discussão sobre as políticas educacionais do estado de São Paulo no referido curso, levando-se em conta que as políticas interferem na prática pedagógica dos pedagogos. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio de questionários aplicados aos estudantes do 4º ano do curso e entrevistas semiestruturadas individuais com alunos, professores e a coordenadora do curso de Pedagogia. Constatou-se que o trabalho com a política educacional do estado de São Paulo ainda é insuficiente no referido curso da universidade estudada, uma vez que são poucos os professores que abordam a temática nas disciplinas obrigatórias de política educacional presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia, o que pode acarretar em prejuízos para a futura atuação dos pedagogos em um cenário político e organizacional desconhecido e para o qual não foram formados.

Palavras-chave: Formação Inicial; Políticas Educacionais; Qualidade no Ensino Superior.

THE FORMATION OF EDUCATORS CONSIDERING THE EDUCATIONAL POLICIES OF THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT

The article consists of an excerpt from a Scientific Initialization research accomplished between 2013 and 2015 which had the objective of analyzing the Pedagogy Public College graduates' conception about the continuous progression and its cycles, as well as identifying and understanding discussion spaces regarding educational policies of the State of São Paulo in the referred course, while taking into account that policies in general interfere with the pedagogical practice. The qualitative research was realized through questionnaires applied to students of the 4th year of the course and semi-structured individual interviews with students, professors and the coordinator of the Pedagogic course. It was found that the job performed with the educational policies of the State of São Paulo is still insufficient in the referred course at the university studied, for only a few professors deal with such theme in the compulsory disciplines of educational policies included in the curriculum of the Pedagogy course, what can result in losses for the future role of educators in an unknown political and organizational scenario and for which they were not prepared for.

Keywords: Initial Training; Educational Policies; Quality in College Studies.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos; professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Barrinha. Contato: marinabrun@hotmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'. Professora adjunta do departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Contato: mcsgfernandes@gmail.com

Introdução

A política de progressão continuada configura-se como uma reforma educacional implantada no ano de 1998 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), como estratégia para combater os altos índices de repetência e evasão escolar dos alunos do Ensino Fundamental, tendo em vista que a UNESCO apontava o Brasil do início do século XX como um dos países com maiores índices de retenção escolar da América do Sul. Desse modo, a progressão continuada era vista como uma possibilidade de combate aos problemas que assolavam a escola, uma vez que a política educacional eliminava ou ao menos minimizava a reprovação entre os anos escolares, já que era permitido reprovar um aluno apenas ao final do ciclo de aprendizagem ou em caso de frequência inferior a 75% do total da carga horária anual (FERREIRA, 2006).

De acordo com a Indicação do Conselho Estadual de Educação nº 08/97, a implantação da progressão continuada traria benefícios não apenas pedagógicos, mas também econômicos, motivo que pressionava ainda mais sua implantação no estado de São Paulo e mostrava o interesse de efetivar uma política que diminuísse os custos com a educação e revelasse sua aparente melhoria, uma vez que “[...] a repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação” (SÃO PAULO, 1997) e, por isso, sua eliminação contribuiria com a redução de gastos na área educacional.

Já os ciclos são entendidos como uma possibilidade de reestruturação dos tempos escolares e, de acordo com Paro (2011, p. 698), podem ser definidos como “[...] o conjunto de anos durante os quais a progressão tem validade”.

É necessário destacar que a progressão continuada, inserida no sistema de ensino organizado em ciclos, trouxe graves consequências para a educação ofertada nas escolas públicas do estado de São Paulo, já que, de acordo com os estudos realizados por Menezes-Filho et al. (2008), apesar da política educacional ter reduzido significativamente as taxas de abandono no Ensino Fundamental, a taxa de reprovação nas séries finais dos ciclos continua sendo muito grande, demonstrativo de que os alunos chegam ao final do processo escolar sem a aquisição dos conhecimentos básicos exigidos.

Por isso, levando-se em conta as modificações que a política de progressão continuada e de ciclos demandam na organização escolar, no processo avaliativo, nas atividades pedagógicas, na metodologia de ensino e na recuperação de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (BERTAGNA, 2003), considera-se importante que os pedagogos e futuros professores (estudantes em processo de formação), tenham acesso às temáticas e possam adequadamente estudá-las e compreendê-las, uma vez que influenciam e modificam significativamente a prática pedagógica dos pedagogos.

Dessa maneira, a pesquisa realizada objetivou investigar se os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo tiveram acesso, em seu processo de formação inicial, ao conhecimento relativo à progressão continuada e aos ciclos, ou seja, se estudaram debateram, dialogaram, adquiriram a compreensão dos princípios, objetivos e dificuldades que a política causa na educação das crianças e jovens.

É importante apontar que os dados apresentados neste artigo referem-se a um recorte da pesquisa de iniciação científica desenvolvida ao longo de dois anos³.

³ A pesquisa contou com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), no período de 2013 a 2014, tendo sido renovada para o período de 2014 a 2015. O projeto

Sendo assim, a pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida em uma universidade pública localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Inicialmente, foram aplicados questionários aos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia dos períodos diurno e noturno, totalizando-se uma amostra de 41 alunos. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com uma parcela de aproximadamente 10% dos graduandos que responderam ao questionário e aceitaram voluntariamente participar das entrevistas, que tiveram uma duração média de 20 minutos. Em uma segunda fase da pesquisa, dois professores e a coordenadora do curso de Pedagogia da universidade pública investigada também foram entrevistados voluntariamente, ressaltando-se que as entrevistas tiveram duração média de 55 minutos. As entrevistas objetivaram investigar a concepção dos alunos em relação à temática e saber dos professores e da coordenadora como trabalham com a política educacional ao longo do curso de graduação.

É necessário lembrar também que o anonimato dos participantes foi garantido e os nomes dos alunos utilizados na pesquisa são fictícios. Já os professores foram identificados como P1 e P2 e a coordenadora como C1.

Utilizou-se como método de análise das entrevistas a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), fundamentando-se as análises em aportes teóricos de perspectivas críticas.

Além disso, também utilizamos como fonte de pesquisa o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (2012) da universidade pública investigada e o Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em que estudantes e professores refletem sobre questões inerentes ao referido curso.

Ressalta-se que os ciclos e a progressão continuada têm sido largamente pesquisados ao longo dos últimos anos, mas que o processo de formação do pedagogo frente a essas políticas educacionais e o prejuízo acarretado em sua formação devido à abordagem insuficiente da temática são pouco discutidos e analisados na literatura científica da área educacional.

Em suma, pretende-se, com este artigo, refletir sobre a formação do pedagogo no contexto da política educacional de progressão continuada e da organização da escola em ciclos, a partir da análise da concepção de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública sobre a progressão continuada e os ciclos, evidenciando que uma abordagem falha ou a discussão insuficiente acerca da temática podem trazer prejuízos para a formação do pedagogo e sua futura atuação profissional.

Optou-se, neste artigo, pela apresentação e análise dos dados a partir de duas seções. Na primeira, será evidenciada a concepção dos estudantes de Pedagogia acerca dos ciclos e da progressão continuada. E na segunda, serão discutidas as dificuldades e prejuízos causados à formação do pedagogo, resultantes da abordagem insuficiente dos ciclos e da progressão continuada na universidade, a partir do posicionamento de docentes e da coordenadora do curso de Pedagogia.

A concepção dos estudantes de Pedagogia sobre ciclos e progressão continuada

A função da universidade, enquanto instituição social consiste basicamente em formar o estudante universitário de modo satisfatório, de maneira que possa, futuramente,

de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, sob os pareceres nº 200.533 e nº 837.638, em conformidade com as resoluções 196/96 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

desempenhar suas atividades profissionais, como técnico, intelectual e cientista, aproveitando-se da troca de saberes, informações e experiências na produção e difusão do conhecimento relativo à sua área de atuação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; OLIVEIRA; FERNANDES, 2014).

Por isso, entendemos que a universidade é o espaço por excelência em que os graduandos têm acesso aos vários conhecimentos que possibilitarão sua futura inserção nas práticas profissionais. Os pedagogos, por sua vez, também precisam dominar uma série de saberes para que possam ter uma atuação condizente com as necessidades e demandas das escolas contemporâneas. Desse modo, precisam não apenas dominar os conteúdos de ensino, mas conhecer ainda as metodologias, as dificuldades de aprendizagem e as possíveis soluções para saná-las, assim como as políticas educacionais que se encontram presentes nas escolas e que influenciam o contexto de trabalho dos docentes e suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, os graduandos do curso de Pedagogia da universidade pública investigada foram questionados quanto ao conhecimento que possuem acerca dos ciclos e da progressão continuada.

Interessante destacar que 93% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 83% possui entre 19 e 25 anos de idade.

No que se refere ao trabalho com a progressão continuada durante a graduação, 78% dos alunos pesquisados revelaram no questionário que o tema foi trabalhado em poucas disciplinas e 90% apontaram que a política educacional deveria ser trabalhada nas disciplinas do curso de Pedagogia. 56% dos estudantes destacaram também que não conhecem o processo avaliativo desenvolvido no contexto de ciclos e progressão continuada.

A partir dos dados encontrados nos questionários percebe-se que os alunos do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa não tiveram acesso ao estudo da temática durante a graduação, o que, conseqüentemente, acarretará prejuízos na formação de pedagogos que não dominam seu contexto de trabalho e nem os condicionantes que influenciarão sua futura atuação profissional.

Souza (2013) considera que o tempo de formação dos pedagogos não é adequado para a capacitação de um profissional com um perfil tão amplo quanto o proposto pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Para o autor, torna-se complicado para o curso formar profissionais para três funções distintas, que possuem cada uma sua especificidade e particularidade (a docência, a gestão e a pesquisa), habilitando ao mesmo tempo bons professores e bons especialistas, com diversas responsabilidades profissionais a serem executadas pelo professor e pelo especialista.

Nesse sentido, Souza (2013) aponta que o processo de formação docente conta com um conteúdo reduzido no que se refere ao desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas e salas de aula, constatando-se uma insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho do futuro professor.

Dessa maneira, torna-se importante indagar: como poderá um professor atuar diante de um contexto de trabalho que não conhece? Saberá desenvolver práticas pedagógicas condizentes com a realidade em que atua? Saberá avaliar corretamente a qualidade das políticas educacionais implantadas nas escolas e pensar em possibilidades de atuação neste contexto, de modo que os alunos do Ensino Fundamental tenham acesso a uma educação de qualidade?

É inadmissível que um profissional formado desconheça sua realidade de trabalho, o contexto em que futuramente poderá atuar. Como apontado por Biani (2007) a progressão continuada segue a lógica do sistema capitalista, ou seja, consiste em um sistema

de ensino seletivo e excludente, que visa à redução de gastos com a educação e a melhoria das estatísticas educacionais, já que os estudantes podem ser reprovados somente ao final do ciclo escolar, devido à implantação de uma política que mantém os alunos do Ensino Fundamental na escola ao longo dos anos, sem que realmente consigam aprender os conhecimentos necessários à sua formação, pela falta de estrutura e condições financeiras, pedagógicas e materiais. Por isso, torna-se imprescindível que os graduandos do curso de Pedagogia conheçam a política de ciclos e progressão continuada, para que fiquem cientes dos prejuízos causados à educação das crianças e jovens e possam pensar em possibilidades de atuação política e pedagógica para a modificação deste contexto.

Por meio das respostas dos estudantes do curso de Pedagogia da universidade pública investigada, foi possível perceber de forma mais explícita que o tema não foi trabalhado ao longo das disciplinas do curso. Na entrevista concedida, uma das alunas relatou: “Não, [o tema] não foi explorado de forma adequada, foi muito pouco explorado...” (Ana). Outra aluna ainda comentou:

Não é um assunto assim, vamos falar assim: hoje é aula sobre progressão continuada; não teve esse momento. Foi em algumas discussões que surgiu a ideia de falar sobre a progressão continuada e aí as pessoas iam debatendo sobre o assunto, mas não era nada muito intensificado assim, sabe? (Jenifer).

E por fim, outra graduanda ainda destacou: “Amigos, professores também relatam bem pouquinho, quase nem comentam e eu não sei se teve em uma disciplina de Política, não me recordo”. (Camila).

Os resultados da pesquisa sinalizam a precariedade com que o assunto foi discutido no curso de Pedagogia, em momentos isolados, em um tempo curto, sem planejamento e sem a intencionalidade de realmente debater e compreender a progressão continuada, que se constitui como uma temática inerente ao campo da educação, que fará parte da realidade e do campo de trabalho dos futuros pedagogos e que por isso, obrigatoriamente, deveria ser discutida no curso de graduação de modo intencional.

Os alunos ainda revelaram que apesar de não terem discutido a temática nas disciplinas do curso de Pedagogia, de acordo com sua concepção não consideram a política educacional adequada, uma vez que a mesma prejudica o processo de aprendizagem do estudante e o trabalho desenvolvido pelo professor; mas, por não dominarem seus princípios e fundamentos, também não sabem como poderiam atuar e modificar este contexto, embora considerem importante que alguma atuação diferenciada seja desenvolvida para reverter o quadro atual da educação no estado de São Paulo. Quando questionado acerca de sua preparação para atuar diante da realidade de ciclos e progressão continuada, um estudante destacou:

Não, acho que o que eu posso falar é que esse é um tema que eu acho que tem que ser mais explorado dentro da universidade, eu acho que alguma coisa tem que sair daqui para poder interferir um pouco em como está sendo trabalhado isso, está sendo desenvolvido isso nas escolas públicas. (Vitor)

E para finalizar, outra aluna colocou: “Não, porque eu acho que eu não tenho base para trabalhar com isso, eu não tenho formação para... na verdade eu não sei nem como funciona isso.” (Ana).

Com base em tais resultados constatou-se que as concepções dos graduandos do curso de Pedagogia sobre ciclos e progressão continuada não foram construídas de forma crítica e teoricamente fundamentada. O conhecimento que possuem sobre a política educacional foi adquirido em conversas com amigos e alguns professores. Entretanto, o assunto não foi discutido intencionalmente e, por isso, os graduandos acabaram por adquirir uma visão de senso comum sobre a temática, ou seja, passaram a defini-la como uma política em que “[...] não tem a reprovação necessariamente...” (Camila), o que, a rigor, não está errado. Mas é preciso considerar que a política educacional não se resume somente a este aspecto, é preciso entender por que a política eliminou a reprovação escolar, quais são as intenções pretendidas com esta medida, quais os prejuízos acarretados para a formação dos alunos do Ensino Fundamental e de que maneira os pedagogos podem contribuir para modificar esta realidade adversa, que mantém os estudantes na escola sem que verdadeiramente consigam aprender.

Por meio das entrevistas, foi possível notar ainda que alguns graduandos revelaram concepções equivocadas acerca da progressão continuada, definindo-a como “[...] aquele sistema em que ocorre a aprovação a cada dois anos...” (Ana). Na verdade, a progressão continuada prevê a aprovação ao longo do ciclo escolar, sendo que o aluno tem a possibilidade de reprovar apenas no último ano daquele ciclo e, portanto, a aprovação não ocorre a cada dois anos, como a estudante destacou.

Outra graduanda ainda definiu a progressão continuada como promoção automática e um aluno a classificou como um sistema que permite o avanço do estudante ao longo dos anos.

Percebeu-se, portanto, no desenvolvimento das entrevistas, que os graduandos revelaram concepções equivocadas e também contraditórias sobre os ciclos e a progressão continuada, uma vez que ora os avaliavam como positivos e ora os avaliavam como negativos para a educação das crianças e jovens, desconhecendo as verdadeiras intenções e objetivos que permeiam a política educacional.

De acordo com Guilherme (2007), a progressão continuada e os ciclos, ao seguirem a lógica do sistema capitalista, enfatizando apenas a redução de gastos e a melhoria das estatísticas educacionais, acabaram contribuindo com a queda da qualidade educacional, e por isso, torna-se necessário, de acordo com a autora, que os graduandos do curso de Pedagogia os conheçam verdadeiramente, assim como seus princípios e fundamentos, o motivo de implantação, o contexto e os malefícios causados ao sistema de educação, de modo que com a devida clareza não compactuem com a política educacional e consigam ainda vislumbrar possibilidades de modificação desta realidade adversa, que apesar de manter os alunos na escola não lhes oferece de fato o aprendizado.

Nesse sentido, considerou-se conveniente entrevistar também os professores e a coordenadora do curso de Pedagogia da universidade pública investigada, para analisar como a Política Educacional do estado de São Paulo tem sido trabalhada nas disciplinas e o que pode ser melhorado em sua abordagem, de modo a não resultar em prejuízos na formação do pedagogo, como foi observado ao longo do desenvolvimento da primeira fase da pesquisa, trazendo graves consequências para a atuação do profissional. Afinal, o que se deseja é que os graduandos do curso de Pedagogia possam conhecer e compreender os princípios da política educacional, fundamentando-se de forma adequada teoricamente para atuar e modificar o seu contexto de trabalho, assim como a prática pedagógica, permitindo que os alunos do Ensino Fundamental, ainda que diante da realidade de ciclos e progressão continuada, possam aprender os conhecimentos básicos e necessários à sua idade e período de escolarização.

Dificuldades e prejuízos na formação do pedagogo decorrentes da abordagem insuficiente dos ciclos e da progressão continuada no curso de Pedagogia

Consideramos pertinente, antes de trazer o posicionamento dos professores do curso de Pedagogia da universidade pública investigada sobre o trabalho com os ciclos e a progressão continuada, apresentar sua concepção acerca da matriz curricular do referido curso, assim como de sua organização e distribuição das disciplinas, de modo a compreender como o referido curso vem se estruturando.

Quando questionada sobre a adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia, a professora (P1) respondeu:

[...] existe uma quantidade muito grande de conhecimentos que precisam passar pela formação do pedagogo e aí não dá tempo, porque ele é um profissional que tem que ser formado para várias frentes, por isso, então, no caso do curso de Pedagogia, se é uma matriz curricular adequada, acho que adequada dentro das limitações, mas também por conta das limitações com várias lacunas, várias falhas. (P1)

A partir da resposta explicitada acima, nota-se que a professora (P1) considera a matriz curricular adequada, mas também com algumas falhas, pelo fato de que o profissional formado pelo curso de Pedagogia possui uma série de habilitações e, por isso, pode atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EJA e ainda como diretor, supervisor, orientador e coordenador educacional. Nesse sentido, é necessário que o profissional tenha acesso a uma variedade muito grande de conhecimentos para que futuramente possa trabalhar com todas as funções para a qual é habilitado, tornando-se muito complicado que um curso consiga oferecer todos os saberes necessários à formação do pedagogo.

Em consonância com o posicionamento da professora (P1), Gatti (2010) também afirma que a licenciatura em Pedagogia forma para amplas atribuições e que a complexidade curricular é grande, pois organizar um currículo que consiga contemplar todos os conhecimentos necessários à formação do pedagogo torna-se uma atividade complicada, levando-se em conta a duração do curso e as variadas funções para as quais o pedagogo é formado.

Gatti, Barretto e André (2011) já evidenciaram que as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de docentes apresentam algumas lacunas e falhas, por não constituírem-se a partir de uma base sólida e integrada de conhecimentos. Gatti (2010) aponta também que a dispersão disciplinar presente nos cursos de Pedagogia é marcante, tendo em vista que as matrizes curriculares acabam incluindo uma variedade muito grande de saberes, de modo a contemplarem a ampla formação do pedagogo, não trabalhando adequadamente com áreas que são de extrema importância para a formação do profissional, como as áreas de fundamentos, de política e de contextualização, que contam com uma abordagem mais genérica, sendo que o pedagogo acaba, por sua vez, com uma formação fragmentada e inadequada para sua futura atuação profissional.

Para finalizar, Gatti (2010) destaca que: “De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino...” (GATTI, 2010, p. 1358).

Os professores e a coordenadora do curso de Pedagogia também foram questionados quanto à valorização das áreas de conhecimento do referido curso, na tentativa de compreender se existe alguma área mais valorizada em detrimento das outras.

O professor (P2) e a coordenadora (C1) afirmaram que a valorização das áreas de conhecimento no curso de Pedagogia acontece de forma equilibrada. Já a docente (P1) apontou:

Então eu concordo que existem áreas que são privilegiadas [...] as disciplinas mais práticas, mais metodológicas, assim, elas... eu acho que acabam tomando uma grande parte do currículo, não estou dizendo que está certo ou que está errado, mas pelo menos essa é a sensação que eu tenho... (P1)

A fala da professora (P1), em sua avaliação da matriz curricular do curso de Pedagogia, nos leva a considerar que o currículo do curso pode estar relacionado a uma concepção em que a área de metodologia tem mais espaço ao longo do curso, porque o professor precisa “saber fazer”.

Em relação a este aspecto, Freitas (1992) cita que é preciso tomar cuidado para não tornar a formação do pedagogo demasiadamente pragmática, ou seja, colocar todo o foco nas questões práticas e metodológicas, esquecendo-se de sua formação teórica, aspecto destacado também pela professora (P1), que teme que a área de fundamentos teóricos não seja adequadamente abordada no curso de Pedagogia da universidade investigada.

Freitas (1992) ainda coloca que a formação teórica dos cursos de Pedagogia não é adequada, como é possível perceber na citação a seguir:

Esta visão está baseada na falsa percepção de que a formação teórica dos cursos que preparam os profissionais da educação é muito boa. A qualidade da formação teórica obtida pelos cursos é fraca. E isto é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos. (FREITAS, 1992, p.13)

Por isso, é preciso atentar-se para não supervalorizar o aspecto prático ou teórico, já que ambos são importantes para a formação do pedagogo e ao que indica Freitas (1992) ainda não estão sendo adequadamente abordados nos cursos de Pedagogia, já que a articulação necessária entre teoria e prática não é feita de forma adequada e o trabalho com as áreas teóricas ainda não corresponde completamente às demandas de formação do pedagogo. Em relação ao aspecto prático notam-se algumas lacunas também, já que de acordo com Gatti (2010) na elaboração das disciplinas do curso de Pedagogia existe a preocupação com o porquê ensinar e só de forma muito incipiente se registram o que e como ensinar.

Desse modo, torna-se pertinente analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia da universidade investigada, de maneira a verificar se existem áreas que de fato são mais valorizadas do que outras.

Inicialmente, analisando as disciplinas e os departamentos a que pertencem é possível notar que 16 disciplinas são do Departamento de Educação, que trabalha predominantemente com a parte dos fundamentos teóricos, 21 disciplinas são do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, que trabalha predominantemente com as questões mais práticas, 7 disciplinas podem ser ofertadas tanto pelo Departamento de Educação como pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, já que são optativas

e 2 disciplinas são do Departamento de Psicologia. Percebe-se, portanto, que o Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas é o que oferece o maior número de disciplinas, sendo 5 disciplinas a mais do que o Departamento de Educação. Considerando-se que cada disciplina tem 4 créditos, que correspondem a 60 horas, as 5 disciplinas a mais contabilizam 300 horas a mais de aulas do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, concluindo-se, portanto, que há certo desequilíbrio entre as áreas de conhecimento que poderiam ser mais equânimes. As disciplinas optativas podem de fato ser oferecidas pelos 2 departamentos, mas pode ser que o estudante opte por escolher todas elas do Departamento de Educação, pode ser que opte por disciplinas do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas ou pode ser que opte por mesclá-las, então se torna difícil considerá-las na análise. De qualquer forma, entre as disciplinas obrigatórias, notou-se certa predominância das disciplinas mais práticas, como apontado pela professora (P1), não correspondendo, portanto, a análise do professor (P2) e da coordenadora (C1).

Considera-se, assim, que seria interessante estabelecer um equilíbrio entre as áreas de conhecimento no curso de Pedagogia, de modo que disciplinas teóricas e práticas estivessem igualmente presentes na mesma proporção, não se correndo o risco de supervalorizar determinadas áreas, temáticas ou assuntos em detrimento de outros, que podem acabar não sendo adequadamente trabalhados.

Dessa forma, percebe-se que a proposição de Freitas (1992) encontra-se em consonância com os dados obtidos, pois de fato a formação do profissional da educação encontra-se prejudicada, defasada, no que se refere à área de fundamentos teóricos.

Em relação ao trabalho com a progressão continuada, especificamente, quando questionado, o professor (P2) afirmou que não abordou a temática nas disciplinas em que já lecionou e que são relacionadas à política educacional, pelo fato de que trabalhou com outros conteúdos que constam na ementa dessas disciplinas e que julga também serem importantes para a formação do pedagogo. Já a professora (P1) discute o tema com seus alunos e respondeu:

[...] no sentido de que ele vai estar lá na realidade e ele precisa conhecer algumas políticas que vão estar [...] lá na escola e que se ele não tiver um olhar mais perspicaz, ele vai ser ingênuo e vai ser engolido por elas e não vai perceber que por trás tem uma lógica de quase mercado que está relacionada com todo esse contexto... (P1)

Percebe-se na fala da professora (P1) a preocupação em trabalhar com as políticas que ainda se encontram em vigor nas escolas, de maneira que os alunos do curso de Pedagogia possam conhecê-las e saber como impactam na realidade educacional atual, não se deixando envolver por tais políticas educacionais.

Mas, advertiu em relação ao trabalho com a temática que: “[...] a política do estado de São Paulo ela aparece aqui num tópico, esse tópico vai ser trabalhado num dia, o estado de São Paulo eu dedico a ele só um dia, dentro de todos os dias...” (P1).

Percebe-se, portanto, que a Política Educacional do estado de São Paulo é abordada na disciplina de *Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil* em um dia do calendário letivo, em que a professora (P1) trabalha com a temática.

Entretanto, a professora (P1) trabalha com a Política Educacional do estado de São Paulo por opção, uma vez que a temática não consta na ementa ou objetivos da disciplina de *Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil*. Na fala a seguir, a professora (P1) destacou:

[...] eu trabalho a Política Educacional do estado de São Paulo por opção, perceba que ela não passa por aqui, pela ementa, porque opção, ah, porque eu acho importante que os alunos consigam fazer as relações claras com esse contexto, de como essas... esse contexto global vai influenciar na definição das políticas, sobretudo das políticas nacionais e aqui a gente está no estado de São Paulo, das Políticas do estado de São Paulo também. (P1)

Nota-se, assim, que a professora (P1) considera importante que os alunos do curso de Pedagogia conheçam o contexto de surgimento da política de progressão continuada, fazendo a relação desta política com a realidade global, nacional e o impacto que possui no contexto estadual. Entretanto, como destacado, a docente (P1) trabalha com a temática por opção, uma vez que a mesma não aparece na ementa das disciplinas com as quais trabalha.

Outro ponto a se destacar na entrevista concedida pela professora (P1), é que a docente comentou que não dedica um maior período de trabalho para a progressão continuada pelo fato de ser uma Política Educacional do estado de São Paulo e não necessariamente os alunos do curso de Pedagogia são todos do estado de São Paulo. Em sua fala, apontou: “[...] eu não faço isso porque não necessariamente o aluno que está aqui é do estado de São Paulo...” (P1).

Em relação a este aspecto, é importante salientar que por meio da aplicação dos questionários foi possível perceber que no período matutino apenas um aluno é do estado do Paraná e no período noturno apenas um estudante é do estado de Minas Gerais.

Portanto, compreende-se o posicionamento da docente ao apontar a necessidade de privilegiar majoritariamente as políticas nacionais, uma vez que contemplam a formação dos alunos de qualquer estado. Mas, levando-se em conta que a maioria dos estudantes é do estado de São Paulo, que a universidade em que estudam localiza-se no estado de São Paulo e que os alunos são formados para trabalhar em escolas públicas, uma vez que os estágios e as atividades práticas são todas direcionadas às escolas públicas, torna-se muito provável que os graduandos, futuros pedagogos, tenham contato com a política de progressão continuada ao longo de sua carreira e formação, exceto os estudantes que optarem por trabalhar na Educação Infantil ou em escolas privadas.

Por isso, considera-se importante que os alunos do curso de Pedagogia possam ter contato com a temática, ou seja, possam discuti-la e possam compreender como funciona, e que isso possa ser feito de modo intencional, pois como foi possível perceber ao longo da pesquisa, a progressão continuada não foi abordada de modo intencional em nenhuma disciplina do curso de Pedagogia cursada pelos alunos participantes do estudo, e, por isso, foi apontada como uma demanda de estudo por parte dos graduandos, uma vez que 90% dos estudantes apontaram no questionário que a progressão continuada deveria ser trabalhada nas disciplinas do curso de Pedagogia.

Em relação ao modo de abordagem da Política Educacional do estado de São Paulo, a professora (P1) explicitou na entrevista que trabalha a progressão continuada com os alunos a partir de um texto e que incentiva a participação dos estudantes na explanação da política, uma vez que os estudantes, divididos em grupos, são chamados a apresentar alguns aspectos essenciais da política, como ano de implantação, funcionamento, objetivos, de maneira a permitir um aprofundamento maior em relação à temática, e a professora, por sua vez, fica responsável por estabelecer a relação das políticas mundiais com as políticas nacionais e destas com a política estadual, a progressão continuada. “[...] Aí eu vou mostrando como se configura, por exemplo, a política de ciclo e progressão continuada e

porque que ela foi privilegiada naquele momento por essa política e acaba se estendendo no estado de São Paulo...” (P1).

A partir desse relato, percebe-se que não é possível para a professora aprofundar muito o estudo em relação à progressão continuada, mas que consegue trabalhar o modo de funcionamento da política, o contexto de seu surgimento, seus pressupostos e objetivos, a relação com o contexto mundial mais amplo, ou seja, algumas questões essenciais que possibilitam que o graduando do curso de Pedagogia tenha alguns subsídios teóricos para compreendê-la.

O que se defende nesta pesquisa não é o trabalho exclusivo com a progressão continuada, até porque existem outras políticas que também fazem parte do contexto mundial, nacional e estadual e que precisam ser discutidas e existem outros conteúdos da área de políticas educacionais que também são importantes e necessitam ser estudados. O que se defende é que a temática seja abordada de modo intencional, pois as duas turmas entrevistadas na primeira fase deste estudo afirmaram que a progressão continuada não foi trabalhada de modo planejado. É importante ainda que haja também um espaço no currículo do curso de Pedagogia para que a política seja discutida em uma disciplina obrigatória, pois embora exista uma disciplina optativa que prevê o trabalho com a temática, a mesma não é cursada por todos os estudantes e, considerando o perfil dos alunos (a grande maioria é oriunda do estado de São Paulo), é interessante que tenham acesso ao conhecimento e possam compreender os pressupostos básicos da progressão continuada, com o objetivo de que, futuramente, possam vislumbrar possibilidades de atuação neste contexto e pensar em alternativas para que os alunos do Ensino Fundamental, ainda que no contexto de ciclos e progressão continuada, possam ingressar na escola, nela permanecer e adquirir os conhecimentos e saberes necessários à sua formação.

A preocupação é que os alunos do curso de Pedagogia da universidade pública investigada terminem sua graduação com um conhecimento de senso comum em relação à progressão continuada, por não terem estudado adequadamente a temática, como aconteceu com as duas turmas entrevistadas na primeira fase deste estudo, em que os alunos revelaram na entrevista não saberem ao certo nem como funciona a política educacional. Tratando-se de futuros profissionais da área da educação, o conhecimento acerca da progressão continuada precisa ser embasado teoricamente, cientificamente, ou seja, precisam ter uma visão crítica em relação à política educacional, para que futuramente, quando estiverem atuando em uma escola pública do estado de São Paulo, não acabem sendo “engolidos” pelo contexto, como citou a professora (P1) anteriormente, entrando na lógica do sistema capitalista que, ao invés de uma educação de qualidade, preocupa-se com as estatísticas e a economia de gastos.

Por isso, defende-se que a progressão continuada seja estudada no processo de formação inicial dos alunos, para que não ingressem nas escolas públicas do estado de São Paulo com total desconhecimento em relação à política educacional ou com um conhecimento de senso comum, sem a clareza de como funciona, quais são seus objetivos e como devem atuar nesse contexto, realidade de alguns professores que se inserem nas escolas, como apontado por Jeffrey (2006).

Guilherme (2007) e Bezerra (2009) colocam ainda que muitos professores que já trabalham na rede de ensino tentam desenvolver atuações diferenciadas no contexto de ciclos e progressão continuada, para que a educação ofertada às crianças e jovens não seja tão defasada; mas na maioria dos casos sentem-se sozinhos e sem apoio para conseguir superar as dificuldades, o que os levam, muitas vezes, a uma prática fracassada. Portanto, mais uma vez, defende-se que os graduandos na formação inicial possam discutir

intencionalmente acerca da temática em alguma disciplina obrigatória, para que tenham subsídios teóricos e 1) não compactuem com a política, ou seja, tenham uma visão crítica e possam perceber claramente os malefícios que a progressão continuada causa à educação das crianças e 2) possam desenvolver nas escolas, futuramente, junto com seus pares, possibilidades de atuação neste contexto, de modo a permitir que os alunos do Ensino Fundamental tenham acesso a uma educação verdadeiramente de qualidade, aprendendo e se desenvolvendo integralmente.

Por último, é preciso ressaltar também uma colocação da professora (P1) que explicitou o fato de que mesmo trabalhando com a progressão continuada na disciplina de *Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil* não pode garantir que necessariamente todos os alunos tenham compreendido tal política e tenham uma atuação de qualidade neste contexto futuramente. Nesse sentido, concordamos que os alunos são diferentes, a maneira como cada um assimila os conhecimentos também é diferente, todos possuem particularidades e que o contexto, a sala de aula e a metodologia do professor influenciam significativamente na aquisição dos saberes, como apontado por Grillo (2000).

Entretanto, levando-se em conta todos estes fatores é preciso reconhecer que a assimilação dos conhecimentos acontece, ainda que em graus diferenciados entre os alunos. Sendo assim, analisando-se o caso em questão, é preciso considerar que pode ser que o trabalho com a progressão continuada em uma disciplina obrigatória, devido ao pequeno período que se tem para trabalhar, não garanta que os alunos, necessariamente, tenham uma atuação de êxito neste contexto, futuramente, e conheçam profundamente a política. Mas é importante ressaltar que terão a possibilidade de desenvolver um conhecimento teoricamente embasado, uma visão crítica. Terão ciência da real intenção da política educacional e poderão conseguir, por isso, pensar no futuro próximo em possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica diferenciada. Ainda que não obtiverem sucesso em uma primeira experiência, poderão reconsiderar as estratégias adotadas, pensando em outras que permitam o desenvolvimento de uma atuação qualificada neste contexto.

Portanto, considera-se importante o estudo da temática, pois com certeza um pedagogo que não teve acesso a discussões e debates relativos à progressão continuada terá maiores dificuldades de trabalhar com esta realidade, uma vez que a mesma será desconhecida e o profissional não terá subsídios para avaliá-la e considerar se é boa ou ruim. Já o pedagogo que tiver a oportunidade de estudar a progressão continuada, ainda que com acesso apenas aos seus pressupostos básicos - até porque o objetivo do curso de Pedagogia não é formar o especialista em política educacional -, conseguirá avaliá-la criticamente e pensar em possibilidades de atuação neste contexto, contribuindo para que os alunos do Ensino Fundamental tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em relação aos ciclos, a professora (P1) apontou que trabalha a questão de modo integrado com a progressão continuada, já que são relacionados, e o professor (P2) destacou que não abordou este assunto nas disciplinas com as quais já trabalhou e que são relacionadas à política educacional.

Fica evidente, portanto, que apenas uma professora do curso de Pedagogia da universidade pública investigada trabalha com as Políticas Educacionais do estado de São Paulo intencionalmente em uma disciplina obrigatória. Entretanto, os alunos que participaram do estudo não tiveram a disciplina de *Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil* com esta docente, que estava afastada no período, e, por isso, não puderam trabalhar com a temática, resultando em uma formação insuficiente para a futura atuação destes profissionais.

Nesse sentido, outro aspecto a se destacar, refere-se à diferença na formação de alunos que estudam na mesma universidade e no mesmo curso, já que alguns deles ao

cursarem determinadas disciplinas com um professor têm acesso a alguns conhecimentos que outros estudantes ao cursarem a mesma disciplina com outro professor não têm, o que pode ocasionar resultados diferenciados, tendo em vista o que cada professor selecionou e destacou como importante para trabalhar em cada disciplina.

Portanto, considera-se importante que os professores do curso de Pedagogia ponderem sobre as demandas e necessidades de formação dos graduandos e incluam nas ementas das disciplinas obrigatórias conteúdos que são importantes e que estarão presentes na realidade de trabalho dos pedagogos, pois, caso contrário, como já explicitado anteriormente, ficarão com uma formação defasada e insuficiente para trabalhar futuramente, acarretando como prejuízos: 1) o desconhecimento do contexto de trabalho; 2) o desconhecimento de formas de atuação diante da realidade que se apresenta; 3) a aceitação de uma política que contribui para a queda da qualidade educacional, por não conhecerem seus princípios e fundamentos e 4) a formação de profissionais que possuem uma visão de senso comum em relação a temas que são inerentes a sua profissão.

Por isso, propomos que a política de progressão continuada e ciclos sejam incluídos como temas de estudo em alguma disciplina obrigatória, para que todos os docentes que forem lecionar a referida disciplina possam trabalhar com as temáticas, contribuindo com a formação de pedagogos conscientes e esclarecidos sobre seu contexto de trabalho, sobre os problemas das políticas educacionais e sobre o que é possível fazer para modificar a realidade das escolas públicas do estado de São Paulo, de modo a resultar no oferecimento de uma educação de qualidade aos alunos do Ensino Fundamental, desejo dos próprios estudantes, dos professores, dos diretores e demais profissionais que de fato estão envolvidos com o processo educacional.

Considerações Finais

Por meio da realização desta pesquisa foi possível perceber a importância do estudo da política de progressão continuada e ciclos que permeiam a realidade de trabalho dos pedagogos e vigora há dezessete anos nas escolas públicas do estado de São Paulo, trazendo modificações substanciais para o processo de ensino e aprendizagem, no que se refere às formas de avaliação, de recuperação da aprendizagem e de ensino dos conteúdos.

Assim, torna-se fundamental a adequada compreensão de tal política educacional por parte dos futuros professores, de modo que possam perceber os prejuízos causados à educação das crianças, auxiliando na modificação deste contexto, por meio de metodologias, estratégias, atividades, estruturas e recursos que permitam que os alunos do Ensino Fundamental consigam de fato chegar ao final do ciclo escolar com a aquisição dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento integral.

Ao nos contrapormos a política de progressão continuada e ciclos, na sua estrutura atual, estamos afirmando que a mesma não está sendo benéfica para o processo de aprendizagem dos estudantes, como já ficou evidente nos estudos realizados por Menezes-Filho et al. (2008). Entretanto, não significa que somos favoráveis à reprovação escolar, até porque como já evidenciado por Paro (2011), a reprovação é antipedagógica, apresentando-se como uma medida deletéria ao processo de ensino e aprendizagem, já que não estimula o aluno a dedicar-se aos estudos, pelo contrário, o desanima muito mais. É preciso, urgentemente, que o Estado garanta estrutura material, pedagógica e financeira para que os pedagogos possam oferecer uma educação de qualidade às crianças, de maneira que as dificuldades e defasagens de aprendizagem sejam mínimas e ainda assim, quando acontecerem, que possam ser sanadas ao longo do ciclo escolar, para que os estudantes cheguem ao final do período de estudos dominando os conhecimentos ensinados.

Dessa forma, considera-se essencial que os pedagogos tenham consciência de todos os fatores envolvidos nesta política educacional e de suas intenções mais amplas, para que futuramente não sejam compatíveis com políticas que em nada contribuem para a educação dos jovens. E a universidade é o espaço propício para que estas discussões aconteçam, afinal, é o local em que acontece a formação dos profissionais.

Entretanto, evidenciou-se na pesquisa, que a progressão continuada e os ciclos são temas que não aparecem de forma explícita na ementa das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, e, por isso, não são adequadamente discutidos com os graduandos, o que os leva a conhecimentos precários e de senso comum em relação à política educacional, acarretando em uma série de prejuízos para a sua formação.

Nesse sentido, defende-se como fundamental a inclusão dessas temáticas no currículo do curso de Pedagogia, de modo que os graduandos possam ter acesso aos conhecimentos relativos à progressão continuada e aos ciclos e assim, conscientes de todos os malefícios que a política educacional causa atualmente à educação das crianças, possam vislumbrar possibilidades de modificação e atuação neste contexto, para que os alunos do Ensino Fundamental possam verdadeiramente permanecer ao longo dos anos na escola aprendendo.

Destaca-se, por último, que a realização da pesquisa foi de grande importância, já que pode oferecer à universidade investigada um panorama do processo de formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia, evidenciando alguns problemas que, ao serem sanados, poderão permitir que a formação dos futuros professores se desenvolva com melhor qualidade, contribuindo, assim, com a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis no país.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Organização da análise. In: _____. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, p. 95-102, 1977.
- BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão Continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BEZERRA, Bruna da Silva. *Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BIANI, Rosana Prado. *A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?* 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 08 de fevereiro de 2014.
- FERREIRA, Sebastião. *A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa*. São Paulo: Scortecci, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais, p. 75-80, 2000.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. *Práticas docentes no regime de progressão continuada*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

JEFFREY, Debora Cristina. *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENEZES-FILHO, Naércio; et al. *Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil*. 2008. Disponível em: <http://www.sebh.ecn.br/seminario_6/sebh_artigo_Roberta.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

OLIVEIRA, Máisa Aparecida de; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Processo formativo do estudante universitário: a Iniciação Científica no cenário das práticas de pesquisa produtivistas. In: *Anais do Seminário Internacional de Educação Superior 2014: Formação e Conhecimento*, 2014. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/4_es_praticas_educacionais/11.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-716, set/dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE nº 08/97. Regime de progressão continuada*. 1997. Disponível em: <http://sia.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML>. Acesso em: 19 de junho de 2013.

SOUZA, Valdinei Costa. *Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>>. Acesso em: 07 de abril de 2014.