

UNIVERSIDADE SÃO MARCOS

Programa Multidisciplinar em Educação, Comunicação e Administração

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Leonice Silva

São Paulo

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LEONICE SILVA

A Progressão Continuada sob a óptica dos Diretores de Escola da Rede Estadual de Ensino  
em São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar em Educação, Comunicação e Administração da Universidade São Marcos, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane de Alcântara Teixeira com vistas à obtenção do título de Mestre.

S581p SILVA, Leonice.  
A progressão continuada sob a óptica dos diretores de escola da rede estadual de ensino em São Paulo / Leonice Silva. – São Paulo : [s.n.], 2009. 128p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos.

Área de concentração: Educação, Comunicação e Administração

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Eliane de Alcântara Teixeira

1. Progressão continuada. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Avaliação institucional. I. Título.

Bibliotecária responsável: Graciele Marim – CRB 8-7215

Leonice Silva

A Progressão Continuada sob a óptica dos Diretores de Escola da Rede Estadual de Ensino  
em São Paulo.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

Profº Drº \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profº Drº \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profº Drº \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

### Dedicatória:

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da educação pública de São Paulo, que como eu sofreram a penalidade de ver a nossa escola ruir.

Aos diretores escolares pela capacidade de gerenciar, através de malabarismos, as escolas a que foram destinados.

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de conhecer o ponto de vista dos diretores de escola a respeito da progressão continuada, política educacional implantada pela Secretaria de Estado da Educação nas escolas estaduais de São Paulo em 1998, que visava acabar com problemas na aprendizagem dos alunos, a repetência e, por conseqüência, a defasagem idade/série e a evasão escolar. Nesse regime, o ponto central das transformações é a nova concepção de avaliação, que ultrapassa a idéia positivista de classificação, de quantificação, substituindo-a por uma concepção de avaliação a serviço das aprendizagens e do aluno. Nesse sentido, a dissertação será iniciada com as concepções a respeito do que é a avaliação da aprendizagem, a influência da afetividade nesse processo e a importância dos instrumentos certos de avaliação para o aprendizado do aluno. Após essa abordagem será apresentada a fundamentação teórica sobre a progressão continuada e a análise dos mecanismos adotados pela Secretaria de Educação do Estado para assegurar o sucesso do projeto, sua prática na sala de aula e a visão das entidades de classe e da imprensa a respeito do tema. Foi feita uma pesquisa de campo, utilizando-se oito perguntas objetivas para dez diretores de escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Mauá. A análise qualitativa dos dados abordou principalmente o processo de implantação da Progressão Continuada na rede pública paulista, as mudanças ocorridas na escola, no comportamento do aluno e do professor, na qualidade do ensino e qual tem sido o papel do gestor escolar nesse processo.

**Palavras-Chave: Progressão Continuada; Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Institucional.**

## **ABSTRACT**

This research aims to elicit the views of school principals about the progression Continuing education policy implemented by the State Department of Education in state schools in Sao Paulo in 1998, which aimed to end the problems in student learning, repetition and, consequently, the age / grade mismatch and school dropout. In this regime, the focus of change is the new concept of evaluation that goes beyond the positivistic idea of classification, quantification, replacing it with a concept of evaluation in the service of learning and the student. In this sense, the work will start with the views of authors about what is assessment of learning, the influence of affection in the process and importance of the right tools for the assessment of student learning. Following this approach will be presented the theoretical foundation of the continued growth and analysis of the mechanisms adopted by the Education Department of the State to ensure the success of the project, its practice in the classroom and the views of professional associations on the subject. A search field, using eight objective questions for ten school principals belonging to the state Board of Education of the Region of Maua. The qualitative analysis focused primarily on the deployment process continued progression in the public Paulo, changes in school behavior, the student and the teacher, the quality of education and what has been the role of the school manager in the process.

**Keywords: Continued Progression, Assessment of Learning, Institutional Assessment.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	02
CAPITULO 1 – Formar ou medir: concepções de autores sobre a avaliação da aprendizagem .....	07
1. Pedagogia da competência e pedagogia do afeto .....	11
2. Avaliar ou não avaliar...eis a questão .....	17
3. Política educacional de avaliação institucional .....	26
CAPITULO II – O Regime de Progressão Continuada .....	37
1. A progressão continuada e os mecanismos para assegurar essa política .....	41
2. A progressão continuada na prática .....	51
3. O que há por trás dessa progressão continuada .....	58
4. Progressão continuada – outros discursos .....	61
CAPITULO III – A fala dos diretores de escola da região de Mauá sobre a progressão continuada .....	81
1. Os problemas apontados sobre a implantação da progressão continuada .....	83
2. Progressão continuada e qualidade do ensino .....	86
3. O desestímulo para estudar e a indisciplina em sala de aula.....	88
4. A prática docente no contexto da progressão continuada .....	95
5. O que mudou na escola .....	101
6. O diretor de escola no momento da implantação da progressão continuada .....	102
7. O papel do diretor de escola na gestão da progressão continuada .....	105
CONCLUSÃO .....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
FONTES .....	127

Epígrafe:

“Democratizar o ensino não é amontoá-lo, não é precipitar para a cultura secundária ou superior milhares de crianças e jovens a quem não serão, mais tarde, garantidas as situações que acreditavam poder ocupar com a ajuda de títulos que se tinham desvalorizados; não é aumentar o número de jovens sem emprego e sem situação, que proporcionariam os ‘déclases’ e os ressentidos e que fariam ocorrer, às instituições da liberdade, o grave perigo ao qual, doutra parte, não escaparam. É, ao contrário, organizar e seleccionar” (Luzuriaga, cf. Machado, 1989, p.185)

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a evasão e a reprovação escolar é um problema antigo e tem merecido a atenção de educadores, psicólogos, pedagogos, sociólogos, bem como de órgãos relacionados à educação, que mediante estudos e implantação de novas propostas pedagógicas, têm procurado verificar os fatores que interferem no sucesso escolar dos alunos, visando melhorar a atual situação do ensino nacional. Nos últimos anos, medidas governamentais, como a implantação dos ciclos e a progressão continuada, têm sido tomadas para reverter problemas atribuídos ao sistema educacional. O regime de Progressão Continuada, criado em 1997, é um conjunto de orientações incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo) e adotado no Estado de São Paulo com o objetivo de reduzir os altos índices de reprovação e evasão escolar, dando um novo tratamento para o processo de avaliação na escola. Perdem sentido as expressões habituais de aprovação e reprovação e entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global. A avaliação transforma-se então em um instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno.

Este trabalho discute essa nova concepção de avaliação da aprendizagem abordada por alguns autores, que constituem a fundamentação bibliográfica dessa dissertação, bem como o conceito de Progressão Continuada, conforme os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e sua prática no dia-a-dia da sala de aula. O estudo realizado tem como objetivo principal demonstrar o ponto de vista dos diretores de escola sobre o novo regime e a atuação destes no processo de implantação, implementação e gerenciamento das demandas apresentadas para a execução do novo projeto, qual tem sido o posicionamento desses gestores frente às questões trazidas pela Diretoria de Ensino, órgão que representa a Secretaria de Estado da Educação e as cobranças feitas pelos professores e comunidade escolar no seu cotidiano.

Conforme a LDB 9394/96 e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 09/97, a avaliação do rendimento escolar do aluno no regime de progressão continuada deve ser realizada periodicamente pelo professor, devendo o aluno concluir o ensino fundamental em no máximo dez anos, podendo repetir o ano apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª série) e, por faltas, em qualquer série. O relatório do Conselho Estadual de

Educação de São Paulo – Processo CEE nº 119/97 descreve que cada escola pode se organizar facilitando a implantação desse regime, através da avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, visando ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de um ciclo que deve assim garantir tal progressão na transição de um para outro ciclo. A Deliberação enfatiza a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação, de meios alternativos e adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados para assegurar o sucesso da implantação do novo regime.

Em relação aos professores, uma pesquisa de opinião realizada pelo Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, em 2000, com a participação de 10.027 entrevistados revelou que para a maioria a implantação dos ciclos e a progressão continuada não ajudaram a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Afirma ainda que a inexistência de reprovação gerou um grande desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados e que essa promoção automática permite que o aluno progrida de uma série a outra sem saber o mínimo necessário, além de desmotivar a participação desses nas aulas, causando indisciplina. Apesar disso, é consenso entre educadores e pesquisadores que a avaliação classificatória e seletiva é um sistema que precisava ser mudado, visto que, a seletividade por meio da aprovação ou de reprovação não garante a qualidade do ensino. Afirma-se também que a ruptura da seriação proposta pela progressão continuada é um grande avanço para educação.

A proposta da avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem aparece em estudos feitos sobre avaliação escolar como a forma mais eficaz de acompanhar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo, uma vez que permite que o professor perceba as dificuldades e habilidades já adquiridas pela classe. Assim, ele poderia planejar atividades adequadas ao desenvolvimento da turma fazendo com que todos os alunos pudessem acompanhar os conteúdos dados sem deixar nenhum deles para trás. Esse tipo de avaliação, fundamental no sistema de Progressão Continuada, permitiria principalmente, que as dificuldades da turma fossem sentidas pelo professor enquanto ainda houvesse tempo de saná-las, e não apenas na última etapa do ciclo.

A Progressão Continuada apresenta-se em oposição à tradicional organização seriada do ensino, que era pautada na rígida distribuição de objetivos e conteúdos em anos

letivos. Sua principal característica é a eliminação da reprovação dentro dos ciclos de aprendizagem (Ciclo I: 1ª à 4ª série e Ciclo II: 5ª à 8ª série), favorecendo a continuidade da aprendizagem e o caráter espiral da educação, que faz com que um mesmo tema apareça diversas vezes no currículo, em diferentes graus de complexidade e abstração ao longo da vida escolar do aluno. Assim, ao ser instituído no sistema de ensino do estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada, tinha o objetivo de substituir a concepção de avaliação escolar punitiva e excludente, arma utilizada pelos professores, como mantenedora de poder, por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem. A escola, a partir de sua proposta pedagógica e seu regimento escolar, passa a ser a responsável por delinear seus horizontes sobre essa questão através dos diretores escolares, designados informalmente para a concretização do projeto.

Observando a teoria, podemos dizer que o regime implantado seria sem sombra de dúvida, a salvação do ensino público, ou seja, diminuiriam os índices de repetência e conseqüentemente, os gastos com alunos na mesma série durante vários anos e a aprendizagem dos alunos estaria garantida, já que o tempo de aprender de cada um deveria ser respeitado. No entanto, a escola pública paulista recebeu o novo sistema sem preparo físico e cultural. Ficou perdida dentre tantas teorias e leis, que defendiam a todo custo, e em poucos meses, o fim do regime tradicional de ensino, de décadas. Professores, gestores, pais e alunos não foram preparados para a prática do novo projeto, que colocou de lado os conteúdos, sugerindo aulas com temas transversais. O professor, reticente, procurou resistir. O aluno, conhecendo seus direitos e interpretando a legislação de maneira simplista como, por exemplo, o fato de ter presença mínima de 75% às aulas, sua passagem de uma série para outra, estaria garantida no final do ano letivo, transformou a escola num espaço de confusão cultural: uma nova ação dentro de uma escola tradicional. Os resultados de tudo isso podem ser conhecidos através das avaliações institucionais criadas pelas organizações governamentais como: SARESP no Estado de São Paulo, SAEB em nível nacional, ENEM no ensino médio, Prova Brasil, sem contar o PISA, avaliação internacional com a participação de 40 países. O levantamento de dados mais recentes está nesse trabalho para constatação de como a qualidade do ensino foi de mal a pior. São estudantes e mais estudantes saindo do Ensino Médio sem se apropriar da compreensão intelectual e humana – meio e fim da comunicação.

Assim, no capítulo I dessa dissertação serão apresentadas concepções de avaliação da aprendizagem, na óptica de diversos pesquisadores. Abordar-se-á a diferença entre a avaliação utilizada para medir e para formar, a influência de cada uma delas no currículo escolar e na aprendizagem do aluno. Ainda nesse capítulo, far-se-á uma abordagem sobre a importância do afeto no processo ensino-aprendizagem, defendido por alguns autores e a avaliação no contexto da progressão continuada, que tendo sido imposta e mal orientada e que acabou sendo interpretada como promoção automática promovendo no meio escolar o descarte de instrumentos de avaliação, o que provocou desmotivações e desobrigações por parte de discentes e docentes havendo prejuízo na qualidade do ensino. Os resultados dessa política educacional sem controle, verificados no cotidiano e cobrados pela mídia foram os fatores que conduziram à necessidade da criação dos sistemas de avaliação institucional abrangendo diferentes níveis de ensino, os quais adotaram a prova escrita como fonte de informação sobre a aprendizagem do aluno, com o objetivo de coletar dados que possibilitem a regulação e a melhoria da qualidade do ensino. Assim, serão apresentadas as diversas instâncias de avaliação da educação praticadas no Brasil e no estado de São Paulo e suas características.

No capítulo II, o Regime de Progressão Continuada, bem como, sua criação, implantação e implementação serão abordados através de textos oficiais de divulgação. O objetivo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com a elaboração do projeto, a forma de implantação adotada pelo governo e os mecanismos indicados para o sucesso do novo regime também serão contemplados nesse estudo. Após esses registros, far-se-á a análise do sistema adotado, na prática, no dia-a-dia da escola e do resultado dos debates sobre essa dicotomia encontrada também nos discursos das entidades de classe e da imprensa, bem como, o que há por trás da criação desse regime, quais os reais objetivos que justificam tal medida. Ainda, levantar-se-á o importante papel do diretor de escola durante o processo de implantação da progressão continuada, sua visão sobre o projeto e quais as principais formas de intervenção e construção do conhecimento que possibilitam o enfrentamento dos desafios da atualidade.

No capítulo seguinte, será feita a exposição da pesquisa de campo, realizada através de entrevistas semi-estruturadas compostas de 8 (oito) perguntas a 10 (dez) diretores de escola da rede pública da Diretoria de Ensino de Mauá, Grande São Paulo. Esses gestores representam o conjunto de administradores escolares que têm sob suas responsabilidades os recursos humanos, financeiros e burocráticos da escola e ainda o pedagógico. Neste

contexto, o diretor é o principal responsável pela execução da política educacional. É sua função também, coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis para o atendimento das necessidades dos educandos e a promoção do seu desenvolvimento. Ainda no capítulo III, os dados da pesquisa serão descritos e analisados para a conclusão acerca da importância desses atores no processo ensino-aprendizagem no contexto do regime de progressão continuada, implantado no Estado de São Paulo.

Os teóricos apresentados nesse trabalho e que serviram de base para esse estudo são unânimes ao afirmar que, para promover aprendizagens significativas, deve-se partir das concepções espontâneas dos alunos, para que os conhecimentos novos estejam relacionados às estruturas cognitivas que o aluno já possui. Essa idéia divulgada no regime de progressão continuada é enaltecida pelos principais atores da educação. No entanto, ao invés de uma política de garantia do direito constitucional à educação, esse sistema representa uma proposta pedagógica escolhida para promover uma transformação na concepção de educação atingindo a rede social que envolve alunos, pais, professores e pesquisadores, pois questiona o processo de ensino-aprendizagem da escola tendo como fundamentação teórica os estudos da psicologia e da psicanálise, que buscam compreender como a criança se desenvolve e aprende. Essa proposta envolve um dos desafios enfrentados pelos pesquisadores no campo educacional, que é o de pensar como o conhecimento teórico se transforma em algo prático.

## CAPITULO I

### **Formar ou medir: concepções sobre avaliação da aprendizagem**

Usualmente o termo avaliação tem sido empregado para referir-se à prova, medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar. Na literatura que trata de avaliação encontramos uma clara diferenciação entre medida como um procedimento mais restrito que avaliação, que fornece dados quantitativos, como ilustram as seguintes citações:

Avaliação é um termo mais incisivo do que medida. Esta, restringe-se aos aspectos quantitativos da educação, ao passo que aquela inclui tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos. Além disso, a avaliação envolve o uso que se faz dos dados obtidos através da medida.<sup>1</sup>

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o “acerto” de questão. E a medida dá-se como contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. [...] O conceito de avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação..., que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado [...], com uma conseqüente decisão de ação.<sup>2</sup>

Não há orientação escolar sem avaliação, entretanto, na prática a avaliação usada para orientar está bastante distante de ser criada unicamente para este fim. Segundo Perrenoud, a avaliação deve seguir uma linha formativa, ou seja, que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> RAGAN, Willian B. **Currículo Primário Moderno**. São Paulo: Globo, 1973, p. 293.

<sup>2</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola**. São Paulo: FDE, 1990, p. 73.

<sup>3</sup> PERRENOUD, Phillipe. **Dez competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 125-140, 2000.

Freqüentemente se pensa que transformações de currículos ou de procedimentos pedagógicos poderiam ou deveriam provocar mudanças na avaliação. Desse modo, uma pedagogia diferenciada deveria favorecer uma avaliação formativa, uma pedagogia do projeto ou das competências deveria fazer a avaliação evoluir para outros níveis taxonômicos, ou seja, de grupos, em outras modalidades. Melhor seria ampliar a concepção de observação e falar em observação formativa ao invés de avaliação, pois está esta palavra muito associada à medida, classificação, informações codificáveis e que contabilizam os conhecimentos. Observar, todavia é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, modalidades e resultados.

Esse tipo de avaliação pode ser considerada como modelo ideal, segundo Hadji, porque indica o que deve ser feito para tornar a avaliação útil numa situação pedagógica. Assim, pode-se dizer também que a avaliação formativa é uma avaliação informativa, pois informa aos dois atores principais do processo – aluno e professor -, do andamento deste, e com os dados levantados podem corrigir suas ações tornando assim a aprendizagem mais eficaz. Dessa forma, a avaliação pode ser concebida como uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação<sup>4</sup>.

Avaliar é um ato que praticamos constantemente. Quando avaliamos atos, coisas, pessoas, instituições ou o rendimento de um aluno estamos atribuindo valores. No que se refere ao rendimento escolar a avaliação deve estar associada à instituição e aos serviços prestados por ela. O que quer dizer, que o rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola<sup>5</sup>. Assim, a eficácia da avaliação e o modelo ideal a ser seguido pelos educadores deve basear-se em sua concepção e nos objetivos que se deseja atingir, podendo fazê-la através de um diálogo construtivo ou, ao contrário, transformá-la num momento autoritário e repressivo. Como sustenta Celso dos Santos Vasconcelos<sup>6</sup>, na perspectiva de uma práxis transformadora a avaliação deve ser considerada como um compromisso com a aprendizagem de todos e compromisso com a mudança institucional, porque a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do projeto político

---

<sup>4</sup> HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, p. 27-29, 2001.

<sup>5</sup> GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. Campinas / SP: Papirus, p. 123-172, 1985.

<sup>6</sup> VASCONCELOS, Celso S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, p. 66-126, 1998.

pedagógico da escola. A avaliação da aprendizagem retrata o projeto pedagógico da escola e se este for autoritário a avaliação também será. Portanto, discutir um referencial para esse projeto é essencial. Assim, o importante não é fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender.<sup>7</sup>

A avaliação da aprendizagem existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Essa qualificação é definida, segundo Luckesi<sup>8</sup>, como juízo de qualidade e está relacionada ao objeto avaliado (aluno) do qual o avaliador (professor) espera uma resposta padrão que servirá como adequada ou não, para sua tomada de decisão. No caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Aí então, o ato de avaliar completa seu ciclo.

Ainda segundo Luckesi, o que ocorre na prática da avaliação educacional escolar é que os professores não definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera do aluno, após uma determinada aprendizagem e como não há um padrão de expectativas o julgamento se dá conforme o estado de humor do professor, tornando a avaliação mais rigorosa ou não, aprovando ou reprovando o aluno de forma arbitrária. Dessa forma, a conduta dos professores em nossas escolas tem sido antidemocráticas, pois sem esse padrão pré-estabelecido, julgam os alunos ao bel-prazer do seu estado de humor. E quando a avaliação é influenciada por questões disciplinares, de controle dos alunos, de castigos de condutas sociais é ainda mais complexo, porque ela pode ser utilizada para muitas outras coisas na escola que não sejam a avaliação do aluno. Desse modo, a aprovação ou reprovação deve depender do fato de o aluno apresentar os caracteres mínimos necessários; aí sim, o juízo de qualidade estaria baseado em dados relevantes da realidade cobrando os requisitos mínimos pertinentes a determinado conteúdo.

A questão da avaliação da aprendizagem pode ser estudada de forma bem específica, ou seja, de um lado, como medida necessária para a avaliação, mas também como a avaliação ultrapassa a medida em seu significado oferecendo ao educador um suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem-sucedida. A avaliação

---

<sup>7</sup> PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 165.

<sup>8</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, p. 42-44, 1996.

deve ser entendida como um processo normal dentro de qualquer sistema de ensino e que seus resultados devem ser analisados de maneira a resultar em proveito da própria aprendizagem. Transformar a prova em instrumento de aprendizagem é a atitude lógica de quem executa a avaliação para o ensino e para o educando e não para as estatísticas de aprovação/reprovação.<sup>9</sup>

O fenômeno da avaliação escolar ocorre em dois planos: um formal e outro informal. No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. Estes criam, permanentemente, representações uns sobre os outros. É aí que começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. Tais juízos é que definem, conscientemente ou não, o interesse do professor em investir neste ou naquele aluno. Os julgamentos construídos nas relações do dia-a-dia na sala de aula são importantíssimos, porque quando a avaliação formal entra em cena, a informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que a avaliação formal tende a confirmar os resultados da informal<sup>10</sup>.

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionada, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada. A avaliação tem na análise do desempenho do aluno, um de seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico. Nesse enfoque, aponta-se como finalidade principal da avaliação, fornecer informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários para garantir a aprendizagem do aluno<sup>11</sup>.

Tomando como instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, o projeto político pedagógico escolar, definido coletivamente e concretizado por meio de relações partilhadas e cooperativas deve servir de alicerce para a construção e reconstrução de uma formação continuada do educando.

---

<sup>9</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? São Paulo: FDE, p. 71-80, 1998.

<sup>10</sup> FREITAS, Luiz C. de Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, nº 1, v. 4, p. 79-83, 2002.

<sup>11</sup> SOUSA, Sandra M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem**: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. *Idéias*, São Paulo, v. 8, p. 106-118, 1990.

Dessa forma, pode-se afirmar que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa auto-produção só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda”<sup>12</sup>

O processo avaliativo se reveste assim das características de um processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva à classificação. A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico para que, identificadas as causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias para saná-las.<sup>13</sup>

Esse processo deve incluir a medida, mas não se esgotar nela. A medida revela o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve-os e interpreta-os, utilizando-se, também, de dados qualitativos. Portanto, é preciso re-significar o processo avaliativo e dar mais atenção ao que se passa nas salas de aula. Deve-se estabelecer mecanismos de avaliação bem elaborados e critérios claros de verificação de aprendizado para ajudar o aluno a entender um mundo cada vez mais competitivo, preparando-o substancialmente para a cobrança feita por uma sociedade, onde o sucesso profissional, intelectual, social e econômico está reservado aos que têm conhecimento, estímulos para buscá-lo e são flexíveis. É importante dar um novo foco às decisões educacionais, acabando com a divisão entre os que pensam e os que fazem a educação no Brasil. Faz-se necessário, pesquisar um novo modelo de ensino-aprendizagem-avaliação que contemple estas necessidades do mundo moderno.<sup>14</sup>

## **1. Pedagogia da competência e pedagogia do afeto**

A aprendizagem está associada ao desenvolvimento cognitivo. Compreende-se então que, a afetividade e a inteligência são aspectos indissociáveis, influenciados pela socialização, importante aspecto, principalmente na faixa etária de 06 à 10 anos, que

---

<sup>12</sup> CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77.

<sup>13</sup> GARCIA, Regina L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: ALVES, Nilda G. (Org.) Caderno CEDES 13–**Currículos e Programas: como vê-los hoje?** São Paulo: Cortez/Cedes, p. 55-60, 1989.

<sup>14</sup> ZAGURY, Tania. **O Professor Refém**. São Paulo: Record, p. 83-88, 2006.

compreende as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, considerando que pensar e sentir são ações intimamente ligadas, pode-se concluir que o papel da afetividade é de fundamental importância no funcionamento psicológico e na construção do conhecimento. Na escola, a avaliação sempre teve a prática de aprovar ou reprovar os alunos caracterizando-se como uma ameaça que intimida o aluno. Descomprometida com a aprendizagem, contribui para auto-imagem negativa, causando reprovação e repetência e ainda, fracasso escolar, sendo cada vez mais comum encontrar no âmbito escolar uma avaliação que prenuncia castigo.

Essa prática exclui parte dos alunos, por basear-se no pré-julgamento. A avaliação defendida como verificação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem. A sala de aula não pode praticar seleção, mas sim avaliação, o que significa que os alunos devem ser cuidados para que venham a aprender e a se desenvolver, se está de fato, voltada para o crescimento do educando. A avaliação nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem.<sup>15</sup> Quando a avaliação é compreendida como um processo contínuo de aprendizagem, as diferenças de cada aluno nesse processo são ponderadas e a afetividade considerada pressuposto básico para a aprendizagem e a sua eficácia na avaliação do rendimento escolar. Segundo Saltini:

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonho, de fantasias, de símbolos e de dores.<sup>16</sup>

A nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - oferece-nos os dois mais importantes princípios da afetividade e amor no âmbito escolar, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, que são inspirados nos ideais de solidariedade humana. Ambos têm por fim último, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania ativa e sua qualificação para as novas ocupações no mundo do trabalho. A afetividade é a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo e influencia na construção do conhecimento através da pulsão da vida e da busca pela

---

<sup>15</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, p. 45-98, 2005.

<sup>16</sup> SALTINI, Claudio, J. P. **Afetividade e inteligência**. São Paulo: Wak, 1999, p. 19.

excelência<sup>17</sup>. Dessa forma, segundo Piaget, a afetividade tem uma importância significativa no que tange a avaliação.

Avaliar o aluno deixa de significar um julgamento sobre a aprendizagem, para servir como modelo capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencializado e revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para superação, sempre transitória do saber.<sup>18</sup>

A avaliação deve ser um procedimento que permita verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Fornece informações quanto ao desempenho do aluno em face dos objetivos esperados. Por isso, ela deve ser contínua e compatível com os objetivos propostos, cumprindo as funções de diagnosticar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno envolvendo professores, alunos, pais e administradores.<sup>19</sup> A habilidade emocional é considerada de importância essencial para o pleno desenvolvimento do processo educativo. Ela preconiza o conhecimento da essência do ser, a busca do universo interior e sua relação com o exterior. Quando bem utilizada permite às pessoas o domínio de suas energias mais positivas e a expansão de seus talentos e potencialidades.<sup>20</sup>

Analisando a história da Educação, especialmente no que diz respeito à avaliação, percebe-se que esta, sempre esteve ligada a uma prova escrita ou oral, centrando-se o poder absoluto no professor. E dentro desta perspectiva, por muitos anos, fez-se uso de métodos de avaliação como um instrumento a serviço de quem a aplicava ficando o controle sobre aprendizagem e todo grupo de alunos para o professor. O professor selecionava uma série de perguntas e o aluno decorava as respostas e as devolvia, cabendo ao professor a decisão de aprovar ou reprovar o aluno.

Hoje, devido a esses processos avaliativos classificatórios, os ciclos de formação e outras formas de regimes não-seriados surgiram como alternativa para a problemática decorrente do regime seriado, ou seja, um grande número de estudantes evadidos, repetentes, em defasagem idade-série de escolas públicas. A proposta era ajustar o tempo

---

<sup>17</sup> PIAGET, Jean. **Inteligência y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.

<sup>18</sup> ESTEBAN, Maria T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos, RJ: DP&A/SEPE, 2001, p.48.

<sup>19</sup> GOLDBERG, Maria A. (Org.); SOUSA, Clarilza P. (Org.) **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

<sup>20</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2002.

às necessidades dos alunos. Olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar. Esse novo processo exige a quebra de toda padronização do acompanhamento do professor, que deve ter um planejamento flexível e um olhar voltado para o todo da aprendizagem do aluno.<sup>21</sup> Para tanto, faz-se necessário investir em pedagogias interativas, o que se exige a formação de turmas menores para que se possa observar e compreender o aluno em atividade e na relação com os outros – ouvir comentários e perguntas individuais, acompanhar estratégias utilizadas na resolução de questões, hábitos de leitura, utilização dos recursos didáticos e muitos outros aspectos.<sup>22</sup>

A avaliação passou a ter uma nova dinâmica no processo ensino-aprendizagem. Ela passou a ser mediadora. Segundo Hoffman, esta se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada, sistematizada. Nem todas as situações de sala de aula ou tarefas realizadas pelo aluno têm por objetivo a verificação de suas aprendizagens, podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que nela observa. A autora afirma que a avaliação, hoje, tem no papel interativo do avaliador, um diferencial básico, o que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade pelo seu comprometimento com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem.

Os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas salas de aula, estudos e pesquisas desenvolvidos pelos teóricos nas universidades. Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do objeto avaliado. Ainda segundo Hoffman, a finalidade primeira da avaliação mediadora, é sempre promover a melhoria da

---

<sup>21</sup> HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, p. 101-144, 2007.

<sup>22</sup> Ibidem.

realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la. Esse tipo de avaliação, baseada nas relações humanas é de natureza qualitativa, diferente da quantitativa. Esta, aponta para a extensão, uma das dimensões da qualidade, mas a qualidade como tal, só pode ser definida pela dimensão da intensidade. A qualidade é uma das categorias fundamentais do pensamento, que não pode ser medido, pois tem a ver com a profundidade, perfeição, criação.<sup>23</sup>

Mediação é aproximação, que ajuda o educando a prosseguir sua trajetória de conhecimento dando-lhe a opção de escolha dos rumos que se quer tomar. Para tanto, o tempo do aluno precisa ser respeitado, o tempo de aprender e o tempo de ser e não o tempo de aprender determinado conteúdo. Isso implica em conhecê-lo melhor enquanto sujeito de sua história, produtor do seu conhecimento, o que exige do educador maior dedicação ao acompanhamento dos seus alunos, que por sua vez, precisaria de turmas reduzidas de alunos nas escolas onde trabalha.<sup>24</sup>

Para Demo, a mediação é um processo permanentemente reflexivo, que leva o aprendiz a refletir sobre sua aprendizagem e as relações que forma no ambiente escolar. Esse processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, pelo exercício de pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente idéias defendidas exercitando sua auto-avaliação. O autor ainda afirma que, prestar-lhes a atenção, garantir-lhes condições de auto-reflexão e descobertas, conversar com eles, evitando o perigo das posturas defensivas e explicativas, são alguns caminhos possíveis para promover o seu aprender a aprender, tornando o processo ensino-aprendizagem num ato de amor.

A afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o homem logo que deixou de ser puramente orgânico, passou a ser afetivo e, da afetividade lentamente passou à vida racional. Nesse sentido, a afetividade e a inteligência se misturam, havendo o predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas haverá uma permanente reciprocidade entre elas.<sup>25</sup> Portanto, a avaliação deve significar

---

<sup>23</sup> DEMO, Pedro. **Conhecer & Aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 100-152, 2000.

<sup>24</sup> \_\_\_\_\_. **Avaliação Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, p. 92-102, 1987.

<sup>25</sup> DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.<sup>26</sup>

Nesse processo, o professor é considerado a peça chave, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades dele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Sobre esse assunto, existe a afirmação de que “não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”<sup>27</sup>. Não se quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional, pois todo esse processo de avaliação do ensino-aprendizagem comporta fluxos e refluxos, certezas e dúvidas, tal como o desenvolvimento é um processo em aberto, portanto sujeito a reformulações constantes.<sup>28</sup>

Do contrário, a avaliação pode provocar um bloqueio na aprendizagem do aluno, devido ao medo e desconforto em praticar uma avaliação com características que podem levá-lo não só ao desprazer em estudar como ao pavor, medo e chateação. A aprendizagem não se dará de maneira satisfatória sem que se tenham objetivos que façam indagar, descobrir alternativas, construir novas perspectivas e convicções e ainda compreender que existem pontos de vista diferentes e respeitar o direito de cada indivíduo de escolher seu próprio ponto de vista.<sup>29</sup> O fator afetivo deverá estar presente para que, juntos, professores e alunos possam avançar em terrenos sólidos de mútua confiança e satisfação em aprender.

Pode-se concluir que, educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores,

---

<sup>26</sup> HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 153.

<sup>27</sup> NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 180-192, 1995.

<sup>28</sup> MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

<sup>29</sup> PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens em duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 170-184, 1999.

sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Julga-se a afetividade como um importante instrumento para a aprendizagem. A afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis, expressa através da emoção, primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social. É uma forma concreta de participação mútua, um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si, determinando sua evolução mental.<sup>30</sup>

Na relação professor-aluno, o autor afirma que, o papel do professor é de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Por isso, a avaliação deve ser trabalhada na perspectiva de que o aluno deve aprender a aprender, saber pensar, ser crítico e analítico.

## **2. Avaliar ou não avaliar... eis a questão**

Como já vimos nos registros deste capítulo, a avaliação praticada pela escola, durante décadas era a avaliação da culpa<sup>31</sup> e ainda hoje encontramos instituições realizando esse procedimento, através do qual, as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos. São comparados os desempenhos e não os objetivos a se atingir e apesar dos debates realizados acerca do assunto e a compreensão de que a avaliação não é um ato de mensuração, este ainda é um modelo difícil de se livrar.<sup>32</sup> Isso porque a nossa prática educativa é pautada pela pedagogia do exame<sup>33</sup>; ou seja, se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai bem também. Há, nesse sentido, aqueles que defendem o medo da prova como fator para manter a atenção dos alunos e assim eles aprenderem com mais facilidade, sem fadiga e com economia de tempo.<sup>34</sup> No entanto, sabe-se que a nota como protagonista não garante a aprendizagem satisfatória.

---

<sup>30</sup> MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. **Op. Cit.**

<sup>31</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, p. 50-102, 2005.

<sup>32</sup> HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

<sup>33</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem**: apontamentos sobre a pedagogia do exame. São Paulo: Cortez, p. 82-86, 1999.

<sup>34</sup> CESAR, Maria R. A. **Da escola disciplinar à pedagogia de controle**. Unicamp, Doutorado em educação, Campinas, 2004.

A função nuclear da avaliação deve ser a de ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar<sup>35</sup>, determinando também quando e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados.<sup>36</sup> A avaliação distingue-se da prova, porque é considerada uma construção permanente e continuamente inacabada e a prova serve para verificar a conformidade a um modelo de referência, isso quer dizer que a avaliação é um julgamento. A escola, hoje, parece insistir nos dois como complemento um do outro. A prova parece ser um caso particular de avaliação com um referente ao mesmo tempo<sup>37</sup>

O valor da avaliação está no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos<sup>38</sup>. Ela, portanto, deve ter uma tarefa diagnóstica, ou seja, o instrumento de identificação de novos rumos, partindo do mínimo necessário acompanhado de critérios bem definidos e preestabelecidos. Saviani afirma que o caminho do conhecimento

é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.<sup>39</sup>

A avaliação é essencial no processo de educação formal, pois através dela é que se levantam informações acerca da aquisição do conhecimento por parte dos alunos avaliando-se também o processo de ensino no plano das disciplinas, o desempenho dos professores e da instituição como um todo. Nesse processo o aluno passa a ser a única fonte confiável dessa informação. Dessa forma, a afirmação de que a nota não prova nada, porque o que vale é o comportamento do aluno é infundado. Segundo Carrara,

salvo algumas experiências localizadas, a avaliação que se pratica hoje, continua mantendo as mesmas deficiências (adquiriu algumas novas, na verdade): a menção (leia-se nota) continua sendo promissória em branco, passada pelo aluno para cobrança idiossincrática pelo professor; os alunos com desempenho insuficiente, desde as primeiras avaliações (na verdade, verificações), consolidam desde aí seu

---

<sup>35</sup> PERRENOUD, Phillipe. **Op. Cit.**

<sup>36</sup> LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

<sup>37</sup> HADJI, Charles. **Op. Cit.**

<sup>38</sup> LUCKESI. Cipriano C. **Op. Cit.**

<sup>39</sup> SAVIANI, Demerval. **Saber Escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 41.

estigma para o resto dos anos escolares; estabelece-se uma negociação subliminar pela nota entre professor, aluno, pais, direção e colegas; mesmo no caso da posposição da avaliação seletiva, a maioria dos professores antecipa (e torna profética) sua impressão acerca da competência dos alunos; há generalizada interpretação equivocada do uso do erro como fonte de progressão intelectual e, em consequência, ou nada se admite ou tudo se admite como natural na atividade acadêmica; paradoxalmente, embora o discurso contra a certificação gratuita seja incisivo, ela acaba inevitável nos registros escolares e constitui parte da cultura valorizada dentro e ao redor da escola: finalmente, se e quando o educando procura valer-se de tal certificação gratuita no cotidiano (por exemplo, aspirando a um posto de trabalho), frustra-se integralmente ao constatar que de pouco ou nada vale esse suposto trunfo para ascensão social.<sup>40</sup>

Assim, o discurso de que a nota é apenas um elemento destinado a medir, no conjunto de avaliações, o quanto o aluno aprendeu de um determinado conteúdo é vazio, possibilitando uma atitude conformista diante de um problema de difícil solução optando-se pelo caminho mais fácil da temporização diante da dificuldade, ou seja, já que a nota nada prova, deixa-se de aplicá-la adotando-se processos menos traumáticos para certificar o aprendizado dos alunos. No entanto, a afirmação de que o desempenho em uma prova não tem a ver com o futuro desempenho profissional não justifica a oposição ao sistema de prova. Se uma nota nada significa, então é melhor mudar toda a sistemática educacional e adotar pura e simplesmente a aprovação automática, nivelando por baixo e atribuindo igualdade aos desiguais.<sup>41</sup>

É ponto pacífico que nas instituições escolares todo o processo está voltado para aprendizagem do aluno. Gestores, professores, coordenadores reúnem-se durante horas intermináveis para construir o Projeto Pedagógico da escola e dele resultam o Currículo, o Plano de Curso e o Plano de Aula, todos com um só objetivo: a aprendizagem do aluno, verificada através da avaliação, tema tão debatido e criticado, especialmente nos dias de hoje. Deve-se ter clareza que medir e avaliar são ações distintas, no entanto, muito confundidas. As provas escolares onde quer que se tenham sido instauradas constituem a parte mais visível para o grande público de toda uma sistemática que envolve a titulação dos professores; sua dedicação, parcial ou exclusiva, ao ensino e à pesquisa; os insumos

---

<sup>40</sup> CARRARA, Kester. Avaliando a Avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, Hélia S.; CARRARA, Kester. (Org.) **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores associados, 2002, p. 117.

<sup>41</sup> SOBRINHO, José D. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, p. 1-16, 2003.

físicos como laboratórios, bibliotecas; equipamentos mecânicos e eletrônicos; salas de aula e de estudo; a qualidade da gestão e os projetos educacionais.<sup>42</sup>

Segundo Sobrinho, para se medir algo, diferentemente de avaliar, é preciso reduzir o objeto a elementos simples. Se o que importa para a aprovação é apenas o resultado da prova, então não é mesmo necessária a preocupação com a aprendizagem. Portanto, na avaliação tradicional:

basta que se estude o que vai cair na prova e os mais adequados jeitos de se dar bem na prova. Estuda-se somente se houver prova e somente o que vai cair na prova. Cria-se, assim, a cultura da prova: a dimensão visível de uma suposta aprendizagem.<sup>43</sup>

É por isso que a literatura especializada critica de forma tão contundente o emprego da prova e seus resultados. No entanto, a prova como meio de avaliação não pode ser ignorada. Assim, a escola e em geral, toda e qualquer instituição educacional, existe no contexto de uma comunidade social. Uma não pode ignorar a outra: a escola, porque se tornaria alienada ao ignorar a sociedade em que se situa; a comunidade, porque se veria impedida de garantir a continuidade de seus valores tão importantes quanto a transmissão do patrimônio cultural na sobrevivência da cultura social. Segundo Ronca, a avaliação objetivaria, igualmente, uma função de relações públicas por intermédio da divulgação de seus resultados que informariam à comunidade sobre a excelência da escola e de seu programa.

A avaliação objetivaria, ainda, oferecer elementos para que alunos e professores possam esclarecer os seus reais propósitos, o que pretendem efetivamente conseguir. O programa de avaliação visaria a permitir que professores e estudantes definissem mais claramente os seus objetivos: o professor poderia demonstrar o que espera conseguir de seus alunos; estes, por sua vez, ficariam habilitados a apressar suas exigências em relação à escola.<sup>44</sup> É um auxiliar da ação pedagógica. Daí sua importância. Isso significa ao mesmo tempo, que ela é um de seus componentes e que o importante para os professores-avaliadores é ensinar, isto é, ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens. Essa é

---

<sup>42</sup> Ibidem

<sup>43</sup> RONCA, Paulo A.C. **A Prova Operatória**. Campinas: Edesplan, 1999, p.16.

<sup>44</sup> VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. PUC, Doutorado em educação, São Paulo, 1989.

a prática da avaliação formadora, que reordena tudo em torno da atividade do aprendiz, através da qual, a regulação externa cede lugar à auto-regulação, peça chave do processo pedagógico.<sup>45</sup>

Portanto, como já foi dito no início deste capítulo, a avaliação só é formativa se for informativa. E só é informativa se responder a questões como, o mínimo que se deve saber sobre o objeto avaliado; se ele é capaz de executar o que se pede; se se compreendeu o que foi proposto, etc. Com efeito, não há avaliação sem pergunta feita à realidade. Essas perguntas especificam os objetivos do ensino identificados nos programas e nas instruções oficiais. Avaliar é pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. É uma operação de leitura orientada pela realidade. Sendo assim é muito importante no destino escolar do aluno.<sup>46</sup>

Muitas são as abordagens a respeito da avaliação, todas com virtudes e defeitos, variando suas propostas, inclusive posicionamentos subjetivos que direcionam para a abolição pura e simplesmente da prova no sentido mais tradicional, substituindo-a pela observação do comportamento do aluno,<sup>47</sup> ou pelo conjunto de trabalhos realizados ou pela conjugação desses métodos não ortodoxos de avaliação. É consenso, no entanto, sua importância na aprendizagem; seja ela de que tipo for. Deve-se prepará-la em torno de objetivos e critérios bem definidos para que se alcancem as metas propostas. Portanto, é necessário despertar no educando a aceitação de regras e limites a seguir, pois ela tem lugar de destaque na educação, no sentido de que informa à escola e ao aluno seu grau de preparação para a inserção na sociedade a que pertence, pois como se vê,

[...] a escola não pode ser vista como instância dissociada do conjunto da sociedade e das ações coletivas ou individuais. Nessa medida e apenas nesse contexto se inscreve a idéia de formação para a verdadeira cidadania: as ações avaliatórias estão, direta ou indiretamente, articuladas à escola, à família, à economia, à política, ao Estado.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> HADJI, Charles. **Op. Cit.**

<sup>46</sup> *Ibidem.*

<sup>47</sup> MONÇÃO Honneur E. **Instrumentos de avaliação da aprendizagem**: uma questão em aberto. UCB-DF, Mestrado em educação, Brasília, 2005.

<sup>48</sup> CARRARA, Kester & RAPHAEL, Hélia S. (Orgs.) **Avaliação Sob Exame**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.15.

A escola é um lugar de preparação para a vida social, em que cada indivíduo ocupa seu espaço segundo suas aptidões, seus desejos e às necessidades da sociedade em que está inserido. Assim, a avaliação não pode ser vista como instrumento de constrangimento ou de controle do aluno<sup>49</sup>, mas como parte integrante da educação. O aluno acostuma-se a ela como se acostuma com os horários, com as regras de comportamento, com os colegas aborrecidos, com os professores bonzinhos e com os exigentes. Além disso, a avaliação serve de estímulo para uma recompensa<sup>50</sup>, o que leva a despertar e fixar comportamentos desejáveis. Já o poder de coação (notas, promoções, promessas e ameaças) assemelha-se às relações de trabalho, já que ambos acenam com recompensas.<sup>51</sup>

Quanto ao grau de dificuldade e ao estresse possivelmente causado pelo fantasma da prova, há controvérsias, já que os sujeitos avaliados viverão coletivamente participando de um mercado de trabalho altamente competitivo. Assim, “a escola não poderá preparar seres etéreos, intocáveis, sustentados fisicamente por um Estado de bem-estar social que tudo provê e tudo dá. Pois, se assim for, quem dará a tal Estado os meios para sustentar os seres etéreos e intocáveis assim formados.”<sup>52</sup>

Ralf Tyler, já na década de 50, propôs atividades avaliatórias, como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre os desempenhos dos alunos para atingir os objetivos curriculares estabelecidos.<sup>53</sup> Para o autor, a avaliação não podia ser considerada simplesmente como sinônimo de aplicação de testes escritos. Apesar de achá-los importantes, defendia a idéia de que existiam outras maneiras de avaliar o alcance dos objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais do aluno. Também chamou a atenção para três variáveis que deveriam ser consideradas numa avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdos a ser desenvolvida. A abordagem de Tyler considera a avaliação como atividade final ao alcance dos objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático para o qual também concorrem julgamentos de valor.

---

<sup>49</sup> LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**, São Paulo: Cortez, p. 22-50, 2002.

<sup>50</sup> SKINNER, Burrhus F. The Science of Learning and The Art of Teaching. **Harvard Educational Review**, 24, p. 86-97, 1984.

<sup>51</sup> AFONSO, Almerindo. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000 p.22.

<sup>52</sup> MONÇÃO, Honneur E.. **Op. Cit.**

<sup>53</sup> TYLER, Ralph. W. Em GOLDBERG, Maria A.; SOUSA, Clarilza P. (Org.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

Já Bloom defendeu a aprendizagem pelo domínio, devendo-se respeitar o ritmo do educando para aprender.<sup>54</sup> Assim, a avaliação deve orientá-lo a desenvolver sua capacidade de auto-compreensão e independência<sup>55</sup>, pois através dela se concebe os processos cognitivos mais complicados, sendo uma maneira de conferir um dado, uma informação, uma teoria ou uma idéia, através de um discernimento ou conjunto de critérios, podendo ser critérios internos ao próprio elemento da avaliação ou externos em relação ao objeto avaliado. Nesse processo são elaborados juízos com base em critérios. Esses, representados pelo resultado da aprendizagem, devem evidenciar o que o aluno aprende, independente do conhecimento que possuía anteriormente, concluindo que os processos são cumulativos, sendo que o conhecimento cognitivo depende do anterior e dá subsídios a novas aprendizagens.

A avaliação também pode apresentar duplo enfoque, ou seja, o formal e o político. A qualidade formal se refere à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos e ciências. A qualidade política se refere à competência de projetar e realizar conteúdos históricos mais toleráveis.<sup>56</sup> Assim, é necessário compreender a realidade. Através da avaliação iluminativa, criada por Hamilton e Parlett, o programa educacional é estudado sob vários ângulos: como ele funciona, como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado, quais são suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados, quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos.<sup>57</sup>

Nesse enfoque, a avaliação poderá ser construtiva, pois ela fará a verificação de como os processos de raciocínio estão sendo desenvolvidos, quais os erros que permitem reorientar ações, como o professor diagnostica esses erros e os corrige. Por isso é tão importante a seleção de instrumentos de avaliação que promovam a aprendizagem, estratégias de ensino que visem coletar dados para julgamento de valor dos desempenhos dos alunos.<sup>58</sup>, pois se queremos uma educação que acrescente algo ao que o aluno traz consigo ao entrar no sistema educacional, não podemos prescindir da prova na avaliação da aprendizagem, vista como instrumento efetivo no crescimento e na consolidação das

---

<sup>54</sup> BLOOM, Benjamin. S. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, p. 201-207, 1973.

<sup>55</sup> VIANNA, Heraldo M. **Op. Cit.**

<sup>56</sup> DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores associados, p. 20-31, 1987.

<sup>57</sup> HAMILTON, D & PARLETT, M. "Avaliação iluminativa, uma nova abordagem no estudo de programas inovadores". Em GOLDBERG, Mark A; SOUZA, Cecília P. (Orgs.) **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982.

<sup>58</sup> DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999, p. 31.

potencialidades do alunado. O desenvolvimento de tais potencialidades é o grande desafio da educação, porque elas estarão indissolúvelmente acopladas à idéia de eficiência e equidade no uso e na distribuição dos recursos disponibilizados para a educação, além de cumprir o objetivo de entregar à sociedade indivíduos capazes de integrá-la de forma produtiva e feliz.<sup>59</sup>

Ainda no que refere à avaliação escolar, temas como medida e nota versus avaliação e aprendizagem não são novos para os professores. Assim sendo, a questão não é a desinformação sobre o assunto, mas a ausência de transformações na cultura de avaliação arraigada na escola, em que se concentram as atenções para a quantificação e a atribuição de conceitos, notas e pontos como meio de controle da conduta de alunos. Esse tipo de prática não é avaliativa. A avaliação deve ser uma atividade construída no planejamento escolar como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens, com o objetivo de fazer com que os alunos evoluam, esta é a idéia central do que designamos pela expressão “aprendizagem assistida por avaliação”, ou seja, que esta seja capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de medir seu desempenho.<sup>60</sup>

Na verdade, aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender.<sup>61</sup> Segundo Hadji, há alguns tipos de avaliação que devem ser consideradas no âmbito escolar: 1- Avaliação Normativa: aquela que impõe normas; 2- Avaliação Formativa: informa dados relevantes durante a aprendizagem para fazer a regulação necessária do processo; 3- Avaliação Prognóstica: Faz um diagnóstico da situação permitindo o ajuste recíproco entre aprendiz/programa de estudos, ou seja, a avaliação precede a ação de formação; 4- Avaliação Cumulativa: Verifica se as aquisições visadas pela formação foram feitas, ou seja, a avaliação ocorre depois da ação.

Estudos feitos pelo autor afirmam que a avaliação formativa descrita classicamente é considerada um modelo ideal, porque indica o que deve ser feito, tornando a avaliação útil na situação pedagógica, e portanto, uma ação contínua. Afirma ainda, que quando se fala em avaliação, fala-se na existência de uma relação entre o que existe e o que se espera obter, ou seja, entre um referido e um referente. Assim, se se deseja avaliar o desempenho de um educando, o referido é o desempenho e o referente, os critérios que se estabelece

---

<sup>59</sup> DAVIS, Claudia L. F.; ESPOSITO, Yara. L.; NUNES, Marina M. R. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 25-53, 2000.

<sup>60</sup> HADJI, Charles. **Op. Cit.**

<sup>61</sup> *Ibidem.*

como desejáveis para esse desempenho. Nesse sentido, o objetivo é possibilitar a tomada de decisões. Portanto, o professor precisa aprender a elaborar provas para medir as habilidades construídas no processo.

Há habilidades que, afirma o autor, o professor deve desenvolver como avaliador: especificar informações necessárias para o desenvolvimento de programas de avaliação; definir com precisão o objetivo da avaliação; examinar, criticamente, estratégias de avaliação e selecionar a mais adequada para os fins a que se destina; identificar padrões ou normas para julgar o valor do fenômeno a ser avaliado; estabelecer critérios para selecionar e desenvolver instrumentos de medida; interpretar e estabelecer conclusões fundamentais a partir da análise dos dados coletados; elaborar relatórios e discutir as implicações dos resultados de avaliação.

No entanto, mesmo considerando todos esses aspectos, a avaliação formativa passou a ser vista como uma utopia promissora, pois sua prática se depara com obstáculos do tipo: professores, administradores, pais e alunos cobram notas, e é só nela que pensam, mesmo sabendo que a avaliação é contínua e viva; após a interpretação das informações colhidas, não se sabe o que fazer, há uma pobreza na aquisição dos saberes necessários à regulação do processo; a falta das habilidades, citadas por Hadji e descritas no parágrafo anterior e a acomodação dos educadores frente aos obstáculos, há uma preguiça ou medo que inibe a ousadia de imaginar remediações. Tais obstáculos parece-nos possível transpor, na medida em que, haja uma consciência de seu benefício, do avanço sobre o retrocesso. É necessário compreender que avaliar é confrontar em seu processo de negociação.

Essa diversidade de papéis e efeitos assumidos pela avaliação está relacionada às diferentes e conflituosas opções técnicas e científicas presentes no contexto mais amplo da sociedade. Nessa perspectiva, Sobrinho observa que:

Se é eminentemente política e de amplo interesse social, muitos serão então os tipos de avaliação adequados a seus respectivos objetivos, seus efeitos são vários e podem ser contraditórios, como ocorre com frequência. Os problemas e problemáticas da avaliação, vimos insistindo, vinculam-se à tendência geral dos conflitos de paradigmas que se confrontam na ciência, mas que fazem parte de contradições muito mais amplas e acirradas na sociedade. Afinal de contas, as opções técnicas e científicas fazem parte das escolhas da história da humanidade.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> SOBRINHO, José D. **Op. Cit.**, p. 63

Em relação aos aspectos sociais, políticos e econômicos, pode-se afirmar que estes figuram no cerne das decisões relativas ao tipo de educação pública que se pretende oferecer. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação não podem concentrar-se apenas nos alunos, faz-se necessário avaliar o sistema educacional como um todo – professores, instituição, currículo, investimentos, políticas. Portanto, percebe-se nessa análise que há a necessidade de quantificar dados referentes à aprendizagem dos alunos, a fim de qualificar a educação oferecida dentro das instituições públicas.

### **3. Política educacional de avaliação institucional**

A avaliação institucional decorre do entendimento de que o desempenho do aluno deve necessariamente ser analisado dentro do contexto escolar mais amplo (regras, condutas e hierarquias da escola). Dessa forma, não apenas o aluno, mas também toda a escola deve passar por avaliações formais e sistemáticas. No entanto, tal prática enfrenta resistências e causa medo, pois tem como ponto de partida a concepção de avaliação como instrumento de punição, classificação e seleção.

O projeto educacional deve ser, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada da avaliação institucional. Nesse processo, busca-se responder questões sobre: as características do projeto educacional, os princípios orientadores do trabalho escolar, o compromisso da escola com seus alunos e com um ensino de qualidade e o que se entende por qualidade. Portanto, a avaliação não é apenas uma atividade técnica, ela compreende valores e princípios.<sup>63</sup> Avaliar a educação, segundo Sobrinho<sup>64</sup>, vai muito além da avaliação do desempenho do aluno, inclui refletir sobre a qualidade profissional dos educadores, o índice de participação da comunidade na gestão da escola, a forma de organização do trabalho escolar, a variedade de oportunidades de aprendizagem que a instituição escolar oferece, enfim, todos os aspectos que envolvem, direta ou indiretamente o processo de sua construção.

---

<sup>63</sup> SOUSA, Sandra M Z L. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas e cursos no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, p. 129-156, 2000.

<sup>64</sup> SOBRINHO, José D. **Op. Cit.**

Para aprofundar o debate sobre a avaliação e seu papel na qualidade da educação no Brasil é que na década de 90, foram criadas diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo diferentes níveis de ensino, às quais adotaram a prova escrita como fonte de informação sobre a aprendizagem do aluno, provando que a prova tem grande importância para a coleta de dados que possibilitem a regulação e a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>65</sup> estabelece a necessidade de se aperfeiçoarem os processos de avaliação da educação nacional, visando à melhoria da qualidade do ensino e como instrumento para a regulação do setor, conforme determina o texto constitucional de 1988. Em seu artigo 9º, inciso V, está previsto que cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e o inciso IX prescreve que cabe ao Governo Federal “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino.”

Constituem-se em instrumentos criados para dar forma à exigência legal da avaliação: o SAEB destinado a avaliar o ensino básico (Ensino Fundamental e Médio); o ENEM voltado para a avaliação do Ensino Médio e o ENC, agora substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), dirigido para o ensino superior e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criado durante o período de implantação da Progressão Continuada é o sistema de avaliação utilizado nesta pesquisa para enriquecimento dos dados acerca dos resultados e das conseqüências da adoção deste regime nas escolas públicas paulistas. Esses instrumentos têm sido aplicados com regularidade e o tratamento dado a seus resultados provoca intensas discussões no meio acadêmico.

A implementação desses sistemas de avaliação acompanhou uma série de reformulações no âmbito das políticas educacionais. Essa preocupação do Estado em avaliar as políticas sociais, e dentre elas as educacionais, deu origem à expressão Estado Avaliador, a qual procura designar a adoção pelo Estado, de um caráter competitivo, trazendo para a esfera pública a lógica da gestão privada. Assim, afirma-se que, a avaliação dos sistemas educacionais aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos.<sup>66</sup> A avaliação vem se tornando um tema recorrente na

---

<sup>65</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>66</sup> AFONSO, Almerindo J. **Op. Cit.**

educação brasileira com vistas à melhoria da qualidade dos serviços prestados por escolas e universidades. A nova LDB deu-lhe grande destaque e em geral ela não é mais vista como instrumento de controle burocrático.

Assim, nos últimos anos a avaliação institucional vem ganhando importância também no ensino básico. Em alguns casos ela foi criada pelos Sistemas Educacionais como prioridade e tornou-se parte de uma política de Estado explícita para a melhoria da supervisão e apoio técnico às escolas, para a melhor alocação de recursos, bem como para verificar o impacto de inovações introduzidas, como, por exemplo, a formação continuada do magistério e a implantação de ciclos<sup>67</sup>. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional mesmo que elas sejam de natureza diferente, pois enquanto esta diz respeito à instituição, àquela se refere mais especificamente ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola.<sup>68</sup>, que é o horizonte a ser atingido, em função do qual a avaliação tem sentido. Esta deve acompanhar a implantação e viabiliza a correção de rumos de um certo modelo de escola, de um certo projeto político-pedagógico.

A avaliação do desempenho de uma instituição supõe que existam condições prévias em relação às quais o desempenho pode ser melhor ou pior. Por isso, a preocupação central é que ela não seja punitiva, burocrática ou simplesmente quantitativa. Deve sim fazer referência a um certo padrão institucional a ser atingido, deve ser múltipla, permanente e em processo, deve captar os pontos mais frágeis e apontar o caminho de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho face a seus compromissos sociais. O objetivo último da avaliação é o de identificar cada vez mais a escola com a sociedade brasileira a fim de que a cultura e o conhecimento técnico-científico tornem-se bens de qualidade possuídos por todos e para que tenhamos, de fato, escolas comprometidas com a formação de cidadãos e cidadãs<sup>69</sup>.

A seguir, serão apresentados alguns sistemas de avaliação utilizados para medir a qualidade do ensino:

---

<sup>67</sup> BITAR, Hélia Freitas de. **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo, FDE, 1998. Série Idéias, nº 30

<sup>68</sup> GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. Revista **Construir Notícias**, p. 11-15, 2006.

<sup>69</sup> Ibidem

### **3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**

O SAEB, gerido pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas), tem como objetivo declarado, gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras. Esse sistema foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2007. Os alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio. São alunos da rede pública e da rede privada de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.

Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas.

Com a reestruturação passou a adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma abordagem psicométrica alternativa à Teoria Clássica dos Testes. A TRI toma como unidade básica cada item (questão) do teste. A partir deste tipo de abordagem e desde que se possa contar com banco de itens pré-testados e calibrados, a TRI possibilita expressar em uma mesma escala a proficiência dos alunos de uma mesma série em cada área ou disciplina ainda que os alunos respondam a provas com itens diferentes. Uma vantagem importante obtida neste processo é a possibilidade de a avaliação testar de modo abrangente o currículo ensinado, sem que haja sobrecarga para os respondentes. No caso do SAEB, fez-se uso de um conjunto de itens comuns à 4ª e 8ª séries e um segundo conjunto de itens comuns à 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Por esta via, pode-se construir escalas comuns às três séries testadas para cada área de conhecimento incluída no SAEB. Além disso, pode-se fazer a interpretação educacional de alguns pontos das escalas. Este último aspecto é importante porque viabiliza a realização de um diagnóstico das habilidades demonstradas pelos estudantes brasileiros.

## **3.2 Prova Brasil**

A Prova Brasil foi criada em 2005. Sua primeira edição foi em 2005 e depois em 2007. Ela avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). Participam apenas estudantes do ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries. Essa prova avalia as escolas públicas localizadas em área urbana. A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova. Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes. Parte das escolas que participaram da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral. Foi criada a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada em complemento à avaliação já feita pelo SAEB.

Por meio da prova, o Ministério da Educação faz uma das maiores avaliações do sistema de ensino brasileiro, justamente nas séries em que o aluno recebe o primeiro contato com vários campos do conhecimento, tanto nas ciências humanas quanto nas exatas. Ou seja, a Prova Brasil é um dos instrumentos que mais refletem a realidade das escolas públicas brasileiras do ensino fundamental, ano a ano. Além das provas, são aplicados questionários para a coleta de informações sobre alunos, professores, diretores e escolas.

## **3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**

O ENEM, aplicado pela 1ª vez em 1998, é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação a partir das competências e habilidades que estruturam o exame. O modelo de avaliação adotado foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na

memória, que mesmo tendo importância fundamental, não pode ser o único elemento da compreensão do mundo. Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do ENEM é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los. O ENEM não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentiva a aprender a pensar, a refletir sobre o saber como fazer. Valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.

No seu segundo ano de operacionalização passou a ser utilizado como modalidade de entrada em 61 instituições de ensino superior. Também tem buscado estreitar relações com as iniciativas voltadas para a reforma do Ensino Médio no Brasil. A mencionada utilização dos resultados do ENEM em processos seletivos para o ensino superior é um dado relevante na medida em que avaliações que pretendam catalisar reformas precisam ser presentes no cotidiano do nível de ensino que se pretende reformas. O exame consiste em uma prova de múltipla escolha contendo 63 questões e uma redação. A preparação da prova baseia-se em uma Matriz de Competências elaborada para o ENEM. Seu objetivo é romper com o isolamento das disciplinas promovendo uma integração dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. A Matriz estrutura-se a partir dos conceitos de competência e de habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. Esses conceitos são apresentados no Documento Básico do ENEM:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.<sup>70</sup>

Na Educação Básica, as disciplinas não são fins em si mesmos, mas sim meios para o desenvolvimento das competências pessoais dos alunos. Quando foi concebido, o exame do ENEM visava à avaliação de tais competências, que foram organizadas em uma matriz em que se destacavam as cinco dimensões básicas das mesmas: a) capacidade de

---

<sup>70</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, MEC/INEP, p. 11-53, 2005.

expressão; b) capacidade de compreensão de fenômenos; c) capacidade de contextualização, associada à resolução de problemas; d) capacidade de argumentação ou de efetivação de análises; e) capacidade de formulação de propostas de intervenção na realidade, ou de tomadas de decisão traduzidas pela realização de sínteses. Cada uma das competências pode se manifestar de diversas maneiras em diferentes contextos: as formas básicas de manifestação das competências foram chamadas de habilidades. A cada competência foram associadas várias formas de manifestação/avaliação constituindo-se um espectro de 21 habilidades, dedicando a cada uma delas três questões, com diferentes graus de dificuldade (fácil – média – difícil) totalizando 63 questões. O nível de dificuldade em cada questão é avaliado em um pré-teste realizado em todo o Brasil.

Como já discurremos, o ENEM não avalia a disciplina, mas a contraposição entre disciplinas e competências. Na realidade, isto ocorre apenas na aparência, pois o que se busca é a complementaridade. A disciplina é o meio, a competência é o fim, ou seja, a competência é o que se busca desenvolver por meio das disciplinas. Estas, não estão em conflito com as competências: é preciso disciplinar o conhecimento que é vasto. E as habilidades são formas de expressão das competências. Desse modo, o objetivo é percorrer as habilidades e não o conteúdo. Essa primeira matriz, após dez anos, precisa ser criticada e reciclada. Assim, em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. As universidades possuem autonomia e podem optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; combinado com o vestibular da instituição; como 1ª fase; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

### **3.4 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP**

Os sistemas de avaliação educacional implementados tanto pelo governo federal como pelos governos estaduais passaram a oferecer grande ênfase à verificação do rendimento escolar. Esses sistemas teriam, assim, como objetivo principal orientar a racionalização do financiamento da educação por parte do Estado. A busca pela melhoria da qualidade do ensino, nesse sentido, se daria principalmente, de uma maior eficiência e eficácia da administração de recursos escassos no interior das unidades escolares. Tal eficiência estaria vinculada ao bom desempenho dos alunos em testes padronizados, o qual demonstraria a eficácia da escola na gestão dos recursos disponíveis. Nesse contexto, de autonomia das escolas, sentiu-se a necessidade de adotar uma forma de monitoramento dos resultados da dinâmica pedagógica por elas adotada, bem como da qualidade do ensino oferecido pela rede pública. Criou-se, então, o SARESP, que foi implementado sob a argumentação de pelo menos quatro aspectos essenciais:

1- A busca de articulação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado pelo governo federal em 1990, o qual procura avaliar por amostragem alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª séries do ensino médio de todas as unidades da federação;

2- A necessidade de detectar os problemas inerentes à Educação Básica do Estado de São Paulo para promover ações que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino;

3- O fornecimento de informações à sociedade civil quanto ao desempenho do sistema de ensino público estadual;

4- A necessidade de possibilitar às diretorias de ensino e às unidades escolares a obtenção de parâmetros para a reorganização de suas ações em direção ao desempenho satisfatório das instituições escolares na promoção da educação básica.

O SARESP, criado e adotado durante o governo de Mário Covas (1994 – 2001) permanece avaliando as escolas da Rede Estadual de Ensino até a presente data de 2009. As análises desenvolvidas pelo SARESP consistem na verificação do desempenho dos alunos em testes padronizados. Além destes, dados que revelem as características das

escolas e dos alunos são também coletados e analisados. O objetivo é apreender as influências dessas variáveis no rendimento escolar, como se vê no documento oficial:

O SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação, em meados de 90, vem avaliando, sistematicamente, o sistema de ensino paulista de modo a obter dados e/ou informações que revelem os pontos fortes e os pontos fracos do sistema, identificando com isso, o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e os fatores que interferem nos seus desempenhos.<sup>71</sup>

Assim, a intenção é utilizar o SARESP não só para verificar a aprendizagem, mas também como objeto de identificação dos fatores que exercem influência sobre o sucesso ou fracasso do processo formativo. Nesse sentido, podemos verificar declaração da secretária de educação da época:

A sistemática de avaliação adotada revelou-se uma oportunidade para as escolas identificarem os fatores que intervêm no rendimento escolar, possibilitando a readequação de seus projetos pedagógicos. [...] Nosso desejo é que ela contribua para a divulgação dessas informações e para a reflexão dos educadores quanto a importância da avaliação do desempenho escolar no processo de transformação da escola num espaço criativo e de construção da aprendizagem.<sup>72</sup>

A preocupação em demonstrar que o SARESP é um instrumento orientador do processo de formação do aluno e que sua característica formativa vai além da verificação da aprendizagem é reafirmada em novo documento, divulgado na gestão do secretário de educação Gabriel Chalita:

O principal propósito do SARESP é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando a corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade. A preocupação central do SARESP é disponibilizar às escolas, às equipes pedagógicas e aos órgãos centrais da SEE, assim como à sociedade em geral, informações consistentes sobre a qualidade do ensino oferecido. Com isso possibilita ao responsáveis pelas políticas educacionais, bem como aos professores, o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de procedimentos e estratégias pedagógicas capazes de contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensinar e aprender. O SARESP, constitui dessa forma,

---

<sup>71</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP**. São Paulo, 2004.

<sup>72</sup> Ibidem.

uma espécie de “bússola” para a reorientação do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças na educação do Estado de São Paulo.<sup>73</sup>

As avaliações de sistemas educacionais frequentemente servem a propósitos diferenciados e desempenham papéis múltiplos, por vezes antagônicos. No entanto, procuram sempre buscar mecanismos que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, é preciso ressaltar que a expressão qualidade do ensino tem um caráter político ideológico, uma vez que está diretamente relacionada à concepção de cada segmento sobre o que seja uma formação de qualidade. Por isso, ainda que o SARESP seja capaz de proporcionar informações acerca da qualidade do ensino oferecido na rede pública estadual, tais informações estão relacionadas ao conceito que os gestores desse sistema de avaliação atribuem a um ensino de qualidade.

Avaliar é comparar, é informar e provocar sentimentos, principalmente em função dos resultados obtidos, resultados estes que precisam justificar o emprego do dinheiro público. As avaliações externas têm o objetivo de avaliar a gestão escolar, os projetos e instituições em geral, os concursos públicos, os prêmios institucionais e a própria formação continuada.<sup>74</sup> Pensando nisso, é preciso perguntar qual o interesse dos avaliadores externos, uma vez que não se deve esquecer de que a educação é mais do que uma questão escolar, ela é um problema social e econômico em escala mundial. Portanto, faz-se necessário compreender suas intenções sem nos submeter; esse é o desafio. Além disso, é preciso refletir sobre como avaliar competências transversais e conteúdos / habilidades específicas, pois essa preocupação aparece de uma forma ou de outra nos exames de avaliação externa.

A revista-escola de abril/2008<sup>75</sup> trouxe os resultados do Saesp (Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo) 2007 divulgados pela Secretaria de Estado da Educação. A avaliação envolveu 5.207 escolas paulistas e pretendia diagnosticar

---

<sup>73</sup> Ibidem.

<sup>74</sup> MACEDO, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), v. 13, São Paulo, p. 29-51, 2001.

<sup>75</sup> Em São Paulo: Saem os resultados do Saesp. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacoes/são-paulo-saresp-426412.html>> Acesso: 05/out./2009.

a situação da Educação oferecida pela rede estadual de ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Números apontam deficiência em Matemática e melhora na habilidade de Língua Portuguesa. Desastre em Matemática - Nesta disciplina, mais de 80% dos alunos do Ensino Fundamental obtiveram resultados abaixo do esperado. No 4º ano, por exemplo, 44,2% dos estudantes ficaram abaixo do básico e 36,6% obtiveram nível básico. A parcela que se enquadra no nível que a Secretaria considera adequado é de apenas 17,4% e 1,7% dos alunos alcançaram nível avançado. Entre os alunos do 3º ano do Ensino Médio, o resultado é mais desanimador: 71% deles não conseguiram atingir pontuação suficiente e ficaram abaixo do básico. Segundo a Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, a secretaria deverá investir pesadamente na recuperação de Matemática. No início do ano letivo houve a execução do projeto de recuperação desta disciplina, por 42 dias, algo inédito no Brasil, para minimizar tal defasagem. Segundo a reportagem, em abril também foi implantada uma nova recuperação paralela focada nas dificuldades identificadas no SARESP.

Avanços em Língua Portuguesa. Os dados sobre essa disciplina mostram que, em comparação ao desempenho dos alunos da rede estadual de São Paulo no SAEB 2005 (avaliação federal no Estado) todas as séries tiveram crescimento nas médias. Na 4ª do Ensino Fundamental, por exemplo, a média passou de 178 (média do SAEB 2005 em SP) para 187. Na 8ª o crescimento foi de 228 para 243. Na 3ª série do Ensino Médio houve ampliação de 254 para 263. Esses índices, segundo a Secretaria, são resultado de outros esforços institucionais, a Secretaria tem como uma de suas 10 metas, até 2010, alfabetizar todos os alunos com 8 anos de idade. De acordo com o SARESP 2007, faltam 12%. O SARESP 2007 foi realizado com cerca de 2 milhões de alunos, em novembro do ano passado. Sua comparação com o SARESP 2005 não é possível devido à diferença de sistema utilizado. A partir de 2007, o SARESP está sendo comparável com as avaliações federais como o SAEB, por exemplo, pois seguem a mesma base e métrica. Outra constatação importante a respeito do desempenho dos alunos na avaliação é referente à lição de casa corrigida. Os alunos cujos professores fizeram correção da lição de casa foram melhor na escola do que os que não têm esta correção. Essa constatação foi um dos resultados de uma pesquisa realizada com os alunos no momento da prova por meio de um questionário. Isto é muito importante. Mostra que a cobrança é positiva, que o aluno precisa de acompanhamento, na escola e em casa, diz a secretária Maria Helena.

## **CAPITULO II**

## O Regime de Progressão Continuada

A educação no Brasil foi notadamente marcada até quase as últimas décadas do século passado, por uma escola elitista na qual o acesso era restrito às camadas mais privilegiadas da população visando especialmente à sua formação e aprimoramento acadêmico. Assim, nos anos 50/60, apenas 36% da população de 7 à 14 anos estava na escola, e ainda, pelos mecanismos da reprovação e jubramento as perdas por evasão e reprovação atingiam índices de 60% ou mais. Essa escola, que hoje todos querem que fique no passado, discriminava duplamente a população: primeiro, negando a grande maioria o acesso a ela, e depois, baseada nos princípios da excelência e seletividade, promovendo a reprovação e abandono para uma enorme quantidade de alunos. O legado desse período mostra sua perversa face nos índices de analfabetismo e no alarmante número de analfabetos funcionais, na faixa etária adulta, que não conseguem entender um simples texto, escrever um bilhete ou fazer contas elementares. Essa enorme dívida social que o Brasil tem com sua população não poderia ser perpetuada com a continuidade de um sistema que prosseguisse alijando outros contingentes populacionais.<sup>76</sup>

A partir dessa realidade, a sociedade brasileira fez uma clara opção pelos novos rumos que desejava imprimir à nação. Nesse contexto, nas décadas finais do século, mais especificamente em 1988, a Constituição Cidadã foi promulgada, restabelecendo os direitos essenciais da pessoa, inclusive o direito à educação. Acompanhando essa tendência foi criada em 1993 pelo Ministério da Educação, o Plano Decenal de Educação, destinado a cumprir no período de uma década (1993 a 2003) as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. É considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien foi um marco

---

<sup>76</sup> CENP. FORUM DE DEBATES. Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem. P. 1-21, 2002.

político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem, recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo - Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia - que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Lá o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. Segundo o Plano, os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. O plano expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos;
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;

7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.<sup>77</sup>

Partindo desses princípios foi criada a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, formulada após ampla discussão, envolvendo a comunidade educacional de 1988 à 1996, com o objetivo de rever e redefinir o papel da escola. Aquela escola elitista, seletista e promotora da exclusão social passou a ter nova função: transformar-se numa instituição democrática, geradora de inclusão, garantindo o direito constitucional de acesso e permanência da população escolarizável assumindo sua responsabilidade na tarefa de promover a aprendizagem bem-sucedida de todos os alunos.

Nesse sentido, coube às Secretarias de Estado da Educação criar e implantar ações que pudessem garantir a viabilidade do explicitado na LDB. Em São Paulo, a partir de 1995/96, algumas propostas foram implementadas pela SEE, entre as quais a adoção do sistema de ciclos em 98, com o objetivo maior de dar suporte e preparar a rede de ensino a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem contínua, progressiva e bem-sucedida para todos os alunos. Uma das intervenções, que antecedeu à adoção do regime de progressão continuada foi a reorganização da rede com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico nas escolas delimitando espaços diferenciados e específicos para crianças e jovens como critério para a reorganização física das escolas, onde umas atenderiam alunos de 1ª à 4ª série e outras da 5ª à 8ª série e ensino médio que, segundo a Secretaria de Educação poderia garantir o respeito às diferentes necessidades peculiares às fases de desenvolvimento de cada faixa etária e às características da docência. Essa medida foi bem aceita pelos profissionais de educação, apesar das dificuldades encontradas pela falta de infra-estrutura dos estabelecimentos de ensino. Após essa adequação houve então a implantação do regime de Progressão Continuada, considerada por muitos a responsável pelo analfabetismo, mesmo entre alunos que freqüentam a escola há alguns anos.

O Regime de Progressão Continuada, que será estudado neste capítulo está intimamente relacionado a uma mudança na concepção de avaliação e adotado em consonância com o sugerido pelo artigo 32, parágrafos 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, os quais prevêm facultar aos sistemas de ensino o

---

<sup>77</sup> BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51357&type=M>> Acesso: 15 out.2009.

desdobramento do ensino fundamental em ciclos. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observando as normas do respectivo sistema de ensino.

É necessário destacar que os indícios desse regime no Estado de São Paulo não são recentes, uma vez que em 1968 a Secretaria de Estado da Educação já havia instituído nas escolas públicas estaduais a organização em níveis, a qual eliminou a reprovação nas 1ª e 3ª séries do ensino fundamental. Essa medida sofreu grande resistência sendo suprimida em 1972. A implantação do Ciclo Básico, em 1984, retomou a proposta, adotando a promoção automática dos alunos nas duas primeiras séries do ensino fundamental.<sup>78</sup> Nos anos 90 retomaram-se os estudos sobre a Promoção Automática, que fundamentada sobre novas bases configura a Progressão Continuada. Este regime tem como concepção que a escola fundamental tome uma criança aos 7 anos e a devolva aos 14, após oito anos de escolarização ininterrupta com os objetivos mínimos desse nível de ensino alcançados.

Nesse novo sistema a divisão tradicional da escolaridade por série é eliminada adotando-se um período mais longo de estudos para o aluno, no caso da progressão continuada em São Paulo o período é de quatro anos. Esse regime buscou diminuir os elevados níveis de repetência e de evasão escolar, uma vez que seu princípio é respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, fazendo-o progredir de um ano para o outro, rompendo com a idéia de que todos devem aprender da mesma forma, a mesma coisa e ao mesmo tempo.

## **1. A Progressão Continuada e os mecanismos para assegurar essa política educacional**

Instituído em 1997, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, através da Deliberação do C.E.E. nº 09/97, o Regime de Progressão Continuada no ensino

---

<sup>78</sup> MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 33-54, 2001.

fundamental, com duração de 8 anos, visava acabar com os altos índices de repetência e evasão escolar na escola pública. O regime de que trata esse documento foi fundamentado e organizado em ciclos de estudo garantindo a contínua aprendizagem do aluno ao longo do período determinado na lei: o Ciclo I equivalente ao ensino de Ciclo Básico à 4ª série, e Ciclo II, de 5ª à 8ª série, estendendo-se, mais tarde, para o Ensino Médio, com duração de 03 anos. O sistema de ciclos permite uma elasticidade maior tanto da escola quanto para os alunos em obterem os resultados satisfatórios a respeito dos conteúdos, objetivos e habilidades que devem ser atingidos. No ciclo, o aluno e a escola têm um período de até 4 anos letivos para trabalhar estes mesmos aspectos não atingidos plenamente. Somente ao final do ciclo é que o aluno que não alcançou o patamar mínimo de conhecimentos necessários para a promoção à série seguinte fica retido na última série do ciclo. Então, a principal característica do sistema de Progressão Continuada, baseado nos ciclos, é a possibilidade de eliminação ou limitação da repetência dos alunos. Segundo a Deliberação, a Progressão Continuada deve garantir a avaliação do processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. O Artigo 3º da Deliberação especifica os mecanismos que devem ser adotados para assegurar esse projeto educacional e o detalhamento desses no cotidiano escolar; a saber:

#### I - A avaliação institucional interna e externa:

Não há orientação escolar sem avaliação. Há caminhos que orientam tanto a pesquisa quanto a formação no curso dos anos subsequentes<sup>79</sup>. Para tanto, é necessário substituir a concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma construtiva de desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, a escola, a partir de sua proposta pedagógica e seu regimento escolar fica sendo a responsável pela avaliação interna. A equipe escolar precisa ter clareza dos padrões mínimos de aprendizagem para que o processo seja eficaz. “A progressão continuada exige mudanças na mentalidade e no coração de educadores e educandos; atinge-os direta, interna e intimamente no que diz respeito a referenciais, paradigmas, escalas, ciclos e modelos.”<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> PERRENOUD, Philippe. **Dez Competências para Ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>80</sup> RONCA, Paulo A.C. **A Prova Operatória**. Campinas: Edesplan, 1991. p.14.

Sobre a atual prática avaliativa dos seus professores, a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental afirma que a participação do aluno na aula, prova escrita, trabalho individual e trabalho em grupo são os meios freqüentemente utilizados para avaliar seus conhecimentos. Já raramente ou nunca esses professores utilizam debates e seminários como estratégias de avaliação (corroborando sua baixa prática também para dar aulas).<sup>81</sup> No Ensino Médio, prova escrita, participação do aluno na aula, trabalho em grupo e trabalho individual, aparecem nessa ordem, com maior representatividade para avaliar os alunos. A prova escrita é indicada como procedimento avaliativo pouco comum entre os professores do Ensino Médio (corroborando a baixa utilização de experiências científicas também nas aulas).<sup>82</sup>

Quanto à avaliação externa, instituiu-se o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para efeito de identificação de problemas e formulação de políticas, a avaliação no Ensino Básico deve ocorrer ao final de cada ciclo, pois cada um deles possui objetivos, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas específicas. Respaldados por essas medidas legais, os discursos das autoridades educacionais insistem em que, a partir da avaliação externa, é possível a correção dos desvios presentes na educação. Dados dos últimos SARESP apontam o estilo docente de ensinar como fator preponderante nas médias mais altas, assim, os professores que diversificam os meios tanto para ensinar quanto para avaliar, obtiveram conceitos mais altos. Nesse sentido, a qualidade da aprendizagem depende de como uma temática é compreendida pelo aluno, quão significativa ela é para ele e como ele relaciona o aprendido aos fatos da realidade. Portanto, o professor é, segundo a filosofia do SARESP, o profissional responsável e comprometido com o objetivo de promover o aluno e garantir seu progresso e avanços constantes em uma dimensão fundamentalmente ética que busca preservar o direito à educação, seu acesso e permanência em um sistema de ensino de qualidade.

II - Avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de desempenho em todo ciclo:

---

<sup>81</sup> SÃO PAULO. SARESP 2007. **Síntese e Apuração do Percentual de Respostas no Ensino Fundamental e Ensino Médio** – SEE (Secretaria Estadual da Educação) – CENP Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso: 30 ago. 2008.

<sup>82</sup> Ibidem.

A avaliação tornou-se um guia para observar a progressão do aluno. “Ela sinaliza as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares”<sup>83</sup> Assim, segundo o documento, esse instrumento deixaria de ser um mecanismo de corte, enfatizando a ação do professor e a formação global do aluno, que seria avaliado continuamente para constatar tais progressos passando a ser de responsabilidade do conjunto de professores<sup>84</sup> o acompanhamento intensivo e troca de informações entre seus pares sobre os discentes e seus progressos e/ou dificuldades. Os educadores quando necessário, dispensariam atenção quase que individualizada aos educandos com maior defasagem na aprendizagem.

O papel do aluno também ganha novo significado, pois, segundo a progressão continuada, ele passa a ser sujeito responsável pela construção do conhecimento deixando de ser um agente passivo, receptor/reprodutor de um saber pronto e acabado transmitido pelo docente. A responsabilidade do educando deve ser muito maior no sistema de ciclos, pois sua função é aprender, não mais estudar na véspera da prova ou devorar respostas prontas para passar para a série seguinte ao final do ano letivo, pois a legislação já lhe garantiu a condição de promovido. Nesse sistema não há retenção intraciclos, salvo nos casos previstos na legislação – quantidade de faltas superior a 25% anuais, a avaliação se torna o principal instrumento de acompanhamento fornecendo informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso<sup>85</sup>. Assim, a idéia do novo regime é que ao longo do processo o educando se conscientize da importância de aprender a aprender introduzindo uma nova cultura quanto à educação escolar.

III - Atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível:

---

<sup>83</sup> SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. (1997b). Indicação CEE Nº 22/97. **Avaliação e progressão continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio**. São Paulo, p. 254-257, 1997.

<sup>84</sup> LUDKE, Hermengarda A. M.. “Evoluções em Avaliação” In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**, 1 ed., Porto Alegre: Artmed, 2001, v. 1, p.29-34.

<sup>85</sup> Ibidem.

Visando garantir a contínua aprendizagem dos alunos, a Secretaria de Estado da Educação adotou medidas conjuntas à implantação da Progressão Continuada dando especial ênfase aos projetos de recuperação. Assim, buscou-se esclarecer aos docentes a função específica de cada forma de recuperação estabelecida. No entender do Conselho Estadual de Educação,

recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral (...) a recuperação para ser eficiente, deve ser inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia escolar [...], deve ser entendida como uma das partes de todo o processo de ensino aprendizagem de uma escola que respeite a diversidade de características e de necessidades de todos os alunos<sup>86</sup>.

A proposta inicial foi a recuperação contínua, realizada em sala de aula, ao longo do processo, pelo professor, como resposta imediata às atividades feitas pelos educandos. Quando detectada a dificuldade, o educador toma as medidas necessárias, como a retomada de conteúdos, a reelaboração de exercícios, a mudança de estratégia na explicação dos conteúdos e as atividades relacionadas tentando proporcionar ao aluno a superação dos obstáculos, não só em termos conceituais, mas em relação às habilidades, os procedimentos e as atitudes.

Novas alternativas de recuperação foram determinadas pela Secretaria de Educação, caso a recuperação contínua não atingisse os objetivos esperados. Instituiu-se a Recuperação Intensiva de Férias, que levava o aluno para a escola nas férias de janeiro e através de projetos alternativos sobre temas diversos (conteúdos diferentes dos trabalhados durante o ano letivo) tinham o objetivo de promovê-lo para a série seguinte<sup>87</sup>.

Outras duas formas determinadas pela Secretaria de Educação para superar as eventuais dificuldades dos alunos são: o Reforço e a Recuperação Paralela, que devem ser garantidas pela unidade escolar. A Recuperação Paralela instituída num período de 50 minutos, duas vezes por semana, fora do período regular de aula e ministrada por professores da área em que o aluno apresenta dificuldades, procuram, mediante outras atividades e metodologias, garantir a aprendizagem de determinados conteúdos não apreendidos devidamente. A Recuperação Paralela também deve ocorrer no dia-a-dia, durante o horário da aula, pretende-se aí estabelecer mecanismos de aprendizagem de

---

<sup>86</sup> SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação - **Indicação CEE n.º 5/98** aprovada em 15/04/1998.

<sup>87</sup> A Recuperação Intensiva de Férias não é mais realizada desde 2004.

conteúdos não apreendidos através de atendimento e acompanhamento individual do aluno enquanto os demais estudantes da classe, que já demonstraram ter aprendido os conteúdos propostos, na mesma aula, ficam à vontade ou fazem atividades extras como alternativa. Nesse projeto não há a obrigatoriedade de frequência dos alunos, mas o responsável deverá ser informado pela escola e deverá assinar um termo de responsabilidade para que o mesmo frequente as aulas, no entanto, mesmo que eles não consigam superar suas defasagens seguirão os estudos dentro do ciclo, o que conseqüentemente acarretará em acúmulo de defasagens e dificuldades.

IV - Meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos:

A fim de corrigir a defasagem idade/série, outro grave problema da época foi criado um mecanismo chamado de classe de aceleração ou correção de fluxo, através do qual, os alunos fora da idade regular tinham aula diferenciada com conteúdos intensificados e cumulativos para concluir o ciclo mais rapidamente. Também foi utilizado o sistema de reclassificação<sup>88</sup>, nele o aluno com idade avançada solicita por escrito à direção da escola um exame de capacitação para verificar se ele tem pré-requisitos para avançar para a série mais adiantada. Assim, muitos alunos concluem em 01 ano o que levariam 03 (Ensino Médio) dependendo do caso, acertando assim sua vida escolar. Assim, a Progressão Continuada contribuiu

para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino.<sup>89</sup>

V - Indicadores de desempenho:

---

<sup>88</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB: 9394/96. Brasília, MEC, 1996.

<sup>89</sup> SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo**. Indicação CEE 08/97, aprovada em 30/07/97.

A Progressão Continuada destaca a avaliação como indicador de desempenho. Ela é o ponto central e também o mais complexo. É muito difícil modificar o modelo avaliativo dos professores, que se baseiam em dados quantitativos concretos obtidos através de provas e tarefas objetivas resultando em conceitos. Na perspectiva da Progressão Continuada, a avaliação deve ser um processo contínuo e não pontual, que tem por objetivo diagnosticar tanto os progressos dos alunos como as dificuldades e defasagens, e assim, a partir de uma reflexão conjunta entre professores e alunos sobre os resultados obtidos buscar novos caminhos e intervenções para que a aprendizagem aconteça de fato. Segundo ABRECHT:

Avaliação Formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo, e o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido a sua aprendizagem e alertando-os ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo a buscar – ou nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades.<sup>90</sup>

O autor destaca a participação e o envolvimento do aluno no processo. Ele deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser agente construtor do conhecimento. Assim, procura-se desenvolver no aluno atitudes de auto-avaliação.<sup>91</sup> Nesse processo, os currículos podem ser revistos uma vez que devem ser estabelecidos a partir dos diagnósticos realizados pelo professor no início do ano letivo. A intenção não é cumprir currículos e programas e sim, progredir intelectualmente.

A avaliação formativa faz com que [...] se modifiquem os programas [...] para avaliar, para lhes extrair o essencial., que tem como objetivo ajudar o aluno a aprender, estimulando sua participação, visando sua transformação, que se reflete em suas atitudes e condutas, portanto, ela é muito mais uma atitude que um método.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> ABRECHT, Roldão. **A avaliação formativa**. Rio Tinto/Portugal: Asa, p. 19-20, 1994.

<sup>91</sup> Expressão utilizada por Maccario (apud Abrecht: 1994, p. 18)

<sup>92</sup> PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In **Avaliações em Educação: Novas perspectivas** – Coleção Ciências da Educação nº 9, Porto Editora, 1999, p.182.

## VI - Controle de frequência dos alunos:

Como no processo de Progressão Continuada, a avaliação é contínua e não há retenção, o controle de aproveitamento e verificação de requisitos para frequentar a série seguinte se dá através da frequência do aluno às aulas. Assim o educando regularmente matriculado deve ter no mínimo 75% de frequência às aulas durante o ano letivo para passar para a próxima etapa do ciclo. Nesse sentido, o acompanhamento da família ao processo escolar é fundamental, bem como o trabalho em conjunto com o Conselho Tutelar dando respaldo às medidas cabíveis quanto ao menor não frequente à escola.<sup>93</sup> Assim, durante o período letivo a escola é responsável por averiguar se o menor está frequentando regularmente às aulas e constatado faltas excessivas o responsável deve ser informado com posterior notificação do Conselho Tutelar e do Ministério Público.

## VII - Contínua melhoria do ensino:

Segundo o Conselho Estadual de Educação, a política do Regime de Progressão Continuada fundamenta-se em dois grandes eixos, essenciais para a melhoria da qualidade do ensino: a flexibilidade e a avaliação. A primeira estaria presente nas amplas e ilimitadas possibilidades de organização da educação básica, assim como nos mecanismos de classificação e reclassificação dos alunos até mesmo independentemente da escolarização anterior.

Maior ênfase foi dada, no entanto, ao segundo eixo o que é feito de modo semelhante ao Ciclo Básico. Segundo declara o Conselho, a avaliação era, até então, procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno, funcionando de forma punitiva e excludente. Após caracterizá-la como produto de uma perversa distorção da educação brasileira, sugere que tal concepção seja substituída pela de progresso e desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme documento oficial do Conselho Estadual de Educação, a avaliação deve ser transformada em um instrumento-guia que sinaliza as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus

---

<sup>93</sup> SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação-CEE nº 9/97 – Artigo 4º Incisos I, II e III.** São Paulo, 1997.

professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares <sup>94</sup> retomando o conteúdo programático e refletindo sobre os procedimentos mais adequados para a aquisição do conhecimento.

#### VIII - Forma de implantação, implementação e avaliação do projeto:

A implantação do Regime de Progressão Continuada foi realizada sem debates ou discussões acerca do assunto. Sua imposição deixou gestores, professores e discentes atordoados, sem entender as mudanças pretendidas pela Secretaria da Educação. A única orientação oficial oferecida foi a Deliberação CEE nº 9/97 e a Indicação CEE nº 8/97, sustentada pelo parecer do mesmo Conselho, cujo argumento focaliza os altos índices de reprovação e defasagem idade/série apontados como incompatíveis com a democratização do ensino. Segundo afirma o parecer:

É preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.<sup>95</sup>

No início de 1998, a Secretaria de Educação em conjunto com a CENP produziu um material denominado A Escola de Cara Nova, que tinha como objetivo subsidiar a elaboração dos planejamentos escolares, das propostas pedagógicas e dos regimentos escolares. Eram orientações que ratificavam as idéias contidas nos documentos do CEE, tais como:

1. Eliminar a retenção e evasão escolar;
2. Promover o acesso e permanência dos alunos até o final do Ensino Básico;
3. Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno;

---

<sup>94</sup> SÃO PAULO. (Estado). Conselho Estadual de Educação. (1997b). Indicação CEE Nº 22/97. **Avaliação e progressão continuada**. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio, São Paulo, p.354-257, 1997.

<sup>95</sup> \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. (1997a). Parecer CEE Nº 8/97. **Regime de progressão continuada**. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio, São Paulo, p.153.

4. Garantir a avaliação como forma contínua de aprendizagem;
5. Promover a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Essas idéias eram argumentadas a partir das perspectivas educacional, psicológica econômica sendo esta última a mais acentuada:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução de evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso 'ralo' por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula, equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família<sup>96</sup>

Estas eram as únicas idéias utilizadas para justificar a adoção de uma medida que não tinha sido estudada ou avaliada pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. À escola pública foi decretada a decisão de eliminar a repetência e diminuir os gastos com ela com a promessa de que a economia de verbas traria a possibilidade de utilização dos recursos ora desperdiçados com a melhoria da educação paulista.

IX - Dispositivos regimentais adequados:

Quanto aos Dispositivos Regimentais cabe à supervisão de ensino orientar e acompanhar a elaboração e a execução da proposta educacional dos estabelecimentos de ensino. Segundo o texto oficial, possíveis mudanças e adequações poderiam ocorrer a

---

<sup>96</sup> Ibidem. p. 151-152.

partir de sua instituição, pois se trata de uma mudança profunda, inovadora e absolutamente urgente e necessária, mas com relativo grau de complexidade.<sup>97</sup>

Com o foco no aprendizado do aluno respeitando seu tempo e espaço, a comunidade foi chamada a participar das decisões sobre assuntos pedagógicos através dos Conselhos de Escola. A partir daí, as unidades escolares fizeram uma adequação dos Regimentos Escolares e Propostas Pedagógicas, o que facilitou ainda mais a prática do novo regime.

X - Articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar:

Segundo a Deliberação em questão, no seu Artigo 4º, é função da escola “alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à frequência dos mesmos; tomar providências cabíveis, no âmbito da escola, junto aos alunos faltosos e respectivos professores e encaminhar a relação dos alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas solicitem a devida colaboração do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA”.<sup>98</sup>

Com o fim da repetência, arma utilizada até essa época para cobrar do aluno responsabilidade com relação aos estudos, a família teve que ser acionada com mais frequência para que a escola pudesse desenvolver seu verdadeiro papel, pois de posse da informação de que poderiam faltar cerca de 25% das aulas, além de se ausentar até o limite, vem para a aula sem a intenção de apreender conhecimentos, já que se negam a participar da aprendizagem com atenção e participação. Assim, professores e gestores têm apelado aos responsáveis pelos discentes procurando apoio pedagógico e disciplinar nas famílias. Quando não é suficiente apela-se para os Conselhos Tutelares e/ou Ministério Público.

---

<sup>97</sup> Ibidem.

<sup>98</sup> SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação-CEE nº 9/97 – Artigo 4º Incisos I, II e III.** São Paulo, 1997.

## **2. A progressão continuada na prática**

Toda lei é como um retrato de uma sociedade: tem caráter ideológico, representa interesses de um grupo e como tal reflete as necessidades e as contradições de uma época e de uma determinada população. Não diferente disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é resultado histórico de um jogo de forças e interesses e foi instituída com o objetivo geral de atender as demandas da realidade educacional brasileira no final do século passado. O crescente processo de industrialização e urbanização do mundo moderno passou a exigir algo mais do que o letramento e dos anos de escolaridade que a escola até então proporcionava. Com as inovações tecnológicas, o patamar de conhecimentos técnicos, especializados e científicos passou a ser insuficiente para o enfrentamento dos novos tempos, mas antes de pensar nessa nova formação é imprescindível a superação de um velho entrave educacional: a democratização do ensino fundamental.

A nova LDB visando à democratização, entendida aqui como garantia de acesso e permanência na escola, trouxe uma novidade no que diz respeito ao tipo de sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, sugerindo e estimulando, através do artigo 32, parágrafos 1º e 2º, que o ensino fundamental seja baseado no regime de Progressão Continuada e não mais no antigo modo seriado. No Estado de São Paulo a sugestão foi imediatamente acatada pelo Conselho Estadual de Educação que se fundamentou no referido artigo 32 da Lei Federal nº 9394, no artigo 2º da Lei Estadual nº 10.403 de 6 de junho de 1971 e também na indicação do próprio Conselho nº 08/97 para implantar na rede pública o regime de progressão continuada.

O regime passou a vigorar no Estado de São Paulo após a Deliberação 09/97 que implantou oficialmente a progressão continuada e que a partir de 1998 foi instaurado em todas as escolas da rede estadual que ficaram organizadas deste modo: CICLO I: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; CICLO II: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. A estratégia de adoção do regime, de acordo com os documentos oficiais do Estado, contribui para viabilizar a universalização da Educação Básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola. Os documentos também indicam que esta medida é uma forma de otimizar recursos

e de regularizar o fluxo de alunos da rede, pois a evasão e repetência eram considerados pela Secretaria da Educação como perniciosos ralos por onde se desperdiçavam os preciosos e poucos recursos financeiros da Educação.

Para garantir a aceitação pelos professores no âmbito escolar, a Secretaria da Educação divulgou alguns outros documentos de cunho pedagógico que explicavam as bases teóricas como sendo aquelas do Construtivismo, ou seja, de que todos são capazes de aprender e que a aprendizagem é ininterrupta e não linear. A partir destes princípios não fazia mais sentido reprovar um aluno pela falta de domínio de alguns conteúdos mesmo porque a avaliação passa a ser constante, contínua e cumulativa e o reforço escolar e a recuperação, se necessários, devem ocorrer ao longo do ano. A retenção de um aluno só acontecerá ao final dos ciclos em casos extremos de não superação dos conteúdos e de faltas acima de 25%.

O impacto da implantação da Progressão Continuada na educação paulista foi polêmica. A começar pela forma como ela se deu, através de documentos oficiais, sem antes preparar a sociedade e os que vivem a escola no dia-a-dia, sem nenhum debate a respeito, sem preparo do docente acerca do assunto, sem infra-estrutura, que instituiu a proibição à repetência escolar. Referindo-se ao preparo do professor para lidar com o novo regime, a Secretária de Educação da época, Sra. Rose Neubauer, pronunciou:

A Secretaria de Estado não fará cursos de capacitação para que os professores se adaptem aos ciclos. O novo Sistema requer uma mudança de atitude do professor e isso não se consegue em cursos. Já implantamos medidas que apóiam o novo regime, como salas-ambiente, classes de aceleração e vinte horas de salário adicional por mês para o professor se dedicar à recuperação dos alunos.<sup>99</sup>

Entretanto, nada do que foi citado oferecia subsídios suficientes para orientar o trabalho dos educadores. As concepções presentes nos textos do Conselho Estadual de Educação, que embasam a instituição da progressão continuada são progressistas e rejeitam a pedagogia da repetência, buscam um modelo democrático, procurando garantir não só o acesso, mas a permanência das crianças na escola. No entanto, esse regime que requer diferentes organizações de tempo e espaço, trabalho diversificado, integração entre os

---

<sup>99</sup> \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **A organização do ensino na rede estadual**: orientação para as escolas. São Paulo, 1998.

professores, ajuda de toda a equipe escolar, retomada de conteúdos, recuperação paralela, estabelecimento de nova relação com pais, revitalização dos conselhos de classe, flexibilização e adequação dos conteúdos aos ritmos dos alunos, alteração radical na concepção de ensino, pois crê que todos os alunos podem aprender e os professores podem ensinar, centralização do projeto pedagógico da escola na aprendizagem do aluno, organização de modalidades mais práticas de capacitação contínua para o corpo docente, além de avaliações sistemáticas para monitorar o que os alunos sabem, analisar a natureza dos erros cometidos, inferir no sentido de superá-los, oferecer programas de reforço e recuperação sem prejuízo de horário regular de ensino não atingiu seu objetivo principal que é a aprendizagem. Sua intenção continua desde o início de sua implantação no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos que se referem à Educação Básica e suas inovações.<sup>100</sup>

Baseado na concepção sócio-construtivista, o processo de aprendizagem pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, é o que chamamos de aprendizagem significativa, ou seja, o objeto apresentado passa a ter um significado para quem o mostra e quem o vê.<sup>101</sup> Daí a importância do professor desenvolver competências<sup>102</sup>, que o levem a intervir provocando desequilíbrios no equilíbrio inicial dos esquemas de conhecimento dos alunos<sup>103</sup>. Mas, como o professor pode desenvolver tais habilidades, se na sala de aula a realidade com a qual ele se depara, ou seja, discentes desinteressados, desestimulados, que sabem que é preciso apenas freqüentar a escola em 75% das aulas durante o ano letivo para não reprovar; que recebem livros didáticos do governo, mas não os levam para a aula porque acham pesados para carregar; que ao invés de ouvir o professor e tirar dúvidas a respeito do que é ensinado, preferem ouvir MP3, CD player ou coisa parecida; que quando ficam em aula vaga, por falta de professor, ao invés de ir para a biblioteca pesquisar fazem rodas para jogar baralho. Enfim, que tipo de motivação tem esse aluno para adquirir novos conhecimentos no atual contexto da política educacional.

No âmbito escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim. Toda pessoa dispõe de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Esses

---

<sup>100</sup> BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **LDB. Lei nº 9394/96**, Brasília, MEC, 1996.

<sup>101</sup> DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar: a Construção do Conhecimento na escola**, Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 240-246.

<sup>102</sup> PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 50-90, 2000

<sup>103</sup> COLL, Cesar. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 98-99, 2001.

recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos, enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais. Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.<sup>104</sup>

Em síntese, pode-se dizer que a motivação para a aprendizagem vem sendo entendida pelos teóricos contemporâneos como um constructo multidimensional caracterizado por teorias pessoais acerca da própria inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, metas de realização e variáveis relativas ao auto-conceito e a auto-eficácia do aluno. Destacam-se, também, as variáveis relacionadas ao sistema educacional, tais como os fatores contextuais ligados às crenças de auto-eficácia do professor, ao clima da sala de aula, à natureza da tarefa, à estrutura de sala de aula, ao caráter da avaliação, à cultura e às características da escola.<sup>105</sup>

Essa motivação, segundo pesquisa realizada por Dília Maria, tem a ver com os sentimentos que os alunos e suas famílias têm em relação à escola. Percebe-se que continuam delegando a mesma importância à instituição escolar em termos de instruir e socializar os educandos. Acreditam, todavia, que a capacidade da escola para cumprir tais funções se mostra dificultada por não mais ocorrerem reprovações, na medida em que os alunos não se interessam e pouco se esforçam na ausência desse mecanismo percebido como regulador das aprendizagens e dos comportamentos.

Assumem, pois, uma postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social e conjeturam mesmo que a não-retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior, por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva. E ao final do Ensino Fundamental, a escola outorga um certificado esvaziado de valor social que atesta na verdade mais a incompetência do que competência, quer seja para o prosseguimento nos estudos, quer seja para facilitar o ingresso no mundo do trabalho.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> BZUNECK, José A. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORYCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da Psicologia contemporânea. 3 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004, v.1 p. 9-36.

<sup>105</sup> NEVES, Edna R. C.; BORUCHOVITCH, Evely A Motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Campinas, 2004, v.20, n.1, p 77-85.

<sup>106</sup> GLÓRIA, Dília M. A. **A “Escola dos que passam sem saber”**: A prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Mestrado em educação, UFMG, Minas Gerais, 2003, p. 15.

Como podemos observar, o fenômeno da avaliação em sala de aula tem importância fundamental e quando os ciclos quebram a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano institucional quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação. Este lado esquecido na implantação dos ciclos: limites e controle da sala de aula resultou em alto custo, pois existe um lado da avaliação que ocorre cotidianamente na sala de aula na forma predominantemente pública e que consiste em expor o aluno a reprimendas, comentários críticos e até humilhação perante a classe criticando seus valores e suas atitudes. Assim, além da avaliação formal – técnicas e procedimentos em provas e trabalhos – as quais não têm valor para a reprovação do aluno no plano informal, existem os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. Estes juízos regulam as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor.<sup>107</sup> Dessa forma, o professor tem sido colocado frequentemente como refém de situações, dentro da sala de aula, com as quais não consegue interagir, ora por falta de respaldo legal, ora por falta de autoridade. Esta última sendo reforçada pela Secretaria da Educação, que usa artigos de autores renomados para embasar a determinação de que o responsável pelo fracasso da educação brasileira é o professor.

Autores como Campbell<sup>108</sup> e Hoffman<sup>109</sup>, afirmam, em seus artigos, que o professor, ao reprovar, destrói o aluno e que a prova é uma forma de coação nociva sempre. No entanto, essas afirmações utilizadas para defender a progressão continuada devem ser consideradas em parte apenas, pois a responsabilidade da aprendizagem também é uma função do aluno e não somente da escola e do professor e a avaliação precisa ser considerada para verificar se tal aprendizagem aconteceu. Afinal, a sociedade competitiva em que vivemos cobra de todos os cidadãos esse preparo. No entanto, isso não ocorre na escola pública porque o aluno se sente à vontade para cumprir ou não seus deveres sabendo que de qualquer forma ele será certificado.

É óbvio que ninguém se sente feliz em ser reprovado ou em tirar zero, mas se foi surpreendido colando ou se não estudou absolutamente nada o ano todo tem ou não que

---

<sup>107</sup> FREITAS, Luiz C. **Op. Cit.** p 79-93.

<sup>108</sup> CAMPBELL, S. Propósitos da Avaliação da Aprendizagem. In **ABC Educatio**, p. 27, ano 6, nº 50, out. 2005.

<sup>109</sup> HOFFMAN, Jussara. Por uma mudança efetiva na avaliação. In **Direcional escolas**, p. 4-8, ano 1, nº 9, out. 2005.

assumir as conseqüências pelos seus atos? Se defendemos uma escola que dê oportunidades iguais a todos, o que estamos fazendo? Fingindo que o aluno aprendeu e permitindo que ele progrida na numeração da série sem ter aprendido a ler e escrever ou a se esforçar e lutar pela vida fazendo jus ao direito à educação que a lei lhe garante.<sup>110</sup> Esse constitui um dos pontos mais críticos na introdução dos ciclos e da progressão continuada explicitado nos seguintes termos:

A prática escolar ainda não consegue garantir o ritmo de aprendizagem daquele aluno que está na escola e não quer aprender, daquele aluno que sabe que, estudando ou não, irá para o próximo ciclo e, independentemente de seus resultados escolares, jamais será retido.<sup>111</sup>

Há indícios de que a abolição da possibilidade de reprovar vem suscitando uma falta de motivação para os estudos, com a qual a escola e os próprios pais não estão sabendo lidar. A falta de notas e de retenção tem levado muitos adolescentes ao absentismo, sendo que o recurso aos Conselhos Tutelares e os comunicados e apelos à colaboração das famílias nem sempre vêm sendo capazes de contornar essas dificuldades. A falta de parceria entre família e escola e a postura mais liberal adotada pelos pais em relação à formação dos filhos tem sido reclamação corrente dos educadores, que se sentem desmotivados e desvalorizados.

Esse liberalismo interfere na escola, na medida em que os estudantes passam a ter, quase sempre, todo apoio da família, mesmo que isso resulte num confronto com as orientações e opiniões da escola. Essa postura desvaloriza a participação dos educadores na formação dos alunos e coloca em xeque até mesmo a sua capacidade profissional. Na rede estadual paulista a compensação de faltas é percebida pelos professores que trabalharam com afincamento na recuperação dos demais alunos como uma desvalorização do seu trabalho, do mesmo modo que os alunos aplicados sentem o seu esforço depreciado, à medida que todos, mesmo aqueles que faltaram muito às aulas durante o ano, terminam sendo promovidos para o ano seguinte.

O problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pelos constrangimentos historicamente

---

<sup>110</sup> ZAGURY, Tania. **O Professor Refém**. São Paulo: Record, 2006, p. 25-55.

<sup>111</sup> DALBEN, Ângela I. L. F. de (org.) **Singular ou Plural**: eis a escola em questão. 1ª Ed. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000, v. 1000, p. 90

criados pela própria escola, seja pela sua ligação com as exigências mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota, pelo medo da reprovação. Quando isso desaparece os direitos prevalecem e os deveres ficam adormecidos.

Os riscos da atual tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica são discutidos por vários pesquisadores, na medida em que ela escamoteia a falta de aprendizagem levando a escola pública a ser considerada coisa pobre para os pobres. Não se está aqui defendendo a repetência pura e simples, mas acredita-se que a consideração de que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender. Sugerem-se, como alternativas, a centralização do processo pedagógico na aprendizagem do aluno envolvendo toda a escola; a capacitação continuada dos docentes; a organização de processos avaliativos consequentes submetendo a escola à heteroavaliação; a busca do apoio dos pais e da comunidade em geral; a organização de laboratórios de aprendizagem e a promoção de eventos motivadores.<sup>112</sup>

Na prática, a progressão continuada apenas ajudou a reconduzir o aluno à sala de aula - agora com garantia (aprendendo ou não) – de finalizar o curso. Trata-se de uma manobra político-administrativa para melhorar o fluxo de vagas nas escolas públicas, pois ela não veio acompanhada de medidas que priorizem verdadeiramente a Educação Básica de qualidade, haja vista os resultados encontrados nos exames do SAEB e do SARESP, que comprovam que a qualidade do ensino não melhorou. Questiona-se as condições de trabalho existentes na rede estadual e que são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos devido ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; à falta de estrutura física e de pessoal para esse acompanhamento e à falta de capacitação docente.<sup>113</sup> Sendo assim, é necessário que medidas sejam tomadas para sanar ou minimizar este problema, que não está nos ombros dos professores e gestores das escolas e sim, na falta de planejamento e vontade política daqueles que dentro dos gabinetes escrevem as leis e que o sucesso de quaisquer projetos

---

<sup>112</sup> DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. Ensaio – **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, CESGRANRIO/ Rio de Janeiro, v. 6, abr./jun., p. 159-190, 1998.

<sup>113</sup> FREITAS, José C. de. Cultura e Currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no estado de São Paulo. **Jornal da APASE**, São Paulo, v. 83, 2000.

depende do engajamento dos que estão diretamente relacionados a eles, caso contrário correm risco de serem transformados em mais um programa de governo, que mesmo bem intencionado, encontra-se à mercê dos desígnios de outros gestores.

Nesse sentido, a articulação entre o que se propõe e o que se realiza depende muito da formação do educador e do entendimento de sua tarefa, ou seja, o sentido e o significado do seu trabalho é formado:

pela ação de ensinar, isto é, pelo objetivo e pelo conteúdo efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando-se as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.<sup>114</sup>

### **3. O que há por trás dessa progressão continuada**

O desempenho insatisfatório dos alunos da escola pública há anos tem sido foco de preocupação de pesquisadores e em especial dos órgãos públicos (secretarias de educação), quando sentem necessidade de alocação de recursos, sobretudo dos organismos internacionais (Banco Mundial), que justificam a busca pela melhoria do desempenho da população escolar. Neste sentido, o Banco Mundial, ao fazer um diagnóstico da educação brasileira explicita que o maior problema é a qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão. E, portanto, é objetivo do Banco perseguir metas para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino atingindo conseqüentemente a redução das altas taxas de repetência.<sup>115</sup>

Sendo assim, podemos verificar que os projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil, na área educacional, dentre outros aspectos visam a apoiar o desenvolvimento de projetos estaduais que implementem experiências inovadoras para a melhoria da educação primária e que podem servir de modelo para o resto do País (projetos dos estados de São Paulo e Minas Gerais). Mais uma vez observa-se que a ênfase dada aos investimentos também se caracteriza pela preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos e

---

<sup>114</sup> BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19. n. 44, abr. 1998. p. 25.

<sup>115</sup> TOMMASI, L.D. et al. (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

que a sua inexistência tem gerado evasão e repetência. Ao longo da década de 1990, as reflexões em torno da qualidade cresceram no Brasil, e no bojo deste contexto, em 20 de dezembro de 1996, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que na nossa compreensão, na tentativa de recuperar os altos índices de evasão e repetência constituídas ao longo dos anos, propõe a aceleração de estudos no Capítulo II, art. 24, inciso V, alínea b, quando, ao tratar do rendimento escolar, estabelece como um dos critérios a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Um pouco mais adiante a legislação vai tratar da progressão continuada, ressaltando, no art. 32, inciso IV, § 2º, que os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.<sup>116</sup>

Podemos dizer que há uma coerente preocupação em relação à qualidade do ensino das secretarias de Educação/Banco Mundial (empréstimos) e da legislação. Porém, o que se pode observar no desenvolvimento de políticas públicas que levam em conta estes dois aspectos, aceleração de estudos e progressão continuada, é que o fracasso escolar continua presente. O que antes aparecia nas estatísticas educacionais defamando a educação no Brasil aos olhos dos organismos internacionais, na atualidade se configura de uma outra forma, atendemos às exigências estatísticas do Banco, no sentido de demonstrar que já não temos mais altos índices de reprovação, o que justifica a continuidade dos empréstimos, mas a qualidade real do desempenho dos alunos mantém-se praticamente no mesmo patamar, ou seja, o fracasso continua presente. No passado podíamos apresentar um fracasso explícito apresentado por via das estatísticas educacionais; no presente, um fracasso implícito, já que não aparecendo nas estatísticas, fica explícito na vida dos cidadãos, que embora com certo nível de escolarização não dominam ainda um conjunto mínimo necessário a sua condição cidadã. Se no passado tínhamos uma população que se evadia porque fracassava, no presente tem-se uma população escolarizada no ensino fundamental, ainda sem o repertório mínimo a ser concebido na escola, como o ler, escrever e contar.

Nesse sentido, como dar conta do que está sendo exigido no presente como é o caso das habilidades cognitivas e competências sociais de nível superior, quando as políticas implementadas ainda não conseguem trabalhar o que é elementar. Na atualidade, a escola é

---

<sup>116</sup> CARNEIRO, M.A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

chamada a trabalhar, para além do repertório elementar, as habilidades cognitivas tais como compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas, além das competências sociais compreendidas como liderança, iniciativa, capacidade para tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, quando na verdade a escola ainda não possibilita o domínio do que é básico.

Os documentos oficiais da SEE/SP enfatizam que “temos agora condições efetivas de implementar uma nova escola, mais apta a oferecer a todos o domínio dos conhecimentos básicos de nossa cultura imprescindíveis para o exercício da cidadania”<sup>117</sup>, mas não discutem que condições efetivas são essas, já que são inovações constituídas a partir das políticas educacionais do estado, sem uma participação dos professores na elaboração das inovações e sem sua preparação na direção da formação continuada a fim de garantir tais inovações nas práticas de sala de aula. Quanto à progressão continuada, o mesmo documento admite que é preciso entender que a progressão continuada exige, para ser bem sucedida, uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, o que se contrapõe à forma como foi implementada e, conseqüentemente a sua operacionalização. Assim, parece-nos claro que a eliminação da defasagem idade/série é uma medida muito mais administrativa do que pedagógica com interesses muito mais políticos do que sociais.<sup>118</sup>

Diante do exposto, parece-nos pertinente nossa preocupação no que diz respeito à qualidade das ações desenvolvidas no âmbito da escola. Será que o aluno, ao sair da escola pública, sai com condições de formação para enfrentar o contexto social se sentindo competente para responder às suas demandas no campo social, econômico, cultural e político? Esta nos parece ser a preocupação da comunidade escolar em relação à escola, assim como é para nós diante das modificações que vêm ocorrendo. Estamos defendendo uma relação dialógica no sentido de possibilitar aos professores dizerem quais são as necessidades, pensarem ações para o macro-sistema e sentirem-se apoiados pelos órgãos centrais para que sejam os promotores de tais inovações. Supomos ser esse um caminho possível para se avançar na qualidade do ensino, evitando-se, portanto, no caso da progressão continuada e das classes de aceleração assegurar apenas melhores índices de

---

<sup>117</sup> SEE/SP. **A construção da proposta pedagógica da escola: a escola de cara nova.** São Paulo: SEE/SP, 2000, p.7

<sup>118</sup> FUSARI, J.C. et al **Progressão continuada ou aprovação automática?** Revista de Educação – APEOESP, São Paulo, n.13, abr.2001.

evasão e repetência com uma população escolarizada, mas em que o fracasso escolar se faz presente, já que essa população se apresenta sem as reais condições necessárias para enfrentar seu entorno social.

#### **4. Progressão continuada – outros discursos**

A questão da progressão continuada foi sem dúvida o assunto mais debatido por todas as entidades de classe ligadas à Educação. A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o CPP (Centro do Professorado Paulista), a UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), a APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo) foram as que mais se manifestaram a respeito do tema e apesar de concordarem com os princípios do projeto reagiam criticamente ao autoritarismo que cercou a sua implantação. Associados às entidades de classe demonstravam, muitas vezes, fortes sentimentos de desvalia, sentindo-se alijados do processo de avaliação final de seus alunos (acostumados que estavam com o regime seriado) e desprestigiados (tanto pelo órgão central que não os ouvia como por seus pares – professores do ciclo II – que diziam receber sempre alunos sem o preparo desejado).

Por outro lado, os números das pesquisas (SAEB, SARESP, PISA e outros) relativas ao desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental apontavam para o fato de que esse nível de ensino, no tocante à aprendizagem, carecia ainda, de qualidade. A progressão continuada sofria críticas constantes de educadores, políticos e da mídia, sendo inclusive, pejorativamente chamada de aprovação automática. A afirmação mais frequentemente ouvida refere-se à forma como o regime foi implantado, segundo os professores e os gestores, com nenhuma participação da rede e sem tempo para absorção da mudança.

Assim, os equívocos do novo regime, avaliados na prática do dia-a-dia na sala de aula foram cuidadosamente listados pelas associações, sindicatos e comissões especiais de educação, que começaram a gritar, juntamente com os principais atores do processo manifestando-se através de documentos, palestras, congressos e estudos sobre o tema.

Alguns equívocos foram apontados pelo Jornal Escola Agora, de 1998, que trazia no artigo as seguintes constatações: a implantação dos ciclos teria diminuído a importância da aprendizagem dos alunos, colocando o conteúdo em segundo plano; os alunos não seriam mais avaliados e passariam a ser promovidos automaticamente; a progressão poderia ser um incentivo às faltas; o aluno seria promovido mesmo sem ter aprendido.

#### **4.1 APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**

Na concepção dessa entidade, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino tal como vem sendo realizado, resulta na simples aprovação automática dos alunos; ou seja, muitos estudantes vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e ao seu progresso profissional e social.

Chegou-se a essa conclusão a partir de pesquisa realizada após a greve do magistério de maio/junho de 2000. Durante, e logo após a greve, estabelecemos um permanente diálogo com o conjunto dos professores e, sobretudo, com os pais de nossos alunos, que pautaram a questão da avaliação escolar como um dos temas centrais de debate nas escolas, nos meios de comunicação e na sociedade em geral.

A pesquisa – realizada através de trabalho conjunto da USP, Unicamp e Centro de Estudos e Pesquisas, Subseção do Dieese e Coletivo de Formação da APEOESP e publicada na Revista de Educação nº 13, de abril de 2001 envolveu 10 mil professores da rede estadual de ensino e apontou resultados como:

- 88,1 dos consultados acreditam que as inovações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (entre elas a progressão continuada não melhoraram as condições de ensino nas escolas;
- 87,1% acreditam que essas inovações não melhoraram a aprendizagem dos alunos;
- 89,9% não concordam que as inovações tenham promovido o aumento do rendimento escolar;
- 92,4% apontaram que elas não trouxeram maior satisfação do professor no trabalho;

▪72,7% concordam que essas inovações resultaram na redução da defasagem idade/série entre os alunos.

Especificamente sobre a progressão continuada, tal como está sendo realizada:

- 93,3% não reconheceram um aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados;
- 95,5% não verificaram uma diminuição dos problemas de indisciplina na escola;
- 91,9% apontaram a passagem dos alunos de uma série para outra sem domínio dos conteúdos ministrados;
- 91,2% consideram que este processo vem resultando em frustração dos professores.

Segundo professores da rede pública paulista a aprovação automática produziu uma verdadeira geração estudantil perdida, na medida em que a esses alunos não foram asseguradas as condições para absorção do conhecimento historicamente construído pela sociedade. Desta forma, a própria Constituição Federal foi desrespeitada no que se refere ao direito ao conhecimento que deve ser garantido como patrimônio de todos os cidadãos, sobretudo as crianças e jovens.

Essa geração, portanto, está em dissonância com os avanços tecnológicos conquistados pela sociedade, no sentido de que não está em condições de acompanhar e fazer uso desses avanços de forma plena, o que significa muito mais do que simplesmente poder utilizar um computador. A configuração tecnológica da sociedade atual – em permanente mutação – exige uma capacidade de decodificação muito diferente da de 10 anos atrás. Vivemos na era da sociedade digital na qual a informática e a biotecnologia avançam em todos os setores da vida do cidadão e, sobretudo, no mundo do trabalho, sendo cada vez mais acentuada a dissonância entre o que os alunos da rede pública estadual recebem na escola e esses avanços tecnológicos. Há toda uma nova ética envolvida e que não é alcançada pelos atuais modelos educacionais.

Por essa via, os alunos da rede pública são objetivamente excluídos dos empregos mais qualificados, da cultura sistematizada e de suas manifestações mais elaboradas e toda uma série de outros elementos significantes do pertencimento à sociedade atual, aos quais somente as elites continuam tendo acesso.

## **4.2 - O que diz o CPP - Centro do Professorado Paulista**

O Centro do Professorado Paulista também fez sérias críticas à progressão continuada, especialmente à forma como essa política pública foi implementada: de cima para baixo, que excluiu das decisões mais importantes, os profissionais da educação, que não respeitou e não respeita o saber construído no cotidiano das escolas não valorizando o conhecimento, o produto das pesquisas acadêmicas, etc.

O argumento oficial de que a prática e a cultura da retenção, reprovação e separação do aluno do seu grupo-classe faz parte da cultura seletiva que as elites e o mercado impuseram a grande parte da população, não podem servir de pretexto para que se desconsidere o educador como sujeito político e social. Em qualquer reforma, é preciso considerar os significados que esta representa para os nela envolvidos, respeitando o tempo para a formação, discussão e interiorização da nova proposta.<sup>119</sup>

Nessa perspectiva, a entidade propõe a revisão do atual sistema de progressão continuada com a alteração dos ciclos de avaliação, de forma que os alunos possam permanecer um ano em recuperação de ciclo se houver necessidade. No entanto, essa medida não será eficaz se não for acompanhada de ações que promovam a reflexão sobre o sistema seriado e a lógica equivocada dele advinda, isto é, a do pensar a precedência dos conteúdos e a obrigação pelos alunos de apreendê-los em um tempo pré-definido e de acordo com parâmetros rígidos, preestabelecidos. Para que isso aconteça é fundamental o fortalecimento dos Conselhos de Classe/Série e os de Ciclo, para que haja na escola, um espaço/tempo de reflexão coletiva sobre a progressão do ensino-aprendizagem e, ainda, a instauração, de fato, da autonomia nas escolas que permita o diálogo constante entre a possibilidade e a impossibilidade, o que possibilitará a projeção dos princípios norteadores da ação, os caminhos a serem tomados e a avaliação contínua do processo educativo e seus resultados.

### **4.3 UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo**

---

<sup>119</sup> MENNUCCI, Palmiro. **A progressão continuada, as políticas para a educação e a felicidade pública.** Disponível em: < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/texto3> > Acesso: 24 out. 2008.

A entidade, conhecida comumente como Sindicato dos Diretores de Escola, lembra que o grande mérito da progressão continuada foi o de chamar a atenção para as altíssimas taxas de reprovação nas escolas da rede pública estadual. E que o fracasso dessa reforma escolar e de tantas outras já implantadas se deve ao fato de que as mudanças quase sempre são pensadas para uma infra-estrutura e um grupo de professores que ainda não existem, pelo menos em larga escala, no momento decisivo.

As reformas escolares sucessivas confrontam-se em larga escala com os mesmos problemas: a desigualdade de oportunidades, o fracasso escolar, a dificuldade de encarar a heterogeneidade, de tomar a avaliação mais formadora, de dar sentido ao trabalho escolar, de construir a cidadania, de aprender a trabalhar melhor em conjunto, de colocar os educandos no centro da ação pedagógica, etc.<sup>120</sup>

Com a implantação da progressão continuada e o sistema de ciclos, observou-se uma grande vontade de colocar o educando como centro da ação pedagógica, no entanto, não passou de vontade, já que não foi possível encontrar uma via intermediária entre uma condescendência excessiva, que deixa o aluno entregue a si próprio e ao seu ritmo natural, à espera de um milagre, e a arregimentação numa marcha forçada, que não leva em conta as potencialidades reais dos aprendizes. Colocar as crianças no centro da ação pedagógica não significa apenas amá-las e se preocupar com seu futuro; não é uma questão de sentimento, mas de didática, de competências e de habilidades. Não foi possível, ainda, evitar que a progressão continuada se confundisse com a promoção automática. E aí, como se envolver de forma significativa e responsável com seus estudos se apregoam que não precisam mais estudar em sistema sem reprovação.

A forma autoritária como esse sistema foi implantado foi alvo de muitas críticas, pois não se mudam as práticas pedagógicas, as representações, as culturas profissionais por decreto; não se muda a escola mediante novas leis. Toda mudança exige um preparo, um tempo, uma adesão.

---

<sup>120</sup> LEME, Roberto A. T. “**A progressão continuada e o sistema de ciclos**: mais uma reforma escolar.” Disponível em: < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/texto4> > Acesso: 24 out. 2008.

Uma reforma desse porte, exige uma preparação específica, uma formação inicial que antecipasse às reformas, desenvolvendo competências combinando teorias e métodos com práticas e ações. Segundo Leme,

Entendemos ainda, que as reformas escolares de grande amplitude não podem ser abruptamente e em larga escala. Nesse campo, é necessário começar devagar, porque, lembrando Clarice Lispector, a direção é mais importante do que a velocidade. Deve-se começar por algumas unidades previamente selecionadas, essas unidades vão elaborar e experimentar propostas novas num período de alguns anos, findos os quais poderá haver uma extensão progressiva ao conjunto dos outros estabelecimentos.<sup>121</sup>

Conforme artigo, Leme faz questão de lembrar que qualquer reforma escolar deve estar pautada em alguns princípios básicos:

1- Não pode ser concebida como marca de um certo governo ou partido político, mas como renovação demandada por uma nova realidade;

2- As autoridades educacionais não podem desconsiderar a infra-estrutura e as condições reais de trabalho, devendo promover as mudanças necessárias nas estruturas das escolas. Por infra-estrutura e condições de trabalho necessárias à implementação dos ciclos de aprendizagem, entende-se, no mínimo:

- a) salas disponíveis para os programas de reforço e os estudos de recuperação paralela;
- b) professores habilitados e capacitados para promover esses estudos;
- c) jornada docente compatível com um trabalho mais individualizado;
- d) turmas menores;
- e) classes menos heterogêneas;
- f) readequação da grade curricular;
- g) materiais próprios e específicos para trabalhar as dificuldades dos alunos;
- h) espaços especializados de aprendizagem: biblioteca, laboratório, sala de informática e multimeios, etc.;

3- Não se pode supervalorizar a relação professor/aluno. O rendimento do aluno não depende, simplesmente, do trabalho docente, o professor não pode ser apontado como o grande culpado das mazelas da educação;

---

<sup>121</sup> Ibidem.

4- Não se pode supervalorizar a relação escola/aluno; os profissionais da educação não são “especialistas em relações humanas”; a escola é sociedade; escola não é sinônimo de família;

5- Abolir ou limitar a repetência deve ser o objetivo de toda reforma coerente; no entanto, aprovar quem não alcançou os objetivos mínimos da série é frustrante para o docente e acaba jogando o aluno na vala comum dos incompetentes e dos fracassados socialmente;

6- Não se pode descaracterizar a relação professor/aluno; essa relação deverá ser, sempre, amistosa, democrática e participativa, mas não poderá, em hipótese alguma, ser confundida com igualdade. A relação pedagógica deve embasar-se em uma hierarquia, onde os papéis de educador e de educando devem estar bem definidos e ser respeitados;

7- É muito importante o envolvimento da comunidade escolar e da sociedade como um todo nos projetos e processos de reforma escolar/educacional; afinal, a sociedade será a destinatária última de toda e qualquer reforma escolar;

8- Profissionais motivados, respeitados e bem remunerados são pressupostos de qualquer reforma que se pretenda implementar.

Hoje, as dificuldades encontradas para a concretização de medidas que viabilizem a aprendizagem, principalmente no que se refere à recuperação paralela são conseqüências dessa mesma política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação, que de um lado diminui o número de alunos em sala de aula, mas limita a contratação de professores na rede; que cobra demasiadamente providências do diretor da escola e seus professores para um resultado satisfatório nas avaliações institucionais, mas não faz cobranças aos alunos, principais prejudicados por esse processo; que retira da escola seus gestores para orientação técnica de ensino, mas o docente, que tem relação direta com o aluno no dia-a-dia não é preparado para esse exercício. Assim, observa-se que sucessivas reformas escolares confrontam-se em larga medida com os mesmos problemas: a desigualdade de oportunidades, o fracasso escolar, a dificuldade de encarar a heterogeneidade, de tornar a avaliação mais formadora, de dar sentido ao trabalho escolar, de construir a cidadania, de aprender a trabalhar melhor em conjunto, de colocar os educandos no centro da ação pedagógica, etc.

## 4.4 APASE - Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo

Os Supervisores de Ensino, através de sua entidade de classe, fizeram uma análise do regime de progressão continuada e apontou os principais problemas de sua implantação e implementação.

O primeiro e mais enfático foi a forma de sua implantação. Sem prévio e amplo debate com o magistério, acirrou-se ainda mais a já existente tensão entre a cultura política e a cultura do profissional do magistério, ou seja:

as formas de decisão nas escolas se democratizaram, mas as estruturas, as lógicas, as culturas profissionais e escolares continuaram seletivas e antidemocráticas, excludentes.<sup>122</sup>

A segunda problemática apontada foi a proibição à retenção, que ainda representa um instrumento de controle na cultura escolar e também na sociedade civil. A abolição dela sem alternativa para substituí-la, fez com que a progressão continuada se transformasse em promoção automática: sem cobranças e sem deveres.

Seguindo tais problematizações, ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação implantou um regime que exigia dos professores, muito estudo, reflexão e debates, diminuiu o número de horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo, que propiciaria o locus privilegiado para tais atividades, ou seja, a jornada de trabalho docente não está, portanto, adequada à nova concepção de espaço e tempo que a própria LDB pressupõe.

Outra questão bastante levantada é a não realização de concursos públicos durante muitos anos, para provimento de cargos na categoria de docente e especialistas, produzindo um esgarçamento, com hiatos na transmissão/apropriação do conhecimento teórico-prático de uma geração para outra de profissionais, que dificultou e, em algumas diretorias de ensino, quase que impossibilitou o trabalho de troca e interação, imprescindíveis para a implementação de qualquer política pública na área da educação.

Em relação ao regime de progressão continuada, problemas institucionais foram contundentes, mais propriamente relacionados à reorganização das escolas e das diretorias,

---

<sup>122</sup> ARROYO, Miguel. Progressão Continuada: um (im)pacto. In **Suplemento Pedagógico do jornal da APASE** de agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/textos>> Acesso: 24 out. 2008.

pois a mobilidade do magistério decorrente destas mudanças dificultaram a formação de uma equipe compromissada com a implementação de um efetivo projeto pedagógico centrado na melhoria da qualidade do ensino.

A realidade socioeconômica dos alunos da escola pública também contribuiu para o fracasso desse regime, pois nas periferias, as escolas se transformaram em verdadeiros depósitos de crianças e adolescentes e a qualidade do ensino só não está pior, graças ao compromisso da grande maioria dos educadores.

A avaliação, que ainda se configura como campo de contradições e conflitos ainda é ponto conflitante na cultura escolar. Durante alguns anos, especificamente, de 1998 à 2000, início da implantação da progressão continuada, enfatizou-se a sua importância como diagnóstica para melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a própria administração da Secretaria de Educação com o SARESP de 2001 interferiu numa competência que é da escola, decidindo quem podia ou não ser promovido. Assim, fez cair por terra todo um trabalho de tentar incorporar a avaliação externa como mais um dos indicadores de que a escola pode e deve se valer para melhor direcionar seu trabalho com o objetivo de promover a aprendizagem de todos os seus alunos. Assim também caiu por terra todo um trabalho de mudança, que aos poucos ia se consolidando, de se criar, nas equipes escolares, uma cultura avaliativa diagnóstica, preventiva e não apenas classificatória, quando se estigmatizou as escolas com cores partindo de um único indicador, que por melhor que seja, não contribuiu para a construção de sua identidade e aperfeiçoamento de seu trabalho através de um projeto próprio.

Continuando a crítica, a frequência irregular dos alunos foi e continua sendo outro problema no cotidiano das escolas. Os procedimentos de compensação de ausência são banalizados contribuindo para a crença de que o que importa é passar de um ano para o outro, não aprender.

Segundo Oliveira, inicialmente os sindicatos do magistério apoiaram o regime de progressão continuada na rede pública estadual de ensino, em relação aos seus princípios, apesar destes apontarem as implicações negativas na qualidade de ensino, caso fosse implementada como uma medida de promoção automática, preocupada somente, em corrigir o fluxo escolar para economizar recursos financeiros<sup>123</sup>. Conforme afirma a Indicação nº 08/97:

---

<sup>123</sup> OLIVEIRA, Sonia. R. F. “**Formulação de Políticas Educacionais**: Um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998), Mestrado em Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.<sup>124</sup>

Ainda segundo o mesmo autor, a opinião pública também teve problemas para aceitação do novo regime. A comunidade escolar pouco compreende a proposta de ciclos devido à falta de debate público, contribuindo para que vinculasse a idéia de progressão à de promoção automática, pois a medida, do modo como foi veiculada, permitiria a aprovação de alunos que não conseguiram aprender durante todo o ano letivo diminuindo o estímulo aos estudos, devido ao fim das reprovações.

Quanto aos educadores, Paro relata que a proposta foi aceita, em um primeiro momento, mas com certa cautela, ao julgarem necessária a adoção de outras medidas capazes de evitar que o aluno passasse de ano sem saber. A esse respeito, o autor evidencia que, para muitos educadores, o problema que o regime de progressão continuada lhes apresenta encontra-se na possibilidade de aprovação do aluno e não em seu aprendizado, considerando que:

[...] o que se alega, às vezes, é que o aluno não aprendeu durante todo esse tempo, entre outros motivos, porque não tinha o estímulo (ou a ameaça) da reprovação, ou seja, ciente de que passará de ano sabendo ou não sabendo, o aluno não estuda e, por isso, não aprende. No fim, parece que tudo se resume na adoção da reprovação como um recurso pedagógico.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. (1997a). Parecer CEE Nº 8/ 97. **Regime de progressão continuada**. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio, São Paulo, p. 158.

<sup>125</sup> PARO, Vitor H. Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio**, Rio de Janeiro., v.8, nº 28, jul./set. 2000, p. 273.

Apesar de o regime de progressão continuada não obter uma aceitação unânime por causa de resistências à proposta, para Rose Neubauer, seu impacto sobre os índices de reprovação e evasão foram considerados extremamente positivos:

Em 1998, evadem e são reprovados 1 milhão de alunos a menos do que se observava em 1994, quando na rede estadual de ensino de São Paulo, havia 1,6 milhão de alunos evadidos e reprovados.<sup>126</sup>

As orientações iniciais da Secretaria de Educação às escolas procuravam destacar, mediante Resoluções e Informativos, as possíveis contribuições do regime de progressão continuada para a rede de ensino com ênfase na melhoria da auto-estima do aluno, na correção do fluxo escolar, na redução das taxas de reprovação e evasão, tendo em vista a adesão e o comprometimento com a medida pelos profissionais da educação.

Todas as publicações dirigidas às Diretorias de Ensino eram orientações voltadas para os aspectos administrativos, organizacionais e gestão escolar destacando o espaço de aprendizagem dos alunos, as rotinas escolares, as formas de atribuição de aulas, a estruturação de medidas como o reforço e a recuperação (contínua, paralela e intensiva) entre outras questões.

Entre os anos 1998 e 2004, foram publicados pela Secretaria de Estado da Educação, vários documentos com o objetivo de valorizar e enfatizar a necessidade de construir a proposta pedagógica da escola, de conscientizar a equipe escolar do diagnóstico do conhecimento de seus alunos e a responsabilidade de cada unidade escolar na resolução dos problemas de aprendizagem, de ordem administrativa e financeira, assumindo, deste modo, alternativas que possam ser revertidas em benefício da aprendizagem discente. Nesse período, o governo procurou desviar o foco para o ambiente escolar tornando-o responsável pelo ensino-aprendizagem juntamente com a comunidade, através de sua participação em conselhos para a formulação do Plano de Gestão e da Proposta Pedagógica da escola.

---

<sup>126</sup> NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera L.C (Org.) **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento: Fundap; Cortez, 1999, p.168.**

## 4.5. O olhar da imprensa sobre a progressão continuada

O impacto do novo regime em São Paulo levou a imprensa a reservar espaço de destaque para a matéria. Não só a imprensa escrita, através de publicações de revistas e jornais, mas também telejornais e a mídia digital relataram o que estava acontecendo na escola pública paulista. Alguns órgãos de imprensa mais sérios procuravam ouvir as justificativas da Secretaria de Educação da época e tirar algumas dúvidas da comunidade em relação ao novo procedimento. Outros acabaram por rotular o novo regime como promoção automática. Neste trabalho, mostrar-se-á a divulgação e a crítica feita pela imprensa escrita através das publicações de jornais, revistas, internet e veículos jurídicos sobre a implantação da progressão continuada e sua repercussão na educação pública de São Paulo de 2000 à 2009.

Em *O Estado de São Paulo* – jornal local de grande circulação – matéria de Avancini, intitulada “Milhões de alunos passam automaticamente” afirma que “Quase um quarto dos alunos do ensino fundamental do país está matriculado em escolas que adotam o sistema de ciclos”, expansão considerada significativa, por revelar uma mudança de mentalidade acerca da organização das escolas e da concepção de aprendizado. O artigo faz críticas ao antigo regime de repetência e ao mesmo tempo indica que, para que os alunos aprendam é necessário investir na formação dos professores, na reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação. Além desses fatores, destaca o papel da articulação entre as diversas instâncias de poder e que há culturalmente um grande resistência entre muitos professores e pais de alunos em relação a adoção do regime, pois o consideram responsável pela má qualidade do ensino.<sup>127</sup>

Outra matéria no mesmo jornal também publicado pela autora afirmou no artigo Sistema de ciclos oculta distorções no ensino, que o atual alto índice de aprovação de alunos na rede estadual de ensino pode mascarar um problema: a promoção automática. Embora as estatísticas educacionais indiquem o Estado de São Paulo como um exemplo

---

<sup>127</sup> AVANCINI, Marta. Milhões de alunos passam automaticamente. *O Estado de São Paulo*. Cadernos de Pesquisa nº 106, p. 25-45, 27 set.. 2000.

em termos de resultados finais, há fortes indícios de que a qualidade não está acompanhando a quantidade. Nesse sentido, a Progressão Continuada, que deveria funcionar como uma proposta inovadora está criando confusão, mal-entendidos e desorganizando a escola. Esse artigo traz relatos de professores, alunos e familiares. Para os professores, a proposta serviu para mostrar resultados estatísticos a curto prazo. Apesar de serem favoráveis à idéia, consideram que na prática a passagem de um sistema para outro foi brusca e acabou reforçando deficiências antigas. Eliminaram a reprovação, mas não colocaram nada no lugar. Os alunos afirmaram: quando o professor pede um trabalho, eu copio mesmo, porque sei que todo mundo vai tirar A e passar de ano. Os pais disseram estar numa situação delicada: ou pagam professores particulares, ou pedem que seus filhos sejam reprovados. Uma mãe que compõe a Associação Comunitária Pró-Educação de São Paulo (Acepesp), refere-se a tal situação como sendo uma enganação coletiva.<sup>128</sup>

No Jornal *A Folha de São Paulo* o regime de progressão continuada também foi destaque, estando presente não apenas em matérias informativas como em artigos opinativos, bem como um editorial de Hélio Gaspari com o título Fim da Repetência, no qual, ele declara que o sistema assusta os pais, que não foram devidamente informados, trazendo à luz, críticas à reprovação, mas questionando o fato de não haver nada para substituí-la, dizendo também que tal regime exige preparo da escola.<sup>129</sup>

É no mínimo temerário eliminar a reprovação e não oferecer os meios para que o aluno que não assimilou bem alguns conteúdos se recupere. Surge aqui o risco de que ele caia num outro círculo vicioso, o de não possuir os pré-requisitos para seguir na progressão continuada. Obviamente, nem todas as instituições que adotaram o sistema de ciclos estavam aptas a fazê-lo, o que teria requerido um trabalho prévio com alunos, professores e pais.

Sua conclusão é contundente:

Fica aqui a sensação de que a alteração foi feita de cima para baixo, sem a devida preparação. Essa sensação se torna suspeita quando se considera que o novo modelo melhora rapidamente as estatísticas oficiais. O perigo é o da educação do faz-de-conta. O aluno finge que aprende, o professor finge que ensina e a autoridade finge que obtém resultados.

---

<sup>128</sup> AVANCINI, Marta. Sistema de ciclos oculta distorções no ensino. **O Estado de São Paulo**. Cadernos de Pesquisa nº 108. p. 27-48, 01 out. 2000.

<sup>129</sup> GASPARI, Helio. O Fim da Repetência. **Folha de São Paulo**. Editorial nº 82, 26 nov. 2000.

Ainda este mesmo jornal trouxe várias outras matérias sobre o tema. Em 03 de janeiro de 2003, o texto de Bruno Lima na Folhateen fazia críticas ao programa que permite que o aluno seja aprovado sem aprender direito. Segundo especialistas em Educação da USP, Unicamp e da PUC-SP, que avaliaram os benefícios e os prejuízos do Sistema de Progressão Continuada, ela foi concebida para promover a inclusão escolar, mas foi distorcida e se tornou um mecanismo sofisticado de exclusão. A principal crítica ao sistema implantado é a impossibilidade de oferecer o acompanhamento necessário para que, mesmo sem repetir de ano, o aluno aprenda<sup>130</sup>. Com salas lotadas, quem tem dificuldades acaba excluído. As aulas de reforço, segundo pesquisa da PUC-SP, são dadas muitas vezes, por professores despreparados e inexperientes. No entanto, segundo o secretário de educação da época, Gabriel Chalita, o que está ruim é o ensino e a aprendizagem, não a progressão.

Desde sua implantação, em 1998, o regime de progressão continuada vem sendo alvo de vários estudos e críticas por parte de pesquisadores e curiosos. No entanto, em 2007, a repercussão dos resultados apresentados por ela ao longo de quase dez anos foi acentuada devido ao péssimo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, que teve como justificativa, a adoção da Progressão Continuada nas escolas públicas. O editorial O Ciclo da Ignorância, de 08 de março de 2007, relata que em São Paulo, a secretária de Educação Maria Lucia Vasconcelos, propôs a redução de quatro para dois anos a duração dos ciclos do ensino fundamental, favorecendo avaliações mais frequentes, a fim de atenuar o desastre que foi a implantação do sistema. O problema da educação, porém, permanece intocado: professores desmotivados que, muitas vezes, fingem que ensinam a alunos que fingem que aprendem.

Mário Sérgio Cortella, em artigo especial para a Folha, disse que cada vez que sai o resultado de alguma avaliação dos nossos sistemas de ensino, especialmente no que tange aos indicadores de qualidade do conhecimento apropriado pelos discentes, lá vem a recorrente frase: Essa nossa Educação é uma tragédia! e em cima dessa dita tragédia, faz-se um enorme drama, do qual os bodes-expiatórios escolhidos oscilam entre os docentes e em outros momentos, os discentes dentro da lógica do novo regime. No entanto, o que deve acontecer é a reorientação da progressão continuada e dos sistemas de ciclos, sem abandoná-los, mas evitando que impliquem promoção automática inconseqüente. É preciso

---

<sup>130</sup> GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. Revista **Construir Notícias**, p. 11-15, 2006.

também definir o que é qualidade e aí sim compor um custo-aluno-qualidade que corresponda à necessidade educacional. Essas medidas são condições importantes para combater o drama pela qual a educação tem passado na última década.<sup>131</sup>

Ainda no ano de referência, o Editorial de 01 de outubro, relata que aos poucos alguns pilares do sistema educacional, assentados na gestão Covas-Alckimin (1995-2006), que produziram resultados decepcionantes, estavam sendo desmontados pela Secretária de Educação do Governo José Serra, a Sra. Maria Helena Guimarães Castro. Ela anunciou a criação do *exame de alerta*, uma prova a ser aplicada em agosto, aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar aqueles que têm dificuldades na leitura. Segundo o texto, um dos pontos fracos dos 12 anos sob governos do PSDB era o fato de crianças serem promovidas para as séries seguintes com graves deficiências de aprendizagem. Tal fenômeno deve-se à conjunção de uma virtude com um erro. A virtude foi a virtual universalização do ensino fundamental. Com ela, entraram no sistema mais alunos com dificuldades de acompanhar a matéria. Já o erro foi a implementação repleta de falhas do sistema de progressão continuada. Embora essa seja interessante, ela foi muito mal executada no Estado de São Paulo. O que deveria ser uma aposta na autonomia de professores e alunos converteu-se num sistema de aprovação automática de cujos resultados a rede se recente.<sup>132</sup>

Referindo-se, ainda, ao cotidiano dramático da educação, em São Paulo, os dados do SARESP 2005 foram considerados alarmantes pela Secretaria de Estado da Educação, pois o pior desempenho foi dos estudantes da Grande São Paulo. Segundo o estudo, 72,8% das escolas estavam em estado de atenção, pois os alunos de 1ª e 2ª séries não sabiam ler e escrever ao final do ano. O Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da secretaria faz uma crítica à Progressão Continuada, um sistema que extinguiu a repetência escolar: “[...] Os ciclos constituíram-se no agrupamento de séries, pois não houve mudanças significativas no tempo, no conteúdo, na avaliação e, principalmente, na organização do trabalho docente e dos grupos de alunos que possibilitassem um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem de todos os alunos”.<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> . CORTELLA, Mário S. Educação: Tragédia nada; é drama! **Folha de São Paulo**, 10 mar. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/htm>> Acesso: 29 fev.2008.

<sup>132</sup> **FALTA O BÁSICO**. Editorial: Folha de São Paulo, 01 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/htm>> Acesso: 29 fev. 2008.

<sup>133</sup> CREDENDIO, A. & TÓFOLI, G. **37% dos aprovados na 1ª série não sabem ler**. Folha de São Paulo, 12 out. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1210200719.htm> Acesso: 29 fev. 2008.

Após tantos dilemas sobre o regime de progressão continuada, o mesmo jornal anunciou um debate sobre o tema, promovido pelo *Agora* com a participação de Wilma Delboni, diretora de estudos de normas pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação; Carlos Ramiro, presidente da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e Zoraide Faustini, mestre em educação e pesquisadora do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

No debate, os participantes falaram sobre erros e acertos do sistema que foi implantado nos anos 90 para diminuir as taxas de repetência e a evasão escolar e discutiram a possibilidade de que os alunos sejam aprovados anualmente e passem por avaliação ao final de cada ciclo (4ª e 8ª série), podendo ser reprovados, caso não alcancem o nível de conhecimento esperado.

Outro veículo de comunicação escrita que se manifestou bastante preocupada com a situação alarmante da educação foi a Revista *Veja*. Em 2006, duas edições fizeram polêmica e colocaram o dedo na ferida do sistema educacional. Em 05 de abril, o nº 13 edição 1950 trouxe uma pesquisa realizada em 42 cidades em 22 estados ao longo de três anos e teve a participação de 1172 professores de Ensino Fundamental e Médio de escolas particulares e públicas, que mostra que para superar a crise da educação é preciso dar mais atenção ao que se passa nas salas de aula e que a maioria das dificuldades identificadas no desempenho das aulas é consequência da implantação do sistema de Progressão Continuada, sistema que não prevê reprovação nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, mas que deveria exigir carga horária maior, professores com tempo para se dedicar a avaliações mais frequentes e escolas com estrutura para amparar os alunos com dificuldades. Como a medida foi implantada sem nenhum desses pré-requisitos, uma massa de alunos passa pelos quatro primeiros anos da escola sem aprender a escrever direito ou interpretar um texto.

Nova reportagem dessa revista também trouxe a problemática para discussão. No nº 16, edição 1953, de 26 de abril, Monica Weinberg, escreveu uma matéria sobre o modelo de alfabetização utilizado na Progressão Continuada e que, segundo o Ministério da Educação, é o responsável pelo péssimo desempenho do Brasil nas avaliações nacionais e estrangeiras, que medem a capacidade de leitura e de escrita dos estudantes: o Construtivismo, teoria sobre o aprendizado criada pelo suíço Jean Piaget na década de 80. Com base em pesquisas internacionais, especialistas afirmam ser o modelo fônico o mais

---

eficaz para a alfabetização. Tais estudos, conduzidos em centros europeus e americanos, chegaram a duas conclusões. A primeira é que os estudantes expostos ao método fônico têm as regiões do cérebro associadas à escrita e à coordenação motora mais ativadas do que as de crianças que aprendem segundo o modelo construtivista. Em segundo lugar, as pesquisas são categóricas em relação aos resultados: os alunos submetidos ao método fônico são leitores mais eficientes.

Artigo publicado pelo Jornal *O Globo* em 12/12/2008<sup>134</sup>, “SP vai rever progressão continuada e alunos poderão ser reprovados a cada dois anos”, trás a preocupação da Secretaria de Educação em melhorar o ensino no estado criando-se um índice de qualidade para as escolas e programas de valorização dos professores. Foram selecionados 12 mil coordenadores pedagógicos e a partir do início de 2009 será adotada uma recuperação paralela em Matemática e Língua Portuguesa com número reduzido de alunos por sala. Segundo a reportagem, a Secretaria de Educação pretende alterar os ciclos de progressão permitindo que a reprovação ocorra a cada dois anos. A idéia é adotar o modelo em 2010, quando o ciclo de Ensino Fundamental, hoje de oito anos, já será de nove anos.

Essa matéria traz também o relatório divulgado pela ONG Todos pela Educação, que desde 2007 acompanha a qualidade do ensino em escolas públicas e particulares com base em metas que as escolas devem alcançar até o ano de 2022. Em São Paulo, houve melhora em alguns indicadores, mas a realidade é preocupante: os alunos não conseguem aprender adequadamente o conteúdo programado para a série que cursa, principalmente em Português e Matemática. Para a ONG, o país não conseguirá atingir as metas de melhoria na qualidade do ensino sem que sejam feitas mudanças. Pesquisas revelam que, em 2007, 66,7% de jovens de até 19 anos conseguiram terminar o Ensino Médio, superando a meta que era de 61,8%, no entanto, em que condições esses jovens concluíram é a grande preocupação.

Outra matéria escrita pelo colunista Luis Nassif em 29/08/2006 trouxe sérias críticas ao sistema de progressão continuada pela forma como foi implantada em São Paulo trazendo resultados desastrosos para o ensino público. Apesar de o colunista ser favorável ao regime não concorda com a maneira impositiva com que ela se deu.

Recentemente *A Folha de São Paulo* em Cotidiano de 17/06/2009<sup>135</sup>, trouxe uma pesquisa que mostra que o Brasil é o país que mais desperdiça aula com bronca, tentando

---

<sup>134</sup> **SP vai rever progressão continuada e alunos poderão ser reprovados a cada dois anos.** Disponível em: <<http://o.globo.globo.com/educação/mat/2008/12/12.htm>> Acesso: 27/09/2009.

<sup>135</sup> GOIS, Antonio. **País é o que mais desperdiça aula com bronca.** Em *A Folha de São Paulo*, Cotidiano de 17 de jun.2009

manter a disciplina em sala. Pesquisa realizada em 2007 e 2008 pela OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico demonstra que boa parte do tempo do professor em exercício é desperdiçada, já que o educador assume muitas vezes o papel de pai, psicólogo e assistente social. A pesquisa investigou a visão dos diretores sobre problemas que afetam o aprendizado. O Brasil fica acima da média em questões como absenteísmo de docentes, atrasos e falta de formação pedagógica adequada. Diretores brasileiros foram dos que mais relataram ter pouca ou nenhuma autonomia para deliberar sobre a punição do aluno indisciplinado, assim como para contratar, demitir ou promover professores por seu desempenho em sala de aula.

Uma outra matéria de opinião escrita para a *Globo.com*<sup>136</sup> pela psicóloga e psicopedagoga Ana Cássia Maturano traz à tona a discussão sobre como os estudantes saem da escola ao se formarem e como os professores estão alienados da construção da política educacional. Na redação a autora faz uma análise sobre os resultados do SARESP 2007, relata experiências pessoais vividas no seu cotidiano em relação ao alfabetismo funcional e traça opinião sobre o ideal e a prática do regime de progressão continuada em São Paulo.

Todos esses debates acerca dos prejuízos causados à comunidade escolar pela progressão continuada foram decisivas para que a Justiça de São Paulo, através de uma liminar, suspendesse a continuidade desse regime em uma cidade do interior paulista como mostra a reportagem do jornal *Última Instância* do município de Várzea Paulista em 24 de janeiro de 2009. Segundo a notícia, a justiça suspendeu o sistema de progressão continuada da rede estadual de ensino no município de Várzea Paulista (62 km da Capital) proibindo a aprovação automática para série subsequente de alunos que não tenham atingido nota suficiente para tal, tanto para escolas municipais quanto para as estaduais da cidade. O Ministério Público, responsável pela ação civil pública que questiona o mecanismo, diz ser essa a primeira decisão judicial contra o sistema que impede a retenção dos alunos, exceto em caso de excesso de faltas (presença abaixo de 75% das aulas).

A decisão é da juíza Flávia Cristina Campos Luders, da Comarca de Várzea Paulista, que estabeleceu multa diária de R\$ 1 mil por aluno aprovado sem o rendimento necessário. Para a magistrada, diante da argumentação do MP é fácil constatar que a atual política de ensino não tem sido satisfatória e não tem cumprido aquilo que foi idealizado

---

<sup>136</sup> MATURANO, Ana C. *Globo.com* de 19 ago 2008. Disponível em: <<http://G1.Vestibular e Educação – NOTÍCIAS- Opinião A progressão Continuada.mht>> Acesso: 08 out. 2009.

pelo constituinte quando se pretendeu assegurar o direito à educação. No despacho, a juíza acrescenta que “é cada vez maior o número de crianças e adolescentes que, em virtude do sistema atualmente adotado para a promoção de série, não conseguem ler e escrever com fluência”. Diz, ainda, que essa constatação é feita diariamente, durante o contato com essas crianças e adolescentes, os quais têm tido problemas extremamente sérios no que se refere à alfabetização.

A ação foi aberta por iniciativa do promotor Fausto Luciano Panicacci. Segundo ele, na forma em que adotado, o programa ou modelo passa a exigir do aluno, apenas e tão somente, que tenha frequência escolar mínima, sem comprometimento com a absorção de conteúdos, o que em sua opinião tem sido extremamente danoso à Infância e Juventude. Panicacci sustenta que a idéia original da progressão continuada, implantada com sucesso em vários países - como forma de evitar a estigmatização do aluno reprovado e a consequente evasão - foi distorcida pelo Governo do Estado.

A ação é instruída com documentos nos quais diretores de escolas de Várzea Paulista admitem a existência de alunos que estão concluindo o ensino fundamental com graves deficiências de leitura e escrita e que não absorveram os conhecimentos básicos exigidos. O promotor também destaca que diversos estudos têm apontado que a idéia original da progressão continuada, aplicada com sucesso em outros países acabou distorcida, transformando-se em mera promoção automática, desestimulante do estudo e em verdadeira maquiagem às carências do sistema educacional. De acordo com o promotor, importou-se solução que nada tem a ver com a realidade social brasileira e, mais grave, a importação foi apenas parcial – apenas no aspecto que desonera o Estado – tendo faltado, infelizmente, aqueles elementos que mais colaborariam para que crianças e adolescentes fossem educadas para o mercado de trabalho, tivessem pleno desenvolvimento e alcançassem pleno exercício da cidadania, como preconizado pelo artigo 205 da Constituição Federal.

Outra matéria bastante polêmica foi o Projeto de Lei nº 251, de 2007 D.O.L. 12/04/2007 do Deputado Estadual Baleia Rossi (PMDB/SP) que propõe o fim da Progressão Continuada vigente no atual sistema de aprovação dos alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. O projeto apresentado não tem a presunção de ignorar avanços conquistados pelos métodos educacionais contemporâneos e nem traz no seu bojo qualquer sentimento nostálgico do passado. O objetivo único é reparar equívocos, mecanismos que, a despeito de suas metas nobres, revelaram-se falhos no exercício prático. Segundo a proposta, o aluno deverá apresentar a apreensão de conteúdos mínimos

nas disciplinas de Português e Matemática, as principais e mais importantes da grade curricular de nossas escolas, que poderão ser verificados através de provas em que o aluno deverá atingir uma média de 5 pontos para passar para a série seguinte. O projeto também propõe que a reprovação não seja vista como um ato de punição, e sim de reparação, de deficiências nos métodos de ensinamentos ou da capacidade de aprender do aluno.

### **CAPÍTULO III**

## **A fala dos diretores de escola da região de Mauá sobre a Progressão Continuada**

O objetivo deste capítulo é examinar as evidências, as críticas e os questionamentos apontados neste estudo sobre o processo de formulação do sistema de progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo. Foram selecionados diretores de escola da rede pública paulista da Diretoria de Ensino da Região de Mauá, que acompanharam o processo de implantação da Progressão Continuada em 1998. Foram entrevistados 10 diretores, sendo que 05 deles já ocupavam o cargo de diretor de escola quando ocorreu a implantação do regime de progressão continuada e os outros 05 não estavam na direção de escola, mas eram professores e estavam lecionando nessa mesma época. Do total, 05 são diretores de escola de ciclo I do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e 05 são diretores de escola de ciclo II do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e Ensino Médio. Optou-se por essa seleção, para que fosse feita a verificação do impacto do regime de Progressão Continuada nos diferentes níveis de aprendizagem.

A consulta limitou-se à Diretoria de Ensino da Região de Mauá na Grande São Paulo, município com densidade demográfica de 6.463,7 hab/km. Porém, com densidade urbana muito maior, já que um terço do município é área industrial e 10% pertence à área rural e ao Parque Estadual da Serra do Mar. É o 11º município do estado em PIB e o 11º em população, com 417.458 habitantes com IDH de 0781. Mauá está entre as 50 maiores cidades de todo o Brasil. Com características de cidade dormitório, recebe pessoas de várias regiões do nordeste brasileiro, que ao chegarem, ou se instalam em casas de parentes ou montam seus barracos de madeira em favelas, com sonho de conseguir emprego fixo e registrado e melhorarem de vida. A maioria não tem formação e trabalham como pedreiro ou ajudante em construtoras fora daqui.

Mauá tem 62 escolas, das quais 60 são de periferia e atendem à comunidade das adjacências, enquanto que as outras 02 unidades escolares centrais recebem uma clientela heterogênea, vinda de diferentes bairros da cidade. No entanto, estes estabelecimentos de ensino em nada diferenciam dos demais do estado, pois a formação de classes, a admissão dos professores e os procedimentos realizados quanto ao planejamento de aulas, de avaliações, de recuperações e promoção ou não dos educandos são exatamente os mesmos. Portanto, torna-se indiferente pesquisar esta ou aquela escola, esta ou aquela diretoria. Os

10 diretores selecionados são de escolas de regiões geograficamente distintas para obter dados mais abrangentes a respeito do tema. Dos 10 diretores, 05 são de escolas de Ciclo I e 05 de Ciclo II e Ensino Médio, a fim de destacar a influência da progressão continuada na aprendizagem dos alunos nos dois níveis de ensino.

Os entrevistados responderam às seguintes questões:

- 1- Qual sua opinião sobre a Progressão Continuada?
- 2- Quanto à implantação?
- 3- Quanto à melhoria da qualidade do ensino?
- 4- Quanto à influência no comportamento do aluno?
- 5- Quanto à influência na prática docente?
- 6- Quais foram as mudanças trazidas para a escola com a implantação da Progressão Continuada?
- 7- Qual tem sido o papel do diretor de escola dentro desse processo?
- 8- Você já era diretor de escola na época da implantação da Progressão Continuada?

As entrevistas foram primeiramente gravadas e depois transcritas. A análise e a interpretação dos dados levou em consideração o texto da entrevista na íntegra, através do qual, captou-se a essência do pensamento do entrevistado sobre o tema estudado. De modo geral, identificou-se nas entrevistas realizadas alguns problemas relevantes apontados pelos diretores, no que tange à realização do projeto, suas principais deficiências e propostas de retomada do tema com adaptações para o acerto na sua execução. Pode-se observar que, educadores e gestores defendem o regime teoricamente falando, mas que sua prática não condiz com décadas de costumes. Tudo indica que os ciclos demandarão muito tempo para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes e daquele requerido para moldar a nova face da escola.

## **1. Os problemas apontados sobre a implantação do regime de progressão continuada**

Todos os dez diretores entrevistados foram unânimes em afirmar que são favoráveis à progressão continuada da forma como se apresenta nos estudos teóricos e que em condições, esse regime pode fazer desaparecer defasagens e transformar o indivíduo em um cidadão completo, pois objetiva respeitar os ritmos de cada um e trabalhar de maneira individualizada as questões relacionadas à aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da sociabilidade entre os pares. O conceito de progressão continuada é o fato de que todo mundo pode aprender. E que o processo de aprendizagem não precisa ser o mesmo para todos os alunos. Nesse processo, o aluno que tem certas limitações e não tem como desenvolver algum tipo de habilidade poderá desenvolver outras. Essa opinião está contemplada na fala dos diretores entrevistados, mas especialmente na entrevista de um deles, ou seja, o diretor da EE João Paulo II:

Somos todos a favor da progressão continuada, mas não da forma como ela foi implantada, sem condições de trabalho e principalmente sem a participação dos professores na implementação do projeto, pois é ele quem está todos os dias na sala de aula, a prática e a liberdade de atuar são deles. Por isso é preciso dar-lhe o instrumental, apoio e incentivo para que ele se valorize, resgate a auto-estima; que encontre elementos internos para fortalecer sua relação com os alunos.

A maneira impositiva e autoritária como se deu o processo foi o que mais pesou na sua concretização e conseqüentemente seu insucesso, que teve sua crítica centrada na ausência de uma proposta de reorientação curricular. Até hoje questiona-se o objetivo anunciado pela SEE-SP, de eliminar a cultura da repetência sem instituir uma reorientação curricular que possibilite ampla discussão, nas escolas, sobre os tempos e espaços do processo ensino-aprendizagem, visando responder ao problema da diversidade cultural dos educandos frente à cultura escolar hegemônica como a diretora da EE Walt Disney declarou em sua entrevista que:

A progressão continuada não foi implantada, ela foi jogada. Não houve preparo dos diretores e nem dos professores. Ela foi lançada! É isso e basta! Por isso nós temos dificuldade de trabalhar a Progressão Continuada até hoje. Com isso a qualidade do ensino ficou em déficit [...] A falta de compreensão do assunto acabou dando a conotação de Promoção Automática e acabou trazendo mais malefícios do que benefícios.

O diretor da EE João Paulo II revela o impacto negativo em relação à implantação do regime:

Aqui no Estado de São Paulo eu achei que foi uma calamidade. A forma como foi colocada [...] Quem trabalha com a Progressão Continuada são os professores, a coordenação, o diretor e estes não foram preparados para isso. Então houve uma série de fatores que fizeram com que ela virasse uma Promoção Automática.

Segundo o entrevistado, a escola deve exercitar a construção da cidadania e a proposta dos ciclos de progressão continuada deve fazer parte dessa construção, com reorientações, com reformatações, com uma nova discussão dentro das comunidades educacionais. A finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação e não facilitar a aprovação transformando-a em promoção automática. Assim, com toda essa falta de informação e preparação dos educadores para o trabalho com o novo regime coube ao professor a culpa pelo não fazer. Ainda sobre a questão, a diretora da EE Florisbela de Campos Werneck cita que a maneira autoritária de sua implantação apontava o professor como culpado pelo possível fracasso do regime:

Na Progressão Continuada, a maneira como ela foi implantada, o professor ficou sendo apontado como o único responsável pra que ela acontecesse, ou seja, se não deu certo é porque o professor não implantou ou não soube conduzir o trabalho. A implantação foi muito conturbada e acabou transformando-a em promoção automática, quer dizer um projeto para eliminar a repetência então para valorizar a aprendizagem.

Outro aspecto importante comentado pela diretora da EE Prof<sup>a</sup> Mirna Loide Correia Ferle, diz respeito a não recuperação das aprendizagens dos alunos, pois não há condições físicas e pedagógicas, haja vista que tendo sido sua implantação de forma repentina, todos os outros aspectos relacionados ao projeto ficaram prejudicados, ou por falta de orientação técnica ou pela ausência de estrutura física, material e humana:

Primeiro implantaram, depois tentaram traduzir o que eles pensavam. O que eles pensavam não conseguiram atingir o professor que na verdade até hoje não sabe trabalhar a Progressão Continuada. Acham que é passar o aluno, empurrar ele de série em série. Ninguém trabalha com o que o aluno deixou de aprender no período anterior por vários motivos como: salas lotadas; falta de uma ficha de acompanhamento do aluno que muda de escola quando sai do Ensino Fundamental I e vai para o II; falta de preparo do professor; ou seja, desde 98 para cá a progressão se transformou em regressão, não se percebeu nenhuma melhora.

A manutenção da seriação na progressão continuada em São Paulo juntamente com a forma como ela foi implantada acabou transformando-a em promoção automática, pois o tempo de desenvolvimento da criança, do aprendizado dela e como sanar as possíveis falhas dessa aprendizagem não foram levadas a sério, descaracterizando totalmente o que seria a progressão continuada, comprometendo a qualidade do ensino, segundo a diretora da EE Marta Terezinha Rocha.

Aqui em São Paulo a Progressão Continuada pecou, porque ela foi jogada sem nenhuma discussão com a rede, porque na minha concepção, envolve pensar também a questão do espaço-tempo, dentro da unidade escolar, a questão da seriação que se manteve foi uma das barreiras e dentro disso, a forma como foi implantada dentro do Estado de São Paulo passou a ser uma Promoção Automática e não uma Progressão Continuada, na qual você tem que pensar o tempo de desenvolvimento da criança, do aprendizado dela e pensar também dentro desse espaço, a aprendizagem e atacar as falhas na aprendizagem.

Assim, esses aspectos negativos da implantação da progressão continuada são evidenciados pela opinião pública que parece pouco compreender a proposta, devido à falta de debate público, contribuindo para que a idéia de progressão fosse vinculada à de promoção automática, pois o projeto, do modo como foi veiculado, permitiu a aprovação de alunos que não conseguiram aprender durante todo o ano letivo diminuindo o estímulo aos estudos, devido ao fim das reprovações.<sup>137</sup> Ou seja, foi implantado um ciclo seriado, na qual o aluno era aprovado sem nenhuma restrição (a não ser o número de faltas) para a série seguinte.

Em relação aos educadores de modo geral, a proposta inicialmente foi aceita, mas com certa cautela, pois julgavam necessária a adoção de outras medidas capazes de evitar que o aluno passasse de ano sem saber. Para muitos professores, o problema que o regime de progressão continuada lhes apresenta encontra-se na possibilidade de aprovação do aluno e não em seu aprendizado.<sup>138</sup> Ou seja, o educando passou a ter mérito sem merecer. Houve então uma certa acomodação do corpo docente em relação às aulas, um desestímulo para preparar as aulas e fazer pesquisas de materiais didáticos, pois alegava o não interesse do educando para a aprender. Em conseqüência, nos deparamos com professores desistentes em exercício. Ou seja, professores que, exercendo suas rotinas diárias,

---

<sup>137</sup> OLIVEIRA, Sonia R.F. **Op. Cit.**

<sup>138</sup> PARO, Vitor. H. **Op. Cit.**

desistiram de realizar a significação posta para o seu trabalho: ensinar. O trabalho do professor desistente não é orientado pelo conhecimento a ensinar<sup>139</sup>.

## **2. Progressão continuada e qualidade do ensino**

A apressada implantação do modelo do regime de ciclos com progressão continuada em São Paulo, não introduziu no sistema educacional paulista nenhum mecanismo de reorganização efetiva da estrutura e funcionamento da escola que pudesse garantir, de um lado o aprendizado dos alunos e de outro a preparação dos professores para essa nova realidade e como lidar com as questões inerentes ao confinamento de jovens em espaços e tempos artificialmente impostos. Poder-se-ia remeter à implantação dos processos de Recuperação e Reforço, porém quando existiu foi isolada e não sistêmica e a reorganização necessária e indispensável das salas de aula, do modelo seriado para o modelo de ciclos em virtude da necessária reclassificação dos alunos passou longe das escolas públicas estaduais.

Quando perguntado ao diretor a EE Iracema Crem sobre a melhoria da qualidade do ensino com a implantação da progressão continuada ele afirmou:

Não houve melhoria não, pois a escola não foi preparada para o novo regime. O Governo decretou e deixou para executá-lo depois, conforme fossem surgindo as necessidades. Uma coisa assim, mal planejada, mal organizada não pode dar certo mesmo!

A preparação docente ficou no âmbito dos decretos, da imposição de normas e regulamentos. Estes profissionais jamais foram consultados ou chamados a participar de qualquer decisão. Esta falta de preparação do espaço físico, da organização dos tempos escolares e dos docentes, especialistas e comunidade escolar para a adoção de uma nova postura frente a relação professor-aluno leva a desesperança, a falta de perspectiva, à desmotivação, que se refletem imediatamente na qualidade de ensino. Não houve por parte

---

<sup>139</sup> MONFREDINI, Ivanise. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol.17. nº 06. 15 mar. 2009.

dos órgãos centrais da rede pública paulista, a menor preparação para esta mudança tão importante quanto necessária para a verdadeira democratização do acesso e permanência do aluno na escola por, no mínimo, oito anos, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo a diretora da EE Marta Terezinha Rocha houve um sucateamento da escola pública:

A progressão continuada foi implantada com a única intenção de baratear a educação, por isso foi feita desse jeito. O objetivo era cortar gastos, as demais alegações foram só um paliativo.

Essa ausência total de compromisso dos órgãos centrais do governo do Estado de São Paulo com a qualificação dos profissionais de educação e a reorganização da escola, indicam a precipitação de viabilizar esta proposta, o que revela de um lado, a exclusiva intenção de barateamento da educação pública paulista e de outro, a viabilização de um projeto com fins exclusivamente eleitorais. Estas afirmações se justificam por três aspectos. Primeiro, o treinamento dos profissionais de educação envolveria o investimento de uma grande soma de capital, o que não parece ser parte integrante das prioridades de um modelo de Estado que privatiza suas empresas para desonerar os cofres públicos. Segundo, a permanência de um aluno por mais de um ano em uma mesma série envolve o dobro de despesas. Terceiro, a implantação de um projeto tão audacioso implicaria em um longo período de transição, o que não permitiria resultados estatísticos imediatos no que se refere à redução das taxas de retenção e evasão de alunos das escolas públicas paulistas.<sup>140</sup>

Ao que tudo indica há, portanto, o forte compromisso do governo do Estado de São Paulo com a política neoliberal adotada pelo Governo Federal, de sucateamento dos serviços prestados pelo Estado. Ambos não medem conseqüências no que se refere à implantação de políticas públicas que visem o barateamento ou viabilizem a privatização dos serviços públicos essenciais, como a saúde, a educação, a segurança pública, etc., todos sem o menor pejo no que se refere ao não atendimento das necessidades básicas dos setores mais pauperizados da sociedade brasileira.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> SOUZA, Roger M. Q. Considerações acerca do fracasso escolar em São Paulo e o Regime de Ciclos com Progressão Continuada. São Paulo: Revista **Espaço Acadêmico**, nº 92, jan.2009.

<sup>141</sup> **Ibidem.**

### **3. O desestímulo para estudar e a indisciplina em sala de aula**

A má interpretação da política da progressão continuada por parte dos educadores, pais e alunos fez com que houvesse um desestímulo geral no cotidiano escolar. A falta de cobrança sobre as responsabilidades dos alunos em relação ao seu papel de estudante levou muitos educadores a se acomodar deixando de lado as pesquisas e preparo de aulas, haja vista que, o único mérito utilizado para estimular a participação do educando, ou seja, a aprovação, agora seria direito de todos, sem distinção e nenhuma outra estratégia para substituição. Assim, cresceu a indisciplina em sala de aula e o professor passou a se sentir desvalorizado, pois mesmo que ele prepare suas aulas e vá para a sala com vontade de ensinar, muitas vezes acaba encontrando alunos que o questionam dizendo, prá que ele precisa fazer essa ou aquela atividade se ele vai passar no final do ano de qualquer maneira, conforme se observa na fala da diretora da EE Profª Mirna Loide:

Quanto à indisciplina desses alunos dentro da sala de aula, ficou muito difícil de trabalhar, porque o aluno sabe que mesmo que ele não tenha avaliação, seja em que sistema for, ele vai passar, porque não posso segurar o aluno. Ele tem que sanar as dificuldades no ano seguinte, só que isso não é feito.

Ainda sobre o comportamento do aluno, a diretora da EE Walt Disney considera:

A influência da Progressão Continuada no comportamento do aluno foi pior ainda. Ele interpretou mal o regime, ele acha que vai passar de qualquer jeito. Então não há interesse pelos estudos. O aluno vai prá escola pra não ficar com falta e na sala de aula não faz as atividades propostas pelo professor porque sabe que fazendo ou não ele vai passar para a série seguinte. Além disso, a família também começou a se ausentar da vida escolar de seus filhos.

A influência do novo regime na vida escolar do aluno e no cotidiano da escola foi negativa segundo o diretor da EE João Paulo II

Na cabeça do aluno é Promoção Automática: - Não vou fazer porque eu vou passar mesmo! O limite de faltas é de 250, ele dá 230, porque sabe que não vai ser reprovado com esse número de ausências. O aluno se acomodou e seus pais também. Antes muitos pais se incomodavam com a retenção porque o filho

poderia dar prejuízo prá ele. Agora ele espera que a vida ensine ao filho o que ele não quis aprender na escola.

A diretora da EE Florisbela de Campos Werneck endossa aspecto da desvalorização do professor na sua fala:

A implantação do novo regime trouxe a necessidade de mudança na prática em sala de aula. O que antes era utilizado como uma arma para que o aluno estudasse, ou seja, a reprovação, naquele momento já não poderia ser usada. No entanto, não havia outra coisa para substituir. Ficou tudo muito solto gerando sim indisciplina, porque os alunos começaram a pensar que poderiam fazer tudo, a qualquer hora, de qualquer maneira.

A necessidade de critérios bem definidos que substituam a questão da prova e da reprova é comentado pela diretora da EE Prof<sup>a</sup> Mirna Loide:

Ficou tudo muito jogado. Ninguém falou mais nada, ficou aquilo com um monte de vazio. Eu acho que deveria haver critérios claros para que o aluno enxergue o que está acontecendo com ele no dia-a-dia e perceba que tem que aprender, pois sem o conhecimento ele não é nada. Enquanto não houver esse discernimento vai ficar nisso: o aluno não ta nem aí porque ele não entende, o professor diz que não vai ensinar porque tá cansado e vai jogando pro ano seguinte. Não há cobrança, então vira uma bola de neve.

Segundo a diretora da EE Marta Terezinha Rocha a progressão continuada entendida como promoção automática foi o responsável pela desmotivação do aluno:

Então por não ter sido discutida com os alunos, com os pais, a Progressão Continuada, que no caso é a Promoção Automática, desmotivou o aluno. Eu acho que ela é o grande elo desmotivador do aluno para a aprendizagem. Ele sabe que passa sem se esforçar e que vai para a série já que a estrutura da seriação não foi quebrada no processo de Progressão Continuada

Apesar das observações feitas pelos entrevistados sobre o aumento da indisciplina no contexto da progressão continuada, devido à desmotivação dos alunos pelos estudos, já que não há cobranças ou punições para a falta desse requisito, os alunos, desde o início da escolaridade reconhecem o valor da função social da escola e apresentam crenças positivas

e favoráveis à aprendizagem.<sup>142</sup> Embora reconheçam a importância da escola e dos estudos nas suas vidas, eles não vêem razão para se dedicarem a leituras, pesquisas e atividades de apreensão de conteúdos, pois sabem que participando ou não serão promovidos para a série seguinte no final do ano letivo.

### **3.1 Da indisciplina à violência - faltam limites para educar**

Várias são as possibilidades de análise ou reflexão que se descortinam quando alguém depara, quer empírica quer teoricamente, com a indigesta justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos: a indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão enfim. O quadro nos é razoavelmente conhecido, e certamente não precisamos de outros dados para melhor configurá-lo. A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Isto porque a escola tem exercido um papel de tutela e favor e o espaço público (mais especificamente a escola pública), deixando de ser o que deveria (um bem público), tem sido um espaço oferecido como favor da classe política ao povo<sup>143</sup>. A qualidade de ensino vem sendo relegada à condição de não repetência, e diminuição da evasão, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, seus métodos, seus objetivos e o mais importante, a preocupação com a formação integral do futuro cidadão. Podemos verificar tal preocupação na fala da diretora da EE Mirna Loide Correia Ferle:

---

<sup>142</sup> ARCAS, Pedro H. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada**: o que dizem os alunos. Dissertação de mestrado, USP. São Paulo, 2003.

<sup>143</sup> AQUINO, Julio.G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996<sup>a</sup>.

É preocupante a situação atual de indisciplina causada após a progressão continuada. A falta de limites e responsabilidade deixou o aluno muito à vontade. Nós vemos muitos casos de alunos que vêm pra escola só para encontrar os amigos, fazer negócios ilícitos e não querem fazer suas obrigações, seus deveres de estudante. Isso tudo gera uma ociosidade que acaba culminando em indisciplina e alguns casos violência contra funcionário ou colegas.

No meio educacional, duas parecem ser as tônicas que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar nos dias de hoje: uma de cunho nitidamente social e outra mais clínico-psicológica. No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de personalidades violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares.<sup>144</sup>

Em termos especificamente institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de reprodução de efeitos oriundos de outros contextos institucionais, como a política, a economia, a família, a mídia etc., que se fariam refletir no interior das relações escolares. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de determinações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação e desconforto. Nessa perspectiva, também fica o diretor de escola de mãos atadas tentando desesperadamente respaldar o docente trazer a família para a escola, a fim de não assumir o papel que cabe a ela e impor o cumprimento de normas de conduta para que o professor dentro da sala de aula possa cumprir sua função. Numa situação-limite, a decisão, não raras vezes é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das transferências ou mesmo do convite à auto-retirada. Assim, a mesma diretora revela em suas palavras o dissabor de ver seus professores virem para a instituição com a finalidade de ensinar e quando chegam na sala de aula tem que exercer o papel de psicólogo ou pai

É muito triste ver os professores prepararem suas aulas, pesquisar, trazer novidades e quando chegam na sala de aula, a briga com o colega por causa de namorico é mais importante do que aprender a matéria ou quando o aluno se recusa a participar da aula dizendo que ele não precisa fazer nada porque no final do ano ele vai passar de qualquer jeito.

---

<sup>144</sup> AQUINO, Julio G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Caderno **CEDES**, ano XIX, nº 47, dez./ 98.

Na verdade, a escola deveria continuar exercendo sua autoridade produtiva, do ponto de vista institucional, a fim de conseguir atingir seus objetivos e metas, mas seu papel mudou e a instituição que antes tinha como missão transmitir conhecimento e preparar o aluno para exercer seu lugar na sociedade, agora tem múltiplas funções e pelo que parece a missão tornou-se a menos importante, haja vista que o aluno não é cobrado em relação aos seus deveres escolares e, mesmo que ele não tenha se apropriado do básico não há nada que o impeça de prosseguir séries adiante. Essa foi a reclamação geral dos diretores propagada na fala do diretor da EE João Paulo II, que disse:

Hoje, a família manda o aluno pra escola pra não perder benefícios sociais como o Bolsa-Família, por exemplo e não para ver a criança crescer, aprender, melhorar. A criança por sua vez, vê a escola como ponto de encontro para brincar com os colegas, tomar merenda porque a mãe acorda tarde e não faz almoço, ou porque a mãe quer sossego em casa e é o único período em que ela pode respirar, sair, falar com a vizinha, etc. E não sou eu quem estou inventando isso. Elas mesmas revelam. Ou seja, a escola não exerce a mesma importância para a comunidade, só os educadores têm a visão da verdadeira função da escola. Essas diferenças de valores acabam se confrontando no dia-a-dia da escola traçando gestos de indisciplina e violência uns contra os outros e eu acho que tudo isso começou a partir da imposição dos ciclos de progressão continuada implantados da maneira como foi. Essa escolha por parte do governo trouxe consequências indesejáveis para todos.

Trata-se, sem dúvida, de uma crise, ao mesmo tempo, paradigmática e ética. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado<sup>145</sup>. Desta feita, a escola é, por excelência, lugar do passado, no bom e imprescindível sentido do termo, mesmo porque não há futuro plausível sem a imersão no traçado histórico dos diferentes campos de conhecimento. Sendo assim, a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver<sup>146</sup>. Assim, a diretora da EE Adelaide Escobar Bueno revela sua indignação em relação à falta de referência da criança quando o professor deixa de exercer sua autoridade

---

<sup>145</sup> ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, p. 243-244, 1992.

<sup>146</sup> **Ibidem.**, p.246

quando assume ser representante de todos os habitantes adultos, apontando detalhes e dizendo ao aluno como é o mundo e o que precisamos saber para viver e sobreviver nele

Antes o professor era referência. Ele era imitado. Todos queriam ser como seus professores e o professor bom e respeitado não era o bonzinho e sim aquele que impunha respeito e autoridade. Que era autoritário. O que ele dizia era Lei. Hoje, além da atual política educacional ter acabado com essa referência, marginalizaram o professor, o diretor, a escola. Os alunos não têm mais referência. Tiraram isso da escola. É necessário que haja o resgate disso, para que a educação tenha de novo importância na vida do cidadão.

É preciso ter consciência de que a escola é o referencial, muitas vezes único, de esperança, apoio e ocupação na vida de uma criança ou adolescente. Para muitos alunos, ela é o único espaço de acesso ao saber universal e sistematizado, necessário ao desenvolvimento de uma identidade social, cultural e humana que espelha a vida do cotidiano visando o futuro pleno do cidadão. Por isso, é preciso que haja uma revisão no regime de progressão continuada – que aprova sem ter aproveitamento – para diminuir a distância que existe atualmente entre o que a escola ensina e a vida. A diretora da EE Walt Disney fala sobre essa distância, quando se refere à progressão continuada

A escola não reprova, mas a sociedade que ele vai enfrentar aí fora, quando for entrar numa universidade (quem tiver acesso a ela) ou numa empresa reprova e o faz sem dó. E muitas vezes a escola, a família fica cheia de milíndres para tomar certas atitudes achando-se cruel, mas só acabam retardando o que é certo para acontecer.

A diretora da EE Mirna Loide Correia Ferle fala novamente sobre a importância da escola na vida dos jovens antes e depois da progressão continuada:

Não podemos deixar de admitir que o aluno quando tinha medo, respeito pela escola e seus educadores imitavam-na porque o respeito, a responsabilidade eram exigidos mais cedo e isso era referência de vida pro aluno. Ele sabia que se seguisse a orientação dos professores, pais, fossem estudiosos e responsáveis

seriam bem sucedidos na vida. Hoje, o jovem não tem mais essa referência. Ele é protegido pelo ECA, pelos pais e tratado como inocente até a fase adulta. Não lhe é cobrado nada. Não tem que estudar, mas só passar de ano. Não tem perspectiva e nem um referencial para imitar. Hoje o aluno vem, coloca o dedo na cara do professor ou do diretor e o pai ainda apóia achando justificativa para tal ato. O respeito, a educação e a responsabilidade foram esquecidos e na escola a progressão continuada também colaborou com isso.

#### **4. A revelação do diretor da EE Iracema Crem, sobre a influência da progressão continuada no comportamento do aluno**

Eu não vejo nenhuma relação. A única coisa que eu vejo é que o aluno se sente mais estimulado se ele não ficar tantos anos na mesma série. Agora, o comportamento do aluno depende de outros fatores. Depende de ter professor consciente do seu papel de educador. A equipe de gerentes da escola – diretor, vice-diretor, coordenador tem que ser presentes. Tem que acompanhar a evolução do aluno. Quando ocorrer um fato indisciplinar o aluno deve ser repreendido sem humilhação pra que ele não fique revoltado. E não tem nada a ver com a Progressão Continuada.

No que diz respeito à motivação dos alunos para aprender, apesar da maioria dos diretores ter se posicionado positivamente sobre a influência no comportamento do aluno, a opinião desse entrevistado é diferente e vai de encontro a de alguns estudiosos da área quando aponta que os educadores têm a função de garantir que essa motivação se mantenha, além de assegurar que os aspectos referentes à motivação intrínseca e à meta aprender sejam trabalhados em sala de aula. Há uma série de intervenções de natureza psico-pedagógica que podem ser realizadas no sentido de promover a motivação para a aprendizagem e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. No contexto escolar, as atividades devem ser desenvolvidas levando-se em consideração os elementos promotores da motivação intrínseca como apresentar constantemente desafios, promover curiosidades, diversificar planejamentos, jogos educativos e de regras, dinâmicas de grupo e outras situações motivadoras.<sup>147</sup>

Os educadores devem ficar atentos ao modo como ensinam, pois não basta ter conhecimento de diversas metodologias de ensino, optando por esta ou aquela. É preciso

---

<sup>147</sup> NEVES, Edna R.C e BORUCHOVITCH, Evely. **Op. Cit.** ,p. 25-30..

que o professor compreenda o seu próprio aluno: as características de sua personalidade, a etapa de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social na qual ele se encontra.<sup>148</sup> É necessário que o professor seja sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais do aluno e propicie, em sala de aula, um clima encorajador de iniciativa e de auto-expressão.<sup>149</sup>

## 5. A prática docente no contexto da progressão continuada

Profissão docente se constitui em complexo histórico-social no âmbito do Estado, diante do embate entre os diferentes governos e o professorado pela valorização da sua condição de especialistas, aqueles que dominam um determinado corpo de conhecimentos e valores, contra a precarização e desvalorização. As ações/reações dos professores diante de um novo regime parecem ser completamente compreendidas como acomodação. Esta, refere-se às situações em que se sentem obrigados a realizar o previsto oficialmente, sem estarem certos da eficácia do sistema de progressão continuada. O que observamos é uma desmotivação generalizada decorrente da implementação de programas e políticas atrelados à reforma de Estado, desde os anos de 1990. Os professores e gestores sentem-se solapados na sua autonomia em primeiro lugar porque estas políticas e programas foram implementados à revelia deles. Em segundo, porque implicaram em mudanças no seu trabalho e na organização da suas vidas.

Especificamente em relação à progressão continuada, os professores sentem-se desmotivados em consequência da intensificação do trabalho em sala de aula, e por não conseguirem ensinar o que consideram que seria o necessário tanto para que o aluno possa dar continuidade aos seus estudos como para compreenderem minimamente o mundo no qual estão inseridos. Com o novo regime os professores passam a ter em sala de aula

---

<sup>148</sup> LIMA, Luzia. M. S. Motivação em sala de aula: A mola propulsora da aprendizagem. Em SISTO, Fermio. F.; OLIVEIRA, Gislene. C. & FINI, Lucila D. T. (Orgs.). **Leituras de Psicologia para a formação de professores**. Petrópolis: Vozes, p. 33-48, 1999.

<sup>149</sup> GUIMARÃES, Sueli. E. R.. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em BORUCHOVITCH, Evely. & BZUNECK, José A. (Orgs.). **Motivação do aluno**: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p. 77-90, 2001.

alunos que antes da implementação do ciclo seriam reprovados, continuando na mesma série, revendo os mesmos conteúdos. Na situação atual têm que atender em sala de aula alunos em condições muito diferenciadas de aprendizado. Devido ao grande número de alunos, os professores não conseguem sozinhos, atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

Alguns optam por uma prática desgastante: realizam um atendimento individualizado junto aos alunos, durante o ano. Atendem durante o curto período de sua aula (50 minutos) a cada aluno. Outra prática, mais comum e tradicional, é seguir um ritmo de explicação de novos conteúdos de acordo com a aprendizagem da classe em geral. Nesse caso estarão desconsiderando os alunos mais lentos (eles serão aprovados automaticamente), assim como os mais rápidos que aprenderão menos do que poderiam. Qualquer que seja a prática estabelecida, percebe-se que há uma diminuição no ritmo de apresentação de novos conteúdos. Nesse sentido, a avaliação torna-se também um problema na prática docente, que não entende o seu novo significado e tem dificuldades para executá-la. Segundo a diretora da EE Marta Terezinha Rocha isso acontece porque a seriação se manteve e junto com ela os conceitos e notas e porque o professor não foi orientado, como é descrito em sua entrevista:

Eu acho que os professores têm grandes dificuldades ainda na questão da avaliação. Acho que a avaliação e toda a aprendizagem ainda é um debate. A avaliação enquanto diagnóstica é mal compreendida. O Regime de Progressão Continuada trabalhou durante esse tempo todo com conceitos porque a prioridade eram Projetos com Temas Transversais. Após 10 anos, retornou-se a nota em número e agora o conteúdo disciplinar é prioridade.

Segundo a diretora da EE Walt Disney, o professor acabou facilitando a avaliação para que o aluno consiga uma menção melhor. Ele ainda trabalha com notas, porque não foi orientado sobre o novo significado da avaliação no contexto da progressão continuada, como cita:

Como ele interpretou mal a Progressão Continuada, ele não entendeu, ele acha que tem que avaliar mal, pra que o aluno possa ser promovido com nota azul. Então, desestimulou o professor a trabalhar de outras maneiras, a pesquisar, a cobrar o aluno de suas responsabilidades. Houve um “tumulto no meio de campo”. O professor está perdido.

Ainda sobre o comportamento do professor na prática da progressão continuada, o diretor da EE Marcelina Maria de Oliveira chama a atenção para o fato de que em toda

profissão há os bons e os maus profissionais e que é preciso estar atento, pois os educadores trabalham com a formação do cidadão e isso deve ser levado em consideração:

Lógico que tem professores e professores. Sabemos que mesmo com a rejeição à progressão continuada, o professor batalha, fez o seu papel, ensina, busca suporte, mas a falha que o aluno já vem trazendo desde o Ensino Fundamental I só é sentida quando ele chega no Ensino Fundamental II, 5ª série, após 4 anos de ciclo, empurrando o aluno sem sanar as dificuldades de aprendizagem que vão se acumulando, já que não dá pra se trabalhar individualmente ou em pequenos grupos com os alunos em defasagem por causa das salas superlotadas e também porque o aluno sabe que vai passar independente de estudar ou não.

A diretora da EE Florisbela de Campos Werneck acha que o professor ficou perdido, pois durante décadas sua prática na sala de aula era voltada para o ensino tradicional com méritos para os alunos mais aplicados e de repente teve que mudá-la sem saber para onde, pois não foi orientado e teve que solitariamente procurar um caminho, como sugere sua fala:

O entendimento que a rede teve foi de desvalorização da sua função, ou seja, pra que vou ensinar, se eles vão passar de qualquer jeito. Os professores ficaram perdidos. Eles não sabiam se o que eles faziam na aula era adequado ou não. Demorou muito para o professor começar a entender a mudança. Ainda hoje há professores que só se importam com notas e nem conhecem seus alunos.

Na visão do diretor da EE João Paulo II, os professores com a notícia do fim da reprovação ficaram perdidos quanto ao tipo de avaliação que deveriam aplicar às turmas:

O professor, o diretor, o coordenador já não sabiam mais o valor da prova, das atividades se era pra valer nota ou não. O professor preparava sua aula, mas não conseguia ministrar na sala de aula, pois os alunos não tinham mais obrigação de participar. Aplicavam as provas para verificação do conteúdo apreendido, mas o aluno fazendo ou não iria passar para a série seguinte. Imagina a situação do professor. Imagina a situação da escola. Foi o caos.

A lógica da Progressão Continuada alterou muito o trabalho docente, pois antes previa a centralidade no processo de ensino dos conteúdos a serem dominados em cada série, hoje a prioridade é a aprendizagem, mas os conteúdos já não têm marcas tão decisivas para cada ano letivo, pois é preciso levar em consideração o tempo de cada aluno. Essa condescendência aliada à falta de obrigatoriedade de estudar e participar de

atividades para apreensão dos saberes propostos fez piorar a qualidade do ensino. A educação escolar atual desanimou a muitos candidatos a professores. Segundo o MEC (Ministério da Educação) através de uma pesquisa realizada em todo o país divulgou que o Brasil tem um déficit de mais de 200 mil professores. A profissão não atrai aos jovens, pois além de serem mal remunerados essa profissão que antes tinha status de magistrado hoje está desmoralizada, como lembra o diretor da EE Iracema Crem em sua fala:

No meu tempo, professor era respeitado como um juiz. O que ele dizia era lei. Havia respeito com relação a hierarquia. Era uma função idolatrada. O professor nem precisava falar alto com o aluno. Ele só olhava e se a criança estivesse fazendo algo errado ela sabia. Hoje o aluno sabe que está errado, os pais lhes dão apoio, desmoralizando a escola e o ECA lido e interpretado só pelos direitos da criança e do adolescente favorece essa condição. Os professores estão desmotivados, sentindo que tudo o que fazem não tem valor.

Ainda assim os professores e gestores continuam apontando as incoerências, discutindo os pontos que consideram falhos no novo regime e até sugerindo soluções para resolução dos problemas apontados, porque são sujeitos do seu fazer e compreendem de maneira muito acertada todas as imperfeições do regime, desde a falta de clareza da proposição até o fato da progressão continuada ter se tornado promoção automática pelas incoerências no seu interior. Diante desse fato, evidencia-se que os docentes, segundo os diretores de escola entrevistados, se preocupam com as questões pedagógicas, pois observam que não estão conseguindo ensinar, ao menos, os conteúdos os quais os alunos deveriam ter domínio e estes, por sua vez, apresentam a cada dia maiores dificuldades para dominá-los. Assim, se a medida pressupõe a aprendizagem e para os entrevistados seu principal propósito não está sendo atingido, a iniciativa deve ser questionada e revista, na visão dos diretores, como se pode observar na fala da diretora da EE Prof<sup>a</sup> Mirna Loide Correia Ferle:

Primeiro implantaram, depois tentaram traduzir o que eles pensavam. Não conseguiram atingir o professor, que na verdade, até hoje não sabe trabalhar a Progressão Continuada. Acham que é passar o aluno, empurrar de série em série. Ninguém trabalha com o que ele deixou de aprender no ano anterior. Há toda uma dificuldade nesse sentido. As crianças mudam de escola, nenhuma ficha acompanha a vida desse aluno e mesmo dentro dos estabelecimentos é muito difícil de seguir. Ter que acompanhar aluno por aluno é inviável, visto que as salas estão lotadas. Nenhum professor está preparado. Desde 98 só houve retrocesso, não se percebeu melhora. Os alunos são empurrados, sabendo ou não e eles sentem isso. Aí, há aprovação no final do ciclo e não se consegue recuperar todas as lacunas deixadas e fica tudo por isso mesmo. Não se consegue recuperar no ciclo seguinte, anos de falhas.

Eu acho que a Progressão Continuada é um engodo. Ninguém sabe nada e está tudo certo. Nós sabemos que está na LDB, mas há a necessidade do governo esclarecer, criar uma legislação que conserte esse caminho, que haja objetivos claros e definidos. Talvez para quem pôs no papel esteja claro, mas aqui embaixo, não. E nada é feito para melhorar isso.

Houve uma insatisfação do grupo de professores que estavam ansiosos para compreender o objetivo do novo regime e também esperavam sua regulamentação. Os alunos, por sua vez, achavam que tudo podiam e que já não tinham mais obrigações na escola. Pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, particularmente porque elas abalam o modo de funcionar da escola, forjado há séculos, sem que tenham delineado com relativa clareza como será a sua nova maneira de ser.

Segundo a diretora da EE Florisbela Campos Werneck, a rejeição ao novo regime criou dificuldades para sua execução. O que ocorreu foi mais ou menos isso:

No primeiro momento, foi o nascimento, mas era uma gravidez indesejada. Todos rejeitaram, só a mãe acreditava na criança. Ela nasceu indesejadamente por todos e isso foi o fator que atrasou tanto sua caminhada. O professor teve que buscar solitariamente novas alternativas pra aula dele. Só condicionar o aluno a aprender por que ele tinha que no final mostrar uma nota pra ir pro boletim, deixou de acontecer. Essa já não podia ser uma arma, um argumento para que o aluno aprendesse. Ele tinha que aprender não pura e simplesmente pra tirar uma nota, mas porque ele era um sujeito com direitos garantidos, protagonista do processo.

Analisando as concepções sobre a progressão continuada na prática verificamos conseqüências desastrosas na educação paulista, como revela o diretor da EE João Paulo II, dizendo que o novo regime começou errado e tudo que começa errado causa um prejuízo. E foi um prejuízo enorme para o Estado de São Paulo, segundo o entrevistado, da forma como foi colocada. O maior deles é de ordem pedagógica, como a falta de domínio da leitura e escrita pelos alunos e a preparação destes para o mercado de trabalho.

Então, esses anos todos de Progressão Continuada, nós estamos vendo os resultados agora, através das provas do Saresp, Enem, Prova Brasil. Vimos a que ponto a educação chegou nesse período. Os dados já mostram que a Progressão Continuada não deu certo dessa forma.

Assim, a falta de participação dos professores, coordenadores e diretores de escola no processo de formulação e implementação da proposta também foi uma falha apontada em todas as entrevistas realizadas. A imposição da progressão continuada, que retirou do

professor o poder de aprovar ou reprovar, não se converteu em novas práticas pedagógicas. Aliás, todas as reformas em educação feitas por este ou aquele governo nunca até o momento atual levaram em consideração a opinião e participação daqueles que estão diretamente ligados à prática docente no dia-a-dia. Tanto que o interesse pela profissão docente diminuiu muito nos últimos anos, haja vista a desvalorização do profissional de educação em todos os sentidos. Aqui, o diretor da EE Marcelina Maria da Silva Oliveira, cita essa preocupação:

Tinha que ter empenho da SEE-SP na época que foi implantada, para capacitar o professor, para convencê-lo da importância do projeto e poder se engajar de corpo e alma, a fim de que desse certo. O docente tem que ser considerado nessas reformas. É ele quem dá a tônica da questão e por isso deve ser considerado. Mas também precisa ver qual era o verdadeiro objetivo do projeto. Dependendo do real objetivo dele aí está sua razão de ser.

Segundo os entrevistados, apesar da realização de várias capacitações, como o PEC (Programa de Capacitação Continuada), oferecido aos professores pela SEE-SP, o tema progressão continuada não foi priorizado, proporcionando pouca reflexão em torno da ruptura com a seriação e a necessidade de mudanças na concepção de avaliação. De fato, a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola, em termos organizacionais e de relação com a comunidade interna e a circundante. Modificar formas quase mimética de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos, assim como a concepção da escola básica numa sociedade democrática se apresenta como barreiras difíceis de serem transpostas sem ajuda de interlocutores aceitos. Assim mesmo, há concordância entre os participantes da pesquisa no que se refere um dos objetivos desse regime que é elevar a auto-estima dos alunos respeitando o seu tempo para aprender sem haver necessidade de reprovar e também quanto à economia de recursos financeiros, que eram desperdiçados com a reprovação, quer fossem utilizados na base física (prédios, salas de aula e equipamentos) ou nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar no custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.

Assim, lembra uma diretora da EE Odila Bento Mirarchi quando fala sobre o corte de gastos do governo:

A adoção do regime de progressão continuada atingiu sua meta que era de economizar. Imagina que todos os anos as escolas tinha 5,6,7 classes a mais por causa dos repetentes. Isso gerava mais gasto com alunos, professores, parte

administrativa e pedagógica da escola, enfim. A nova medida trouxe muita economia para o estado, mas esse dinheiro que foi economizado para onde foi? Se sobrou dinheiro no caixa, por que não investiu no professor? Na criação de mais escolas? Ficou tudo na mesma!

## **6. O que mudou na escola**

Segundo os entrevistados a implantação da progressão continuada não trouxe mudanças significativas para a escola. Em termos físicos continuou a mesma. Agora com uma necessidade de adequação devido à reorganização das escolas separando as de Ciclo I das de Ciclo II e Ensino Médio. Quanto à questão pedagógica algumas publicações foram registradas pela Secretaria de Educação para subsidiar o planejamento escolar e tentar esclarecer o significado do novo regime. Somente na parte burocrática e administrativa houve alguma mudança, como lembra o diretor da EE Iracema Crem:

Com a adoção da progressão continuada as escolas tiveram menos trabalho para preenchimento de papeletas, matrículas e rematrículas. Houve também menos reclamações por escrito de alunos, já que não há reprova e portanto, não há mais o que reclamar. A quantidade de classes também diminuiu e junto com ela o número de professores e alunos. O que contribuiu muito para a contenção de gastos por parte do governo.

A diretora da EE Marta Terezinha Rocha lembra que houve mudanças nas estatísticas escolares com a progressão continuada:

Estatisticamente falando houve uma revolução na escola. A não reprovação acabou com as inúmeras classes formadas por alunos retidos, houve uma maior rotatividade de crianças e jovens. Na questão aprendizagem todas estão no mesmo patamar, pois não há mais a retenção para fazer comparação entre uma escola e outra.

Pra escola o que ocorre é o seguinte: não existem mais aquelas salas de repetentes, aquela coisa toda. Então, do ponto de vista da escola, os alunos entram e saem na faixa etária correspondente. Então, a grande parcela dos alunos hoje, eles não ficam mais retidos e por não ficar mais retido, eles vão numa constante até chegar na 8ª série e aí saindo do jeito que saem, muitas vezes até sem aprendizagem alguma, mas terminam e pegam seu histórico, seu diploma.

Assim, verificou-se nas diversas falas dos entrevistados que o funcionamento da escola não se concebe sem a adesão dos seus membros e utilizadores, por meio de um contrato social. Se, para os atores de um país, a escola funciona com base na retenção, é preciso que passem a dar sentido a uma escola que tem como motor o desenvolvimento de conhecimentos e competências. Esse contrato social, pode-se dizer, é a base das culturas que valorizam a repetência de formas e em proporções diferenciadas.<sup>150</sup>

## **7. O diretor de escola no momento da implantação da progressão continuada**

A idéia da progressão continuada começou a ser espalhada pela rede pública de ensino em junho de 1996, mas oficialmente ela foi anunciada no final de 1997. Os diretores foram informados do novo regime através de uma cartilha que explicava apenas a execução burocrática do projeto, segundo o diretor da EE Marcelina Maria de Oliveira:

Começou efetivamente em 97. Nós recebemos uma cartilha para conversar com os pais sobre o projeto. Eu já era diretor na época e não tive nenhuma capacitação ou reunião para falar sobre o regime que seria implantado. Não houve um curso que explicasse o que era o projeto, como seria implantado, como faríamos para o professor acreditar nele. Nada, não deram nenhuma satisfação para nós. Fomos meros executores do projeto.

O diretor da EE João Paulo II estava na direção de uma escola da rede particular de ensino na época e afirma que os educadores e os diretores receberam o projeto ressabiados. A escola particular acabou não optando pelo regime, o que manteve a qualidade do seu ensino e atribui o fracasso da rede pública à falta de planejamento na implantação do projeto, como afirma:

Eu era diretor na rede particular. Na escola particular recebemos isso com o pé atrás, porque a escola particular não assumiu a Progressão Continuada, embora muitas escolas trabalhem em cima da qualidade, da avaliação do aluno no global. Tudo aconteceu justamente na época da regulamentação e implementação da LDB.

---

<sup>150</sup> CRAHAY, M. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Instituto Piaget, p. 240-280, 1996.

Estávamos discutindo a LDB e ela abriu a possibilidade de cada sistema se organizar em seriado, em ciclo. A questão foi política e financeira. Era preciso enxugar os gastos com a educação, desafogar as escolas acabando com a repetência. Só que estamos sofrendo todos os ônus agora, escolas fechadas, qualidade do ensino baixa e tudo por falta de planejamento na implantação do projeto.

A diretora da EE Prof<sup>a</sup> Mirna Lóide Correia Ferle, que já estava no cargo, na época, fala das dificuldades na compreensão do novo regime pela falta de informação e as graves conseqüências deixadas pela sua implantação até os dias de hoje:

Ninguém entendeu nada. O gestor ficou mais louco do que todo mundo, porque também não teve preparo. Quando a coisa saiu, quem tentava nos passar algo também não estava preparado. Eu acho que quem entendeu a Progressão Continuada foi só quem fez o projeto. Após tantos anos começou-se a mostrar as falhas e as conseqüências da falsa progressão continuada através dos noticiários, debates, enfim. Agora o Estado está tentando resgatar a questão, mas é muito difícil.

Segundo a diretora da EE Odila Bento Mirarchi, na escola, o diretor deveria ter sido o primeiro a ser preparado para receber o novo regime, pois assim, os professores poderiam ser orientados a respeito e o impacto teria sido menos catastrófico, assim como o regime deveria ter ciclos de 02 anos e não 04, a fim de atender às necessidades quanto às defasagens na aprendizagem, como verificamos em sua entrevista:

Já era diretora. Na época eu disse: - Ficou todo mundo louco! Dar nota de graça pro aluno! Mas depois, com o passar do tempo fui entendendo que não era aquela a proposta. Mas foram anos para esse entendimento. Uma coisa é certa. Eu acho que a Progressão Continuada daria maior resultado se ela fosse assim: 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, dá uma parada; 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, dá outra parada; 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, pára de novo e 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, dá outra parada, ou seja, de dois em dois anos um ciclo, porque aí teria condições de rever o que o aluno deixou de aprender, mas de 4 em 4 anos é muito tempo.

O diretor da EE Iracema Crem afirma que devemos fazer uma análise antropológica dos alunos atendidos em nossas escolas a fim de levantar meios adequados para atingir a finalidade principal da progressão continuada, que é a aprendizagem:

Sou diretor há 21 anos. Sou favorável à Progressão Continuada. Acho que a escola não tem que julgar ninguém. Temos é que considerar vários aspectos em relação à aprendizagem. A equipe escolar deveria fazer uma análise antropológica dos

alunos atendidos na escola para viabilizar o projeto. A Progressão Continuada deve continuar só que tem que ser revista. Os professores mais experientes devem ser estimulados a trabalhar com alunos que possuem maior defasagem .

Em geral, os entrevistados aceitam a tese da progressão continuada, mas atribuem o seu fracasso à forma autoritária e pragmática com que foi implantada, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da rede pública de ensino. A solução, segundo os entrevistados, não estaria na retomada da reprovação e da seriação, mas na eliminação das causas do fracasso do regime. Era preciso inserir a discussão na escola, formando professores, pais e alunos e toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural, pois ninguém se sente responsável pela implantação de um projeto de reforma do ensino se não for previamente envolvido com sua concepção e criação. É essa a impressão que os entrevistados que já eram diretores na época e mesmo os que ainda estavam na sala de aula como docentes deixaram ao relatar o sentimento de total impotência frente àquela novidade. Assim disse um dos entrevistados, diretor da EE Iracema Crem, que naquela ocasião já exercia a direção da escola e a diretora da EE Florisbela Campos Werneck, que quando da implantação estava na função docente:

Fomos pegos de “calças curtas”. Ficamos perdidos, sem saber o que fazer. Ao mesmo tempo que procurávamos explicações convincentes para nós mesmos, tínhamos que responder aos pais e alunos como seria a escola doravante.

Segundo a opinião dos diretores o que ocorreu foi que na busca pela universalização do acesso à escola deixou-se a qualidade da Educação em segundo plano. Agora percebemos a urgência de garantir a aprendizagem de todos. O acesso ainda não está totalmente resolvido, mas é preciso que a escola retome rapidamente sua função prioritária: ensinar e produzir conhecimento, ou seja, ela deve passar de local onde se ensina para organização que busca estratégias a fim de promover o aprendizado.<sup>151</sup> Para que isso ocorra, é preciso criar instrumentos para um projeto pedagógico que atenda às necessidades da comunidade e envolva funcionários e professores, além de pais e alunos, em sua elaboração. A leitura que a direção e o corpo docente fazem da comunidade interna e externa influencia diretamente na forma como a escola funciona. Mas quando existem

---

<sup>151</sup> ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 100-130, 2001.

metas claras de ensino, compartilhadas por todos, cria-se um verdadeiro grupo de trabalho movido por interesses comuns.

Hoje, os educadores conscientes não querem mais trabalhar apenas com as médias. A escola que fazia o estudante aprender para passar nas provas agora ensina para ela mesma ser aprovada. A Educação tem de ser para todos e para cada um e isso é uma mudança radical. Sabemos que nem todas as crianças, jovens e adultos aprendem do mesmo jeito. Mas temos certeza de que todos podem aprender, bastando mudar a estratégia ou dedicando mais tempo aos que mais precisam, lógico, desde que condições sejam dadas aos profissionais da área.

## **8. O papel do diretor de escola na gestão da Progressão Continuada**

A educação sempre representou um desafio para a sociedade. Afinal, é através dela que o ser humano, desde os primórdios da sua existência formal, é reconhecido pelos seus pares e é também, por meio dela, que ele conquista espaço na sociedade. Nunca, entretanto, a educação representou tamanho desafio para os profissionais que trabalham diretamente com ela como nos últimos anos quando, ao papel desempenhado por professores, coordenadores e diretores, se adicionaram novos desafios. Nos dias atuais, as instituições de ensino e educadores se deparam com inúmeras variáveis que exigem conhecimento não somente dos conteúdos a serem trabalhados, mas, acima de tudo, dos instrumentos necessários para lidar com a diversidade de pensamentos e de situações, além das múltiplas referências, em um mundo em que, além das mudanças extremamente rápidas e constantes, os limites éticos são postos à prova o tempo todo.

Por muitos anos estigmatizado como um burocrata, o diretor de escola exerce hoje uma participação ativa e ampla no dia-a-dia da instituição escolar. É função dele, antes de qualquer coisa, ouvir, refletir e encaminhar. É o seu papel indicar saídas e, assim, motivar. Cabe a ele, por fim, uma postura proativa, no sentido de estimular a procura de soluções e não as respostas de pronta-entrega. O que se espera é que o diretor de escola seja o porto seguro agindo como um norte. Assim, sua figura se distancia do estereótipo criado no

imaginário das pessoas de que ele é um aristocrático e ao invés de acolher os alunos, os assusta.

O diretor de escola de hoje, além de ter como missão o pensar a educação e o seu fazer pedagógico, assumiu a função administrativa de uma maneira muito mais próxima da que ocorre no mundo corporativo. Pesam sobre ele agora, incumbências de um verdadeiro gestor, que busca compreender os cenários em que a escola está inserida e, a partir daí, projetar ações de maneira a favorecer o seu crescimento. É preciso, portanto, que todos aqueles que de alguma forma dirigem ou coordenam uma instituição de ensino, exerçam incessantemente os três princípios básicos que norteiam o perfil do educador: caráter, compromisso e competência. Demonstrando, por meio de sua conduta, a profunda convicção de que o caminho para a pessoa, como ser individual, e como partícipe de um processo coletivo, se dá por meio da educação, onde os conteúdos são ferramentas para construir conhecimentos e proporcionar uma postura cidadã que faça a diferença. Foi sob essa atribuição que se implantou o regime de progressão continuada regido dentro da escola pela direção escolar.

O diretor de escola tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois ele é o responsável pelo gerenciamento de recursos administrativos e pedagógicos que contribuam para a realização da função social da escola, que segundo a LDB, Lei 9394/96, define como a promoção do desenvolvimento do educando de forma a prepará-lo para a vida social e para o trabalho. Esta tarefa só poderá ser plenamente cumprida se a escola for capaz de promover a escolarização dos seus alunos. Nesse sentido, o diretor de escola e sua equipe devem trabalhar para que as situações favoráveis à plena realização do aluno ocorram no cotidiano da escolarização, num esforço consciente de decisão, compromisso e ação.

No que se refere ao regime de progressão continuada, apesar de também terem sido pegos de surpresa, pois também não foram preparados para receber a nova proposta, o desempenho do diretor pode facilitar a execução do projeto no cotidiano escolar, na medida em que age como articulador procurando intervir no processo, utilizando as informações de que dispõe para conscientizar o professor da importância do seu papel e o aluno de sua responsabilidade como aprendiz. A diretora da EE Walt Disney coloca essa questão:

Eu acho que tem que ser um articulador. O diretor tem que saber quais as dificuldades dos alunos e estar integrando junto à coordenação e à família. Auxiliar o coordenador para que junto com o professor possa encaminhar

sugestões de solução de problemas, mas o principal é estar intervindo na sala de aula: aluno, professor e família, pois se o aluno apresenta alguma dificuldade, o professor trás a questão para o coordenador que juntamente com a direção procura os pais e dependendo da situação procura trabalhar de maneira diferenciada com este aluno, através de aulas de reforço ou encaminhamento aos órgãos competentes para a solução da defasagem. O diretor é um intermediário entre a família e a escola com a finalidade única que é o aluno.

Segundo a entrevistada, os pais precisam participar da vida escolar dos filhos. Não só em relação ao comportamento, mas também na aprendizagem. Quando aparecem as dificuldades na aprendizagem que ultrapassam a escola, a família deve ser orientada a procurar um profissional capacitado para diagnosticar suas possíveis causas. A diretora ainda lembra:

Há muitos casos de aprendizagem que poderiam ser facilmente sanados se os pais fossem mais presentes e ativos, pois muitas vezes a escola constata a dificuldade passa para o responsável, faz o pedido de encaminhamento para o profissional adequado, mas eles não cumprem o seu papel e quando cobrados alegam inúmeras razões como, não ter tempo, não ter recursos, o SUS (Sistema único de Saúde) não oferece tais serviços e a criança fica sem o atendimento adequado. De qualquer forma, cabe ao gestor cumprir seu papel.

O diretor de escola é um intermediador entre a escola e a família buscando soluções para os entraves relacionados ao ensino-aprendizagem em sua escola dando apoio às iniciativas que contemplem a melhoria da qualidade do ensino, tanto no aspecto material como pedagógico, pois cabe a ele a função de administrar os recursos existentes para esse fim. O gestor da EE Marcelina Maria da Silva Oliveira fala a respeito da importância de sua função:

O Diretor é visto como um líder do processo, dentro da escola. Se ele acreditar no projeto, a tendência é que dê certo porque ele vai trabalhar pra isso. Levar a equipe a acreditar e trabalhar com afinco pelo sucesso faz parte do papel do diretor de escola.

Segundo o entrevistado, os diretores não foram preparados para compreender a progressão continuada e por isso não conseguiram passar para o professor a credibilidade no projeto. Se houvesse esse preparo o diretor assumiria o desafio da progressão continuada e com certeza seus professores teriam avançado na questão da avaliação da aprendizagem. Mas, ao contrário, o gestor ficou perdido, recebendo informações através de

cartilhas e informativos, que a SEE enviou para as escolas na época, a fim de orientar os novos passos da escola pública à comunidade. O mesmo diretor afirma em sua fala que:

A Progressão Continuada começou efetivamente em 97. Nós recebemos a cartilha que trazia as informações sobre o novo regime para conversar com os pais. Não houve capacitação, nem curso a respeito do assunto.

Também segundo a diretora Aparecida da EE Florisbela Campos Werneck durante todos esses anos a escola ficou à deriva:

Os professores ficaram meio perdidos na sua prática. Eles já não sabiam se o que faziam era adequado no processo. Se o profissional tivesse sido capacitado, o processo de mudança teria sido mais rápido e menos doloroso.

A entrevistada observou que uma desordem geral foi estabelecida no cotidiano escolar com a implantação do novo regime e o diretor acabou ficando no meio do fogo cruzado. De um lado, o professor, responsabilizado pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos, pedindo socorro, pois se sentiram desvalorizados pelo governo e pela comunidade escolar, de outro, a SEE-SP, através de suas Diretorias de Ensino, cobravam da direção da escola resultados que pudessem satisfazer as exigências do projeto em questão. Um apagador de incêndios,

foi esse o papel do diretor de escola durante esses anos todos de Progressão Continuada.

Hoje, a situação começa a ficar um pouco diferente. Após tantas críticas e cobranças por parte das entidades de classe e mesmo da comunidade escolar, a SEE-SP, começou a investir em cursos de preparação e atualização do gestor, orientando-o acerca da nova abordagem sobre a aprendizagem e avaliação. Segundo a nova concepção de gestão escolar, o diretor de escola deve atuar como um líder de equipe e seu papel é o de dar apoio administrativo e pedagógico às decisões tomadas para solucionar os problemas detectados. É o que pensam os entrevistados, nas falas da diretora EE Florisbela C. Werneck, do diretor da EE Visconde de Mauá e da diretora da EE Marta T. Rocha, respectivamente:

O gestor tem que ter clareza de quais são as dificuldades que o profissional passa e pensando nelas, que decisões e avanços podemos ter. É aquela do que é possível e do que é real.

O papel do diretor é facilitar o processo para o professor e o aluno, viabilizar as recuperações paralelas, reforços escolares e cobrar do docente seu trabalho. Dá trabalho, só quem tem compromisso faz isso.

Enquanto gestora eu tenho que dar condições a minha equipe de promover mecanismos adequados para que o aluno chegue a um aproveitamento satisfatório.

Assim, antes de iniciar qualquer processo é necessário que o líder e sua equipe tenham clareza do seu objetivo, podendo dessa forma definir os meios mais adequados a serem utilizados para atingi-lo. Portanto, se o fim da progressão continuada é a aprendizagem, os meios deveriam ter sido fornecidos de forma adequada para atingi-lo. No entanto, a falta destes, acabou transformando-a em uma promoção automática, comprometendo a função da escola e a qualidade do ensino, pois falar de administração sem o mínimo de recursos necessários é desviar a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados.<sup>152</sup> Apesar da precariedade do trabalho exercido, o entrevistado, diretor da EE Iracema Crem, fala da responsabilidade que o diretor, também professor, deve ter enquanto profissional, pois ao escolher essa profissão fez uma opção de vida, como está explícito em sua fala:

Nós estamos ganhando pra trabalhar. Ninguém tá fazendo favor pro Estado. É claro que não devemos poupar o Estado, mas nós temos que ter clareza do nosso compromisso com o cidadão. A consciência profissional é coisa séria. O médico sabe que se ele errar o paciente morre e seu CRM corre risco de ser cassado, o advogado sabe que se ele errar o cliente perde a causa e ele leva prejuízo. E o professor? Se o aluno passa pelas suas mãos e sai da escola sem saber o mínimo esse profissional não se sente culpado? Nada acontece com ele? Então é papel do diretor gerenciar isso e viabilizar recursos para que o processo aconteça. A progressão continuada mexe profundamente com a cultura escolar elitista e sua implantação não será bem-sucedida sem uma mudança nessa cultura. Os pais, alunos e muitos professores têm uma visão bem tradicional do ensino. Cabe a nós, gestores discutir com a equipe e a comunidade as mudanças na educação. Dá trabalho! Mas o diretor tem que estar convicto de que esse é o caminho certo para

---

<sup>152</sup> PARO, Vitor. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, p. 264-273, 1993.

vender essa imagem para o grupo. É duro ter vender um peixe que está estragado ou estragando. O governo não deu suporte, mas cobra resultados. É preciso consertar isso.

Também a diretora da EE Adelaide Escobar Bueno chama a atenção sobre o papel do diretor de escola, de proporcionar momentos de reflexão com seus professores sobre a atuação de cada um no processo de aprendizagem do aluno:

Então, eu acho que é justamente não deixar que a insatisfação do grupo influa na qualidade e chamar a responsabilidade do professor sobre a aprendizagem do aluno. O diretor deve dar enfoque a essa questão através de conversas, capacitações e reflexões, procurando cobrar resultados.

O diretor de escola tem que estar atento às inovações e passá-las à equipe de gestão e aos docentes dando-lhes condições para execução de trabalhos de qualidade no que se refere ao ensino-aprendizagem, lembrou o diretor da EE João Paulo II:

Eu procuro nas reuniões de HTPC e Reuniões Pedagógicas passar informações que contribuam na conscientização e capacitação dos meus professores na questão do entendimento da Progressão Continuada, da avaliação das habilidades e competências, da importância da avaliação qualitativa e global. Antes essas coisas eram feitas muito individualmente pelo professor, ou seja, o professor sabia a matéria, passava pro aluno da forma que ele queria e avaliava da maneira que ele queria também. Hoje não. Após a compreensão do Regime, estas questões começaram a ser trabalhadas com o grupo de educadores e o diretor passou a fazer parte do processo de formação dos professores e o trabalho deve em equipe.

Segundo a diretora da EE Odila Bento Mirarchi é importante que o diretor de escola esteja sempre atento ao clima que envolve o grupo de professores, porque se o corpo docente é unido, se existe cumplicidade entre eles, o trabalho fica mais fácil e se ao contrário, o gestor deve ficar perto deles para manter a esperança e a fé no seu trabalho, dando respaldo ao professor para que ele continue a desenvolver seu papel de forma positiva:

Você acredita na proposta, tenta passar para o professor, mas na hora da realidade vê que está lutando contra a maré, porque a realização desse projeto exige um olhar mais próximo. O trabalho do professor deve ser quase que individualizado com o aluno observando seus progressos e suas dificuldades. Para o profissional da educação no atual contexto e plano de carreira fica impossível fazer um trabalho de qualidade como exige a proposta do Regime de Progressão

Continuada, haja vista que as salas de aula estão sempre cheias e o professor se sobrecarrega de aulas em várias escolas para ter um padrão de vida mínimo. Assim, o papel do diretor de escola fica restrito a cobrar mais empenho do professor, mais responsabilidade do aluno e participação dos seus pais na vida escolar e por fim atender às exigências burocráticas da SEE-SP através da Diretoria de Ensino

Após 10 anos de Progressão Continuada, os requisitos necessários para sua implementação começam a ser visualizados pelos educadores, que através de seus gestores passaram a ter uma maior participação na gestão da aprendizagem dos alunos. Segundo a afirmação feita pela diretora da EE Florisbela Campos Werneck sobre sua função na atual escola:

Minha prática, enquanto direção é estar junto a coordenação trabalhando em equipe com os professores. Hoje o coordenador e a direção da escola são chamados para reuniões pedagógicas com a equipe da CENP, que fornecem subsídios para o trabalho na escola. Nós visualizamos os dados da escola e delimitamos metas. Verificamos qual é o maior problema relacionado ao ensino, levantamos o por quê e procuramos fazer um trabalho voltado para a solução do problema detectado. Então dentro da Progressão Continuada não dá pra responsabilizar só o professor ou só o coordenador. Tem que ter de fato um grupo articulado, ou seja, o diretor tem que estar afiado com a questão pedagógica da escola.

A gestão escolar, segundo o que se compele das entrevistas, ressentia-se da falta de um vivo projeto pedagógico, que reunisse as forças da comunidade educativa. A penúria de meios era também significativa. O remanejamento indiscriminado de turmas, numa sociedade desigual, acabou, pelo menos em certos casos, por estratificar os alunos por status socioeconômico, ocasionando oportunidades desiguais que amplificam as disparidades sociais. No âmbito da escola, portanto, pouco as pesquisas constataram no sentido de persuadir e cativar os atores principais, entre eles professores, alunos e suas famílias. Nada mais desaconselhável quando se trata de efetuar uma verdadeira revolução nas finalidades, objetivos, métodos e avaliação da escola.<sup>153</sup>

Hoje, o diretor está um pouco mais informado, pois a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2007 promoveu o Progestão, curso de capacitação para gestores escolares com o objetivo de dar suporte técnico e pedagógico a esses profissionais. O

---

<sup>153</sup> GOMES, Candido A. **Disseriação escolar: Alternativa para o sucesso?** Ensaio: avaliação políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n.46, p.11-38, jan./mar.2005.

curso, dividido em 09 módulos, com os seguintes temas: a função social da escola; o envolvimento das pessoas no processo de gestão escolar; a construção coletiva do projeto pedagógico da escola; o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola; princípios de convivência democrática; gerência de recursos financeiros, gerência de espaço físico e patrimônio da escola, gestão de funcionários e avaliação institucional foram estudados com o intuito de orientá-los sobre seu importante papel e como uma boa atuação desse líder escolar pode influenciar diretamente nos resultados positivos da instituição escolar, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo. No entanto, toda a idéia passada no curso de orientação era a filosofia do governo, ou seja, nenhuma intervenção ou reclamação ou sugestão feita pelos gestores foram consideradas. Assim, a diretora da EE Mirna Loide Correia Ferle reclamou:

O Progestão foi um curso que poderia ter servido de elo entre a escola e o governo, com a finalidade de aparar as arestas, de apreender as reclamações e corrigir os erros cometidos no passado e haver uma revisão dos procedimentos adotados na escola após o regime de progressão continuada, mas o que aconteceu foi a imposição de normas de conduta do gestor como executor de tarefas, assim a escola agora é vista como retrato do diretor. Se a escola vai bem é porque o diretor sabe administrar conforme orientação da secretaria de educação, se não vai bem é porque o diretor não sabe administrar, ou seja, a cada época o seu bode expiatório para justificar a má qualidade do ensino.

Nesse sentido, as informações apreendidas pelos gestores durante o curso eram repassadas aos coordenadores e professores no HTPC, Reuniões Pedagógicas, dando-lhes orientações sobre avaliação das competências e habilidades, avaliação qualitativa e quantitativa, procedimentos didáticos para alcançar as metas sugeridas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, entre outras.

## Conclusão

Esta dissertação pretendeu analisar a progressão continuada sob o foco do olhar do diretor de escola, também educador e executor das políticas educacionais adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Após a trajetória constituída neste trabalho, pôde-se constatar que o novo regime, organizado no ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos foi implantado para eliminar os altos índices de retenção e evasão que durante décadas marcaram o ensino público. No entanto, o que, de verdade, parece ser destaque principal nesse tipo de projeto é a ênfase que se deu ao argumento econômico. Segundo o estudo realizado, o principal objetivo do regime de progressão continuada implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na gestão da Secretária de Educação Sr<sup>a</sup>. Rose Neubauer em 1998, foi reduzir gastos eliminando a repetência escolar. Entretanto, a progressão continuada veio acompanhada da total falta de condições objetivas para o seu sucesso, condições, aliás, lembradas quando de sua proposição, mas esquecidas em sua efetivação.

Visando contribuir para a resolução de problemas educacionais históricos, o novo regime tem como objetivo universalizar a educação básica garantindo o acesso e a permanência das crianças em idade própria na escola, regularizando o fluxo dos alunos no que se refere à idade/série e a melhoria da qualidade do ensino. Naquele momento, o acesso à escolarização era a meta e em cima desses índices é que ficavam os debates. No entanto, essa expansão prejudicou a qualidade do ensino, já que não houve um planejamento para que ambos – acesso e qualidade - caminhassem juntos. São muitas as contradições acerca da progressão continuada encontradas no discurso oficial. Trata-se inicialmente, de uma política que prevê o acompanhamento e a continuação do aluno em sua escolarização, mas, na realidade, não garantiu tais pré-requisitos.

A nova proposta também trouxe à discussão uma nova concepção de avaliação. A idéia de classificação, de quantificação era substituída por uma concepção de avaliação a serviço das aprendizagens e do aluno. Segundo o novo regime, os processos avaliativos devem mostrar os avanços ou não, bem como novos rumos, com práticas sendo repensadas e modificadas pelos educadores, visando ao desenvolvimento de cada aluno. No entanto, a maneira como essa política educacional foi concebida e implementada contribuiu para a

forma como os educadores de modo geral apropriaram-na, reforçando desconhecimentos, oposição e mal-estar. Trata-se de uma política que focaliza o fracasso (representado pelos altos índices de reprovação) e não o sucesso escolar e como tal, impõe medidas para democratizar a escola trazendo conseqüências como: a defasagem do conhecimento, o aumento da indisciplina ou apatia dos discentes, a ilusão de acesso, o analfabeto escolarizado. Assim é inevitável afirmar que, no contexto atual da escola pública paulista, muitos alunos de fato deixaram de ser reprovados, mas passaram a ser aprovados por decreto, ou seja, a progressão continuada tem sim, assumido o sinônimo de promoção automática. Portanto, tentar acabar com a cultura da repetência sem enfrentar as contradições achadas nesse sistema e que contribuem para a má qualidade do ensino faz apenas com que os alunos passem pela escola, mas sem aprender.

Somente quando a ausência da qualidade começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico, a questão da qualidade foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos. Através da mídia, começou-se a mostrar as deficiências da aprendizagem dos alunos, que terminam o ensino médio e mal conseguem ler um artigo de jornal e compreender sua leitura. Deparamo-nos, então, com uma realidade um pouco diferente da vivida em décadas passadas, no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola – e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos – com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço, etc.

A pesquisa deixa clara que, o que está em jogo, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, ou seja, o seu custo-benefício. Assim, a atenção fica voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade demonstrada pelas políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de avaliação para monitorar os resultados

das escolas de forma quantitativa e genérica, criar competição e reduzir gastos. Daí a implantação do ENEM, SAEB, Prova Brasil e o SARESP em São Paulo. Essas avaliações externas não retratam com fidelidade o resultado do trabalho docente, pois os critérios elencados para sua aplicação são questionáveis pelos próprios educadores dentro da escola. Afinal, aprender não significa só entender o que se explicou. Aprender vai além é sinônimo de transformação e isso não é constatado com frequência no ensino de nossas escolas.

Dessa forma, podemos dizer que as exposições encontradas nesse trabalho revelam que, quanto mais se fala em inclusão mais se legitima a exclusão social prévia à escolarização, pois a formalização da inclusão escolar é tão dissimulada que transforma a exclusão objetiva, ou seja, a repetência e a evasão, em exclusão subjetiva, aquela em que o aluno se auto-exclui entre ciclos, com progressão menos privilegiada e não domínio real da aprendizagem. Isso significa que a repetência e a evasão, tratadas como vilãs e portanto, justificativas para a adoção dos ciclos de progressão continuada, apenas mudou sua forma de operar.

Com a retirada da avaliação formal durante um determinado conjunto de anos, o destino do aluno ficou jogado no interior da avaliação informal, ao retardar os efeitos formais da nota, o sistema quebra a sistemática avaliativa e desarma o professor que fica sem ter motivadores para lidar com o aluno em sala de aula. Segundo esse estudo fica evidente que o processo de nota é importante porque permite ao professor criar os motivadores que regulam as relações em sala de aula. A questão é que, com a implantação da progressão continuada esse processo foi sustado sem que houvesse preparação do professor e sem que o aluno fosse desafiado por meio de outros motivadores para o estudo. Assim, o professor ficou totalmente dependente do processo de avaliação informal.

Essa idéia informal de responsabilização pela aprendizagem retirada da escola e transferida para o aluno é bem conhecida pelas políticas neoliberais. Amplia-se o acesso à oportunidade de escolarização, mas o sucesso da aprendizagem é individualizado. Dessa forma, a escola como local de preparação de relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos de sua própria aprendizagem, cabendo a ela apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço para o aluno em caso de necessidade. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. Em relação aos educadores, de um modo geral, receberam muito mal tais inovações e o sistema de progressão continuada não trouxe uma reestruturação da organização escolar que apontasse para mudanças significativas. Verifica-se também que os profissionais da educação têm vivenciado uma dicotomia no cotidiano escolar, visto que, por um lado reconhecem os efeitos prejudiciais da reprovação e a importância da re-significação da avaliação da aprendizagem, mas, a falta de espaço para a discussão e a ausência de subsídios e condições que possibilitem a progressão escolar dos alunos com aprendizagem condizente, dificultam a construção de uma organização democrática que garanta educação de qualidade para todos. Assim, fica demonstrado que as estatísticas oficiais pós progressão continuada tornaram imperceptível o fracasso na escolarização dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas paulistas, permanecendo assim, a exclusão silenciosa no interior das escolas.

Pode-se perceber também que além da exclusão dos alunos, professores e diretores foram igualmente excluídos do processo decisórios não sendo valorizados como participante. Esta é outra incoerência desta política, pois, o discurso oficial fala da importância de preparar as escolas para a mudança, mas tal preparo não ocorreu. Isso significa que essa democratização do ensino trouxe apenas a expansão de vagas e do acesso às séries mais elevadas, mas a qualidade tem sido colocada à prova. Todo esse mal-estar levou os atores principais desse processo à resistência ao novo regime, não em relação à necessidade de transformar a realidade excludente da escola, que é unanimidade

no meio docente, mas à estratégia adotada pelo Estado em sua implantação. Daí que não adianta implementar nenhuma política que vise democratizar a escola se tal implantação não for participativa, democrática.

A exclusão dos diretores de escola, considerados líderes e comandantes nas instituições que dirigem, dificultou ainda mais a implantação do novo regime, pois desconheciam seu funcionamento e, portanto não dispunham de argumentos para defendê-lo. Assim, só lhes restou uma alternativa: obedecer e executar. A consequência mais visível desse modelo pode se observada no dia-a-dia da escola. Abandonada à própria sorte, os diretores continuam a desenvolver seu trabalho do mesmo modo e com os mesmos recursos de que dispunham antes da implantação dos ciclos com progressão continuada, agora, com outras reformas e com mais um agravante, curiosamente, a culpa pelo insucesso escolar é transferida para as vítimas. Por sua vez, os estudantes seguem sendo sabotados por um ensino que se restringe, quando muito, ao aprendizado dos rudimentos da escrita, da leitura e da matemática, Tendo a educação se transformado em um produto de mercado, sobrou para eles o produto pirateado com o selo de progressão continuada.

Assim, todas as mudanças feitas pela Secretaria da Educação objetivando a escola tiveram de forma impositiva a execução pelo diretor. Sua missão: garantir o que o novo regime apontava como meta, equilibrar as dificuldades encontradas pelos professores para a aceitação e execução do projeto, mesmo sem entendê-lo e responder às indagações dos pais, que colocavam a culpa dessa promoção automática na instituição e não no sistema, bem como, tentar impedir que a falta de cobrança em relação ao aluno, com a retirada das provas e notas, se transformasse em indisciplina grave dentro da escola, já que o alvo mais próximo, embora sem culpa, fosse o professor e os gestores. Como foi constatado, a principal crítica deles sobre o regime de progressão continuada é em relação à forma autoritária com que ela se deu. A ausência de explicações e orientações que pudessem auxiliá-lo na implementação do projeto tiveram consequências alarmantes no ensino público paulista. Durante mais de uma década, a escola foi bode expiatório dessa experiência criada para atender às demandas políticas e econômicas de quem estava no comando e a flexibilidade foi a bandeira levantada para justificar as medidas tomadas. Sobrou para os educadores de um modo geral, a responsabilização pelo seu insucesso.

Embora os diretores de escola sejam favoráveis à progressão continuada sob a óptica dos discursos oficiais embasados na teoria sócio-construtivista de que a aprendizagem da criança tem características próprias, diferentes das dos adultos; que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo e nem sempre ocorre de forma

linear, mas sim por saltos, e que os ciclos de progressão continuada são instrumentos pedagógicos que preservam e respeitam o ritmo de cada aluno, pois o ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos significativamente diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever. E mais: que toda aprendizagem, inclusive a cognitiva, é um processo contínuo que ocorre em progressão e não pode e nem deve ser interrompido ou sofrer retrocessos, já que implica prejuízos enormes, tanto no que diz respeito à auto-imagem do aprendiz quanto a sua motivação para aprender e ainda, que toda criança normal, sem traumas ou necessidades especiais, quando exposta às situações motivadoras de ensino, é capaz de aprender e avançar em relação a seus padrões anteriores de desempenho e que as aprendizagens cognitivas exigidas pela escola podem ocorrer com maior ou menor rapidez em função das características e estimulação dos ambientes sociais de onde as pessoas provêm é fácil demonstrar um distanciamento entre esse discurso e o que efetivamente acontece nas salas de aula.

Nesse sentido, os diretores de escola, são unânimes em sugerir algumas medidas para rever essa tal política, uma delas, refere-se à organização do ensino fundamental em ciclos de 4 para 2 anos e critérios mais rígidos para a passagem de um ciclo para o outro, a fim de impor ao aluno maior responsabilidade com relação a sua aprendizagem e participação às aulas. Também enfatizam a necessidade de cursos de formação para os professores e diretores da rede sobre o assunto, a fim de melhorar a metodologia e a qualidade do ensino, pois só sabendo trabalhar com a proposta é que se pode apresentar resultados positivos.

Concluimos, portanto, que os responsáveis pelo ensino dia-a-dia se contrapõe a tal projeto, pois só se pode falar em inclusão social através da escola, quando os estudantes das camadas populares se apropriam dos conhecimentos socialmente produzidos e necessários para a compreensão do mundo e do exercício da cidadania. Inclusão escolar e, conseqüentemente social, vai muito além do acesso à escola. Implica acesso aos recursos tecnológicos, à infra-estrutura, à organização, à gestão dos espaços e das instituições públicas e ao processo de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população. Em outros termos, inclusão escolar e social implica acesso à qualidade de vida social. A educação como atividade de formação para o mercado de trabalho, mas deve ser atividade voltada para a emancipação humana, social, para a formação de seres humanos capazes de produzir formas mais democráticas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente. Parece-nos que tais fatos

sequer foram cogitados em 1998, quando da implantação dos ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino paulista e, de resto, em quase todo país. É preciso integrar os estudantes na sociedade como cidadãos, por meio da transmissão da cultura herdada historicamente. Cabe à escola, portanto, reproduzir a própria sociedade, contudo, em um sentido muito distinto, isto é, de superar o conhecimento do senso comum, fragmentado e incongruente do cotidiano social, em direção a uma concepção mais elaborada de interpretação e ação na realidade.

### **Referências Bibliográficas:**

ABRECHT, Roldão. A. **Avaliação Formativa**. Rio Tinto/Portugal: Asa, 1994.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARCAS. Paulo H. **Avaliação da aprendizagem no Regime de Progressão Continuada: o que dizem os alunos**. Mestrado em educação, FEUSP, 2003.

ARROYO, Miguel. Progressão Continuada: um (im)pacto. In **Suplemento Pedagógico do jornal da APASE** de agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/textos>> Acesso: 24 out. 2008.

AVANCINI, Marta. Milhões de alunos passam automaticamente. **O Estado de São Paulo**. Cadernos de Pesquisa nº 106, p. 25-45, 27 set.. 2000.

\_\_\_\_\_. Sistema de ciclos oculta distorções no ensino. **O Estado de São Paulo**. Caderno de Pesquisa nº 108 p. 27-48, de 01 out. 2000.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19. nº 44, abr. 1998.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973.

BZUNECK, José A. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORYCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da Psicologia contemporânea. 3 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004, v.1, p. 9-36.

CAMPBELL, S. Propósitos da Avaliação da Aprendizagem. In: **ABC Educativo**, ano 6, nº 50, p. 27, out. 2005.

CARRARA, Kester. Avaliando a avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, Hélia S.; CARRARA, Kester. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, p. 1-21, 2002.

CARNEIRO, Moaci. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CESAR, Maria R. **Da escola disciplinar à pedagogia de controle**. Unicamp, Doutorado em educação, Campinas, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

CORTELLA, Mário S. Educação: Tragédia nada; é drama! **Folha de São Paulo**, 10 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/htm>> Acesso: 29 fev.2008.

DALBEN, Ângela I. L. F. de (org.) **Singular ou Plural:** eis a escola em questão. 1ª Ed. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000, v. 1000, 124 p.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Claudia L. F.; ESPOSITO, Yara. L.; NUNES, Marina M. R. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 25-53, 2000.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar:** a Construção do Conhecimento na escola, Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Caderno Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação**, CESGRANRIO/ Rio de Janeiro, v. 6, n. abr./jun. 1998, p. 159-190.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conhecer & Aprender:** sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: SENAC, 1999.

ESTEBAN, Maria T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

**FALTA O BÁSICO**. Editorial: Folha de São Paulo, 01 out. 2007. Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/fsp/opinião//htm>> Acesso: 29 fev. 2008.

FREITAS, José C. de. Cultura e Currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no estado de São Paulo. **Jornal da APASE**, São Paulo, v. 83, 2000.

FREITAS, Luiz C. de Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, nº 1, v. 4, p. 79-83, 2002.

FUSARI, José C. et al **Progressão continuada ou aprovação automática?** Revista de Educação (APEOESP), São Paulo, n.13, abr. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. Campinas: Papirus, 1985.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. Revista **Construir Notícias**, p. 11-15, 2006.

GARCIA, Regina L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: ALVES, Nilda G. (Org.) Caderno CEDES 13 – **Currículos e Programas: como vê-los hoje?** São Paulo: Cortez/Cedes, 1989.

GASPARI, Helio. O Fim da Repetência. **Folha de São Paulo**. Editorial nº 82, 26 nov. 2000.

GLÓRIA, Dília M. A. **A Escola dos que passam sem saber**: A prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Mestrado em educação. UFMG. Minas Gerais, 2003.

GUIMARÃES, Sueli E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em BORUCHOVITVH, Evely. & BZUNECK, José A. (Orgs.) **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOLDBERG, Maria A; SOUZA, Clarilza P. (Org.) **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAMILTON, D & PARLETT, M. Avaliação iluminativa, uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. Em GOLDBERG, Mark A; SOUZA, Cecília P. (Orgs.) **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação, mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Por uma mudança efetiva na avaliação. In **Direcional escolas**, p. 4-8, ano 1, nº 9, out. 2005.

LEME, Roberto A. T. “**A progressão continuada e o sistema de ciclos**: mais uma reforma escolar.” Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/texto4>> Acesso: 24 out. 2008.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Luzia M. S. Motivação em sala de aula: A mola propulsora da aprendizagem. Em SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene C. & FINI, Lucila D. T. (Orgs.) **Leituras de Psicologia para a formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: apontamentos sobre a pedagogia do exame. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola.** São Paulo: FDE, 1990.

LUDKE, Hermengarda A. M.. “Evoluções em Avaliação” In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**, 1 ed., Porto Alegre: Artmed, v. 1, p. 29-34, 2001.

MACEDO, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), v. 13, São Paulo, p. 29-51, 2001.

MACHADO, Nilson J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe. **Competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, p. 137 – 156, 2002.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, p. 33-54, 2001.

MENNUCCI, Palmiro. **A progressão continuada, as políticas para a educação e a felicidade pública.** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/texto3>> Acesso: 24 out. 2008.

MONÇÃO Honneur E. **Instrumentos de avaliação da aprendizagem: uma questão em aberto.** UCB-DF, Mestrado em educação, Brasília, 2005.

NEVES, Edna R. C.; BORUCHOVTCH, Evely A Motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Campinas, 2004, v.20, n.1, p 77-85.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera L.C (Org.) **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento:** Fundap; Cortez, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Sonia. R. F. “**Formulação de Políticas Educacionais**: Um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998), Mestrado em Educação, Faculdade de educação, Unicamp, Campinas, 1999.

PARO, Vitor. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio**, Rio de Janeiro., v.8, nº 28, jul./set. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In **Avaliações em Educação**: Novas perspectivas – Coleção Ciências da Educação nº 9, Porto Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **Inteligência y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.

RAGAN, Willian B. **Currículo Primário Moderno**. São Paulo: Globo, 1973.

REPORTAGEM: Em São Paulo: Saem resultados do Saesp. Revista **Nova Escola**. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/sao-paulo-saesp-426412.htm>> Acesso: 05 out. 2009.

RONCA, Paulo A.C. **A Prova Operatória**. Campinas: Edesplan, 1999.

SALTINI, Claudio, J. P. **Afetividade e inteligência**. São Paulo: Wak, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Saber Escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SKINNER, Burrhus F. The Science of Learning and The Art of Teaching. **Harvard Educational Review**, 24, 1984, p. 86-97.

SOBRINHO, José D. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação da Aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. **Idéias**, São Paulo, v. 8, p. 106-118, 1990.

\_\_\_\_\_. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas e cursos no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, 2000.

SOUZA, Roger M. Q. Considerações acerca do fracasso escolar em São Paulo e o Regime de Ciclos com Progressão Continuada. São Paulo: Revista **Espaço Acadêmico**, nº 92, jan.2009.

TYLER, Ralph W. Em GOLDBERG, Maria A; SOUZA, Clarilza P. (Org.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

TOMMASI, L.D. et al. (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, Celso S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. PUC, Doutorado em educação, São Paulo, 1989.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. São Paulo: Record, 2006.

## **Fontes:**

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51357&type=M>> Acesso: 15 out.2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio: **Documento Básico**. Inep, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/pesquisa/bbe-on-line/>> Acesso: 18 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. LDB (9394/96) - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica.** Brasília. MEC/INEP, 2005. p. 11-53.

CREDENDIO, A. & TÓFOLI, G. **37% dos aprovados na 1ª série não sabem ler.** Folha de São Paulo, 12 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1210200719.htm>> Acesso: 29 fev. 2008.

SÃO PAULO. SARESP 2007. **Síntese e Apuração do Percentual de Respostas no Ensino Fundamental e Ensino Médio** – SEE (Secretaria Estadual da Educação) – CENP Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso: 30 ago. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP.** São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. (1997a). Parecer CEE Nº 8/97. **Regime de progressão continuada.** Legislação do Ensino de Fundamental e Médio, São Paulo, p.153.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. (1997b). Indicação CEE Nº 22/97. **Avaliação e progressão continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio.** São Paulo, p. 254-257.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação - **Indicação CEE n.º 5/98** aprovada em 15/04/1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo.** Indicação CEE 08/97, aprovada em 30/07/97.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação-CEE n.º 9/97 – Artigo 4º Incisos I, II e III.** São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **A organização do ensino na rede estadual**: orientação para as escolas. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. SEE/SP. **A construção da proposta pedagógica da escola**: a escola de cara nova. São Paulo: SEE/SP, 2000.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)