

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**FERNANDO DE MORAES TOLLER**

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO  
PAULO COMO MODELO NEOLIBERAL DE EXCLUSÃO PAUTADA NOS  
SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA  
PRODUÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO TEMA**

**FRANCA**

**2018**

**FERNANDO DE MORAES TOLLER**

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO MODELO NEOLIBERAL DE EXCLUSÃO PAUTADA NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO TEMA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vânia de Fátima Martino**

**FRANCA**

**2018**

Toller, Fernando de Moraes.

A progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar: uma análise crítica da produção teórica e científica do tema / Fernando de Moraes Toller. – Franca: [s.n.], 2018.

92f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Vânia de Fátima Martino

1. Políticas públicas. 2. Educação e Estado. 3. Neoliberalismo.

I. Título.

CDD – 370.1

**FERNANDO DE MORAES TOLLER**

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO MODELO NEOLIBERAL DE EXCLUSÃO PAUTADA NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO TEMA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Profª Drª Vânia de Fátima Martino, UNESP – Câmpus de Franca/SP**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Profª Drª Maria Madalena Gracioli, UNESP – Câmpus de Franca/SP**

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Profª Drª Alessandra David, Centro Universitário Moura Lacerda – Câmpus de Ribeirão Preto/SP**

**Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai Ângelo Hilário, a minha mãe Rosélys Maria (*in memoriam*), a minha esposa Maria Lúcia e a minhas filhas Ana Flávia e Maria Fernanda, as maiores e únicas riquezas que tenho em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Após uma vida de quase cinquenta anos dentro de uma instituição, por nós, chamada de escola, seja na qualidade de aluno seja na de professor, mas sempre, na posição de um aprendiz, teria muito a agradecer a todos, que de uma forma ou outra, professores ou alunos, trouxeram alguma coisa para mim e de mim levaram alguma coisa.

Como neste espaço, seria uma inconsequência declinar o nome de todos, pela falta de espaço e de memória, vou apenas agradecer aqueles que me foram mais próximos e mais íntimos.

Assim, nesta emocionante e agradável empreitada, começo pelos meus pais (ah meu Deus, quantas lágrimas!). A eles, penso que devo muito senão tudo. A você pai, Ângelo Hilário Toller, agradeço por me ensinar na vida que nunca perderíamos por se honestos. A você, minha doce e querida mãezinha, Roselys Maria de Moraes Toller, a qual na minha vida não a tenho mais por perto, obrigado por entender que a felicidade está numa expressão simples e pequena, chamada paz. E que nós só conseguimos conquistar isto, à medida que tenhamos uma alma capaz de tratar todos sem discriminação, perdoar nossos erros e dos outros e estar, através da oração, sempre pertinho de Deus.

Obrigado, pelo incentivo aos estudos dos meus irmãos Terezinha, João Augusto e Ana Elisa e de todos os meus familiares mais próximos, que se constituem em meus sobrinhos: Rafael, Daniel, Mateus, Marina, Raquel e Luísa e meus cunhados Rui e Evandro.

Agradecimento todo especial a minha mulher, Maria Lúcia Lopes de Moraes Toller, pelo carinho, pela paciência e incentivo que sempre a mim dispensou para que eu continuasse estudando, lendo e pesquisando. Maria Lúcia, através de sua conduta como esposa, atenciosa e prestativa, tornou-se nesses quase vinte e dois anos de convívio, o meu porto-seguro. Aquele local, onde nos socorremos e aportamos quando ocorre a presença de águas turvas e violentas que nos fazem retornar.

Obrigado, às queridas filhas, Ana Flávia Lopes de Moraes Toller e Maria Fernanda Lopes de Moraes Toller, minhas maiores riquezas que possuo na vida. Filhas, sempre continuem assim, dando-me extremo orgulho, à medida que vocês se mostram extremamente estudiosas e aplicadas naquilo que fazem. Agindo assim, vocês só me trazem orgulho e admiração que nutro por cada uma de vocês.

Agradecimento a minha orientadora Vânia de Fátima Martino, pela qual teço extrema

admiração, por ter encontrado nela uma professora que tem o maior zelo e dedicação aos seus orientandos. Professora que me mostrou um lado fantástico da docência, a de conduzir seus alunos ao aprendizado com autonomia, seriedade e responsabilidade.

*“No preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772, o rei, após retomar as críticas aos jesuítas<sup>1</sup> que teriam levado à ruína as letras ao controlá-las durante dois séculos situa nesse âmbito “as Escolas menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes e Ciências”; menciona as suplicas da Real Mesa Censória para reparar “as sobreditas escolas, que constituem os berços em que se nutrem e criam as referidas Artes e Ciências com uma providência tal” a estender seus benefícios “ao maior número de Povos e de habitantes deles que a possibilidade pudesse permitir. Mas pondera, em seguida, ser impossível adotar-se um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Frabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, disse o Rei bastariam “as Instruções dos Páracos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas. Observa, ainda, que mesmo as pessoas com habilidades para o estudo também estão sujeitas a grandes desigualdades: bastará a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar”; a outros bastará à língua latina (SAVIANI, 2007, p. 95-96).*

---

<sup>1</sup> O autor faz referência à Lei de 06 de novembro de 1772, outorgada pelo Rei de Portugal, durante a “Reforma Pombalina”, que vigeu no Brasil a partir do final do século XVIII.



TOLLER, Fernando de Moraes. **A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO MODELO NEOLIBERAL DE EXCLUSÃO PAUTADA NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO TEMA.** 92 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo o estudo do regime da progressão continuada implantado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo a partir do ano de 1998. Para tanto foi necessário realizar pesquisa que trata dos aspectos históricos, legais e educacionais do regime de progressão continuada e sua relação com o direito à educação e à democratização do ensino público. Outro aspecto fundamental nesta pesquisa será a análise das relações entre o regime de progressão continuada e uma política entendida como neoliberalismo com reflexos na formação de uma nova escola, mediante a racionalidade de recursos públicos proporcionados por um sistema de avaliação onde procuram-se índices baixos de retenção e de evasão escolar. Sobre o neoliberalismo, foram abordados conceitos, teorias e o processo histórico entre a política econômica neoliberal e o regime de progressão continuada. Após, o trabalho realizou análise crítica de parte da bibliografia teórico-científica sobre o regime de progressão continuada, dispondo para tanto de criteriosa classificação sobre as abordagens em relação ao citado regime, levando-se em consideração suas propostas, perspectivas e tendências teóricas. Por derradeiro, a pesquisa vai propor modelos alternativos ou proposta de aprimoramento do regime de progressão continuada.

**Palavras-chave:** Progressão Continuada. Neoliberalismo. Recursos Públicos. Ensino Público-SP. Modelos Alternativos.

TOLLER, Fernando de Moraes. **A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO MODELO NEOLIBERAL DE EXCLUSÃO PAUTADA NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO TEMA.** 92 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

### **ABSTRACT**

The present study aims to study the regime of continuous progression implanted in the Public School network of the State of São Paulo since 1998. It was necessary to carry out research that deals with the historical, legal and educational aspects of the progression regime and its relationship with the right to education and democratization of public education. Another fundamental aspect in this research will be the analysis of the relations between the regime of continuous progression and a politics understood as neoliberalism with reflexes in the formation of a new school, through the rationalization of public resources provided by an evaluation system that pursues low levels of retention and low levels of school dropout. On neoliberalism, concepts, theories and the historical process between neoliberal economic policy and the regime of continuous progression were approached. Afterwards, the work carried out a critical analysis of part of the theoretical / scientific bibliography on the regime of the continuous progression, having for that reason a careful classification on the approaches in relation to the mentioned regime, taking into consideration its proposals, perspectives and theoretical tendencies. Lastly, the research proposes alternative models or ways to improve the regime of continuous progression.

**Key words:** Continuous Progression. Neoliberalism. Public Resources. Public School Network-SP. Alternative Models.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1- Taxas médias de reprovação e abandono: escolas estaduais de São Paulo .....</b>	<b>29</b>
<b>GRÁFICO 2 - Análise do IDEB – referentes aos resultados de promoção, evasão e retenção nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo – anos 2005-2011.....</b>	<b>38</b>
<b>GRÁFICO 3 - Análise do IDEB – referentes aos resultados de promoção, evasão e retenção nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo – anos 2005-2011.....</b>	<b>39</b>
<b>GRÁFICO 4 - Análise do IDEB – referentes aos resultados de promoção, evasão e retenção nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo – anos 2005-2011.....</b>	<b>40</b>
<b>GRÁFICO 5 – Sujeitos ou atores pesquisados nos artigos sobre o regime de progressão continuada .....</b>	<b>70</b>
<b>GRÁFICO 6 – Unidades da Federação do Brasil pesquisadas nos artigos a respeito do regime de progressão continuada.....</b>	<b>71</b>
<b>GRÁFICO 7 – Redes de ensino pesquisadas nos artigos sobre o regime de progressão continuada .....</b>	<b>72</b>
<b>GRÁFICO 8 – Representação e visão da progressão continuada por atores do cotidiano escolar .....</b>	<b>73</b>

## **LISTA DE IMAGENS**

<b>IMAGEM 1 - Leitura e análise de textos e imagens .....</b>	<b>81</b>
---	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – Evolução do número de analfabetos no Brasil: entre o Império e os primeiros anos do Brasil República .....</b>	<b>23</b>
<b>QUADRO 2 – Problemas encontrados no processo de implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo .....</b>	<b>35</b>
<b>QUADRO 3 – Modelo Pedagógico no sistema público de ensino do Estado de São Paulo em 1995 .....</b>	<b>36</b>
<b>QUADRO 4 – Propostas para implantação do regime de progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo .....</b>	<b>37</b>
<b>QUADRO 5 – Análise final sobre o impacto da implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo .....</b>	<b>41</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 – Distribuição das escolas nas unidades da federação de acordo com o regime adotado: seriado e não seriado .....</b>	<b>28</b>
<b>TABELA 2 – Periódicos pesquisados para revisão teórica e científica do regime de progressão continuada no Brasil .....</b>	<b>66</b>
<b>TABELA 3 – Anos de publicação dos artigos pesquisados na revisão teórica e científica da implantação do regime de progressão continuada no Brasil .....</b>	<b>67</b>
<b>TABELA 4 – Conclusão sobre a avaliação e progressão continuada nos artigos pesquisados .....</b>	<b>79</b>
<b>TABELA 5 – Leitura e análise de tabela .....</b>	<b>82</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AMERIC.	Americana
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EDUCAC.	Educacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEST.	Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
POL.	Política
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUB.	Pública
QUANT.	Quantidade
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UF	Unidade da Federação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
UnB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância – <i>United Nations children's Fund</i>
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1: REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E EDUCACIONAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Panorama histórico dos sistemas de avaliação não seriados no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Processos legais de implantação e desenvolvimento do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 O direito à educação e sua relação com o Regime de Progressão Continuada.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 Progressão Continuada no contexto da democratização do ensino público.....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 2: RELAÇÃO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E O NEOLIBERALISMO .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Neoliberalismo e o novo modelo de Estado .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 O Estado Neoliberal e seu reflexo na proposta de uma nova escola no século XXI .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3 A reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e sua relação com o neoliberalismo .....</b>	<b>54</b>
<b>2.4 O Regime de Progressão continuada sob o olhar do neoliberalismo .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 3: PROPOSTAS DE UM ESTUDO CENTRADO NA REVISÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Aspectos iniciais da revisão teórica e científica do Regime de Progressão Continuada .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 A Progressão Continuada como relevante instrumento de avaliação não seriada .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Análise das pesquisas relacionadas ao Regime de Progressão Continuada .....</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO 4: CRÍTICAS SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NÃO SERIADO NO BRASIL .....</b>	<b>76</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSTA DE MODIFICAÇÃO E APRIMORAMENTO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo central do trabalho é fazer levantamento da produção científica sobre o regime de progressão continuada, disponíveis nas bases de dados SciELO e CAPES, com foco no ensino público paulista, ou no que diz respeito às futuras pesquisas e estudos ou com relação às propostas de mudanças e melhoria no sistema de avaliação educacional no Brasil.

O regime de progressão continuada foi implantado legalmente no ensino público paulista por meio da Resolução SE n.º 04/98, alicerçada no entendimento especificado na Deliberação n.º 09/97, do Conselho Estadual da Educação.

O objetivo primeiro da implantação do referido regime seria a regularização do fluxo de alunos nas passagens de ciclo para ciclo, mediante promoção, em combate à retenção e evasão escolar.

Na reprovação a marca do fracasso é do aluno, na progressão continuada em ciclos a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis. É este o caminho que precisamos buscar e que devemos ter coragem de trilhar. Ser capaz de enfrentar o velho e ultrapassado mito de que a reprovação em si é boa e lutar por uma escola que seja capaz de ensinar e não simplesmente de excluir. Com as informações que possuímos atualmente, continuar com o discurso e a prática antiga de reprovar e culpar só o aluno é, no mínimo, cômodo para não dizer imoral. (NEUBAUER, 2001, s/p).

Para viger, o regime de progressão continuada exige um novo modelo de avaliação e uma nova forma de reorganização escolar, através de grande investimento financeiro.

No entanto, no Estado de São Paulo, a par da implantação do regime de progressão continuada, o investimento financeiro apesar de relevante, por si só não teria sido suficiente para o eventual sucesso do método de avaliação. Outros entraves, os quais serão objeto do presente estudo, teriam provocado distorções aos objetivos de implantação do novo regime educacional.

Pesquisas apontam que no estado de São Paulo sua implantação ocorreu de maneira vertical, onde todos os agentes da escola, como professores, coordenadores e diretores encontram-se subordinados, diretamente, às determinações da SEE-SP (JEFFREY, 2006). Dessa maneira, o que notamos, é que durante a implantação da Progressão Continuada, não houve o acompanhamento adequado de estratégias para o enfrentamento da cultura escolar que estava enraizada nas nossas instituições. (2002, p.17). (MARGIOTTI, 2010, p. 73-74).

Na presente pesquisa, será discutida eventual degeneração do regime de progressão continuada em mero sistema de promoção automática associado ao conceito de exclusão branda da escola pública das camadas mais populares.

Aprovação automática quer dizer sem avaliação, sem orientação, sem cobrança, sem algum apoio. Sendo assim, sem nenhum critério, o aluno é empurrado adiante, correndo ele os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola – com razão – o abandono a que foi submetido, sem ter nenhum tipo de orientação. (ALMEIDA, 2010, p. 1).

Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro partes: aspectos históricos, legais e educacionais do regime de progressão continuada; relações do regime de progressão continuada com o neoliberalismo; revisão teórica e científica do regime de progressão continuada e críticas sobre o sistema de avaliação não seriado no Brasil. E por fim, nas considerações finais, foram apresentadas propostas de reformulação e aprimoramento do regime de progressão continuada, nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Na primeira parte do trabalho, foi percorrido um roteiro histórico sobre a implantação do regime de progressão continuada no Brasil. O capítulo começou pela análise sobre aspectos da implantação do sistema público de ensino no Brasil, após a proclamação da República. Nesse ponto do trabalho, de forma sucinta, os primeiros desafios são demonstrados para ampliar e universalizar a educação pública no país. Tais desafios passavam pela solução de problemas que iam da questão da demanda e outras, como por exemplo, a questão do fluxo dos alunos e os problemas decorrentes da evasão e retenção escolar.

O trabalho contempla também, nesse momento, as primeiras tentativas de introdução de um sistema de avaliação que não fosse seriado.

No final do capítulo, são tratados os primórdios da introdução do sistema de avaliação em ciclos e o regime de progressão continuada no Brasil, implantado a partir da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Na segunda instância do trabalho, foi realizado um levantamento cronológico e crítico do processo legal de implantação e desenvolvimento do regime de progressão continuada.

Nesta parte fez-se exegese (interpretação) dos artigos 23<sup>2</sup> e 32<sup>3</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Após a pesquisa se destinou a realizar a relação entre a educação e o regime de progressão continuada, com o objetivo de demonstrar que o referido regime pode ser utilizado como um instrumento para a realização de uma escola inclusiva e não seletiva.

Neste ponto do trabalho, foram apresentados alguns resultados do impacto da progressão continuada nos índices de matrículas, evasões, retenções e permanência dos alunos no seio da escola.

---

<sup>2</sup> Artigo 23 da LDB: permite a organização do ensino básico em ciclos

<sup>3</sup> Artigo 32 e parágrafos: permitem a implantação do regime de progressão continuada no ensino básico.

Na seção subsequente, foi tratada a progressão continuada como um instrumento pedagógico de apoio à democratização do ensino.

Foram apresentados conceitos sobre o que significa democratização do ensino e qual o sentido de democracia escolar no Brasil. O intuito de tais considerações foram no sentido de localizar o regime de progressão continuada implantado no Estado de São Paulo quanto a seu aspecto de natureza democrática e inclusiva ou de natureza conservadora e de exclusão dos alunos do sistema escolar.

No capítulo dois, foi trabalhada a relação da progressão continuada com o neoliberalismo, como um modelo político, social e econômico.

Particularmente sobre neoliberalismo, foram tratados seus conceitos, histórico e seu reflexo e influência no sistema escolar.

Neste capítulo, observou-se a reforma administrativa do Estado brasileiro a partir da década de 1990, influenciada pelos princípios globais oriundos do neoliberalismo e o impacto que isto teve em relação ao ensino no país.

O final do capítulo é dedicado a analisar a relação entre a implantação do regime de progressão continuada e o sistema educacional brasileiro sob o aspecto e influências dos princípios do neoliberalismo, como instrumento de seleção e exclusão escolar.

O capítulo três foi utilizado para apresentar um estudo centrado na revisão teórica e científica do regime de progressão continuada.

Para tal situação, foram analisados diversos artigos científicos sobre o tema. Artigos extraídos de “sites” especializados em pesquisa, os quais serão nominados no desenvolvimento do capítulo.

Por fim, o trabalho apresentará um capítulo destinado a produzir críticas às pesquisas relativas à progressão continuada e oferecerá propostas, objetivando o aprimoramento do sistema de avaliação não seriado no Brasil e reformulações possíveis a serem feitas em relação ao paradigma do regime de progressão continuada em nossa educação.

Desse modo, o desafio foi lançado. A pesquisa tem o compromisso de demonstrar que, nos dias atuais, o modelo de educação de qualidade descarta o talvez ultrapassado sistema de avaliação não seriado ou tradicional. Por outro lado, a simples implantação de um sistema de ensino em ciclos não pode ficar refém de um sistema avaliativo sem qualquer referência ou critério, o qual apenas objetiva a simples regularização do fluxo de passagens de séries dos alunos e busca da diminuição de gastos públicos com a educação.

## **CAPITULO 1 – REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E EDUCACIONAIS.**

O presente capítulo terá como fundamento a descrição de três aspectos relevantes sobre o regime de progressão continuada.

Em primeiro plano se abordará o processo histórico de implantação do referido regime no sistema escolar do Brasil, considerando os primeiros estudos e estudiosos a abordarem este assunto.

Após, serão apresentados, em subtítulos, os aspectos legais e educacionais que vigem, alimentam e são permissivos à implantação do regime de progressão continuada, no Brasil e principalmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

### **1.1 Panorama histórico dos sistemas de avaliação não seriados no Brasil**

Sobre os sistemas de avaliação não seriados no Brasil, devemos considerar que se trata de um sistema de avaliação centrado numa política de aprendizagem desvinculada do sistema de seriação, ou seja, conformado num sistema de ciclos, onde o aluno poderia, em tese, ir ultrapassando naturalmente os anos de estudo e aprendizagem, sem preocupação de classificá-lo ou retê-lo para, no final de um ciclo (variável, de três a cinco anos), avaliá-lo com o intuito de permitir que ele avançasse para o ciclo superveniente.

No final do século XX, a escola brasileira passou por uma série de transformações e, com amparo em legislação pertinente para tanto, conquistou-se a possibilidade de oferecer escola básica para todos.

Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 1).

Entre as medidas adotadas, como políticas públicas, para o alcance da escola básica de caráter universal, após a vigência da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foram implantados os ciclos, ou sistemas de avaliação não seriados no Brasil, o que proporcionou ou deveria proporcionar a eliminação de sistema excludente de indivíduos dos seios escolares, através de um sistema eliminatório da retenção e/ou evasão escolar.

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada

proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tónicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade (BARRETO E MITRULIS, 2001, p.01).

Em relação à questão de avaliação de aprendizagem escolar no Brasil, algumas considerações devem ser feitas, posto que, no processo educacional de quase quinhentos anos, pouco avançamos em relação a este tema. Para ter uma ideia clara do que representa tal situação, concluímos que a forma seriada de promoção do alunado ocorreu em nosso processo histórico e continua ocorrendo em larga escala.

Nossas escolas, em qualquer nível, sejam públicas ou particulares, praticam a verificação dos aprendizados dos alunos por meio de exames, os quais procuram demonstrar o nível de conhecimento ou de assimilação obtido pelos alunos.

Em termos de processo histórico, o termo avaliação de aprendizagem começou a ser utilizado, somente a partir dos anos de 1960 do século XX, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. No entanto, essa avaliação de aprendizagem tem sido objeto de práticas realizadas por intermédio de exames classificatórios dos alunos. Em muitos poucos casos ou lugares, as escolas utilizaram-se, nesse período (dos anos 1960 até os anos 2000), de métodos de avaliação de aprendizagem que levem em consideração o diagnóstico dos alunos em relação ao que foi ensinado pela escola e o que foi aprendido por eles.

No caso do Brasil, iniciamos a fala em avaliação de aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX... A LDB de 1961, ainda contém no capítulo sobre os exames escolares e a Lei 5.6492/71, que redefiniu o sistema de ensino no país... passou a utilizar a expressão “avaliação de aprendizagem”. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares de que a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2014, p. 21 e 22).

Com a proclamação da República no Brasil em 1889 e a laicização do ensino básico no país, começa o Estado a implantar, de forma tímida e elitista, o ensino público gratuito. Em tese esse modelo de ensino seria proporcionado a uma ínfima porcentagem da população, ainda que somente o ensino “primário” ou o “ensino das primeiras letras”. (Hoje, o equivalente ao Ensino Fundamental I).

No entanto, importante frisar que a mudança de regime político do Brasil (da Monarquia para a República) não representou de fato transformação radical nas estruturas da educação daquela época, conforme nos revela a pesquisa realizada por Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira e Carlos Henrique de Carvalho (FERREIRA e CARVALHO, sd, p.2) sobre a escolarização e analfabetismo no Brasil.

As fontes de pesquisa incluíram legislações, relatórios e mensagens dos presidentes de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte.

Pela análise dos documentos foi possível identificar um elemento de suma importância, qual seja: houve dissonância entre os princípios externalizados nas mensagens dos presidentes dos três estados em relação à realidade concreta da organização da escola primária; ou seja, não se efetivaram ações capazes de materializar esse horizonte republicano de educação pública. Portanto, a pesquisa revelou como problema central nos três estados a implantação da escola primária e sua institucionalização; isto é, sua materialização, pois na maioria das vezes as escolas eram criadas, mas não ganharam concretude física. Isso evidenciou que os elementos educacionais do período imperial também continuaram prevalentes ao longo da República Velha. (FERREIRA e CARVALHO, sd, p.2)

Nesse contexto, num país economicamente subdesenvolvido, de política arcaica e sociedade predominantemente rural, o investimento em ensino público era de pouca envergadura e grande parte da população ficava às margens do acesso à educação formal.

Prova disso, resume-se no fato de que a intenção política da época era oferecer a alfabetização a todos e não uma escola mediante “ensino completo” para todos.

Com efeito, as mensagens de SP, PR e RN transparecem certa preocupação em ampliar oportunidades de escolarização aos cidadãos e garantir leis e reformas educacionais para alargar o ensino primário, modificado segundo a intencionalidade e necessidade de cada estado; mas sempre restringindo sua função social à erradicação do analfabetismo, em vez de se preocupar com uma educação escolar que fosse o mais completa possível para o aluno. (FERREIRA e CARVALHO, sd, p.5)

Para ilustrar melhor esse momento educacional trouxemos dados relativos à alfabetização no período de passagem do Brasil Imperial ao Brasil Republicano:

O índice de 82,3% analfabetismo punha o Brasil em posição desconfortável nos fins do século XIX. Mais que isso, fundamenta qualquer esforço em prol da escolarização para sanar o problema. Igualmente, as medidas tomadas pelos estudos se justificavam com urgência porque o problema permaneceu incólume nas décadas de 1870 e 80 – as medidas resultaram em redução de 10%. O Gráfico 1 traduz essa tendência secular de índices elevados de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais (FERREIRA e CARVALHO, sd, p.6).



### Quadro 1 - Evolução do número de analfabetos no Brasil: entre o Império e os primeiros anos do Brasil República

Evolução do número de analfabetos no Brasil

	1872, 1890, 1920		
	CENSO	POPULAÇÃO	
	População na faixa Etária 5 anos ou mais	Número de analfabetos	
<b>1872</b>	8.854.774	7.290.293	<b>82,3%</b>
<b>1890</b>	12.212.125	10.091.566	<b>82,6%</b>
<b>1920</b>	<b>26.042.442</b>	<b>18.549.085</b>	<b>71,2%</b>

**Fonte:** FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930).

Em relação à tabela acima, observamos que mesmo com aumento do número de alfabetizados no Brasil republicano, não houve, no decorrer de cinquenta anos, expressivo acesso dos brasileiros à escola. O que verificamos é que a população triplicou neste espaço de tempo e a população de analfabetos continuou muito alta, o que contrariava os princípios republicanos da época em oferecer escola para todos.

Ainda, assim, nesse cenário, surge na década de 1920 a primeira preocupação quanto ao fluxo em relação às séries escolares e aos baixos rendimentos de aprendizagem dos alunos.

Desde os anos 20, educadores de renome e dirigentes do ensino reconheciam o fraco desempenho da escola brasileira e a gravidade da situação. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, preconizava como medida adequada a “promoção em massa” (BARRETO e MITRULIS – 1999, p.29).

Nessa época, portanto, já havia uma preocupação em relação aos problemas de retenção e evasão escolar, e a solução sugerida era a promoção em massa.

Com o passar dos anos, a proposta de uma promoção em massa que, na década de cinquenta do século passado, ganhava contornos da denominada “promoção automática” ou até de “progressão continuada”, começa a surgir entre alguns autores com essa visão: “[...] o sociólogo Luís Pereira, o psicólogo Dante Moreira Leite e o educador Almeida Júnior (ARCAS, 2009, p. 34).

Em congresso realizado em 1956 na cidade de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, revelava uma preocupação com a adoção da promoção automática e enfatizava a importância de um conjunto de medidas que reestruturassem a educação paulista: Entendia o educador que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção

automática” convinham de pronto ao acaso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 30).

Dante Moreira Leite e Almeida Júnior se pautaram nas experiências norte-americanas (Estado de Michigan e Kentucky) e inglesas para defender a implantação da “promoção automática” como forma de evitar eventuais índices altíssimos de retenção e evasão escolar na escola pública brasileira.

[...]defenderam a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática, compreendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino e uma aprendizagem para todos (JACOMINI, 2004, p.404).

Foi nos Estados Unidos, em 1946, que comecei a entender o mecanismo da promoção automática. Visitando no Michigan uma escola de grau médio, indaguei do respectivo diretor a percentagem de reprovações no fim do ano. “Reprovações?” – disse ele – “Por que reprovar?” Se o aluno não está gostando de uma disciplina, convidamo-lo a que escolha outra, do seu agrado. Se determinado assunto lhe parece difícil, explicamo-lo de novo, até que ele entenda...” Semanas depois, descendo para o Kentucky, vi numa escola primária, em classe de segundo ano, [um pequenito que estudava em cartilha de alfabetização. Revelei] a minha estranheza: um analfabeto na segunda série! “E o que I se faz aqui” - informou a professora. “Se o aluno é assíduo e aplicado durante o ano, promovemo-lo para a série seguinte, seja qual for o seu grau de aproveitamento escolar”. O princípio era o mesmo, no Michigan como no Kentucky. Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever? (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p.9-10).

Tais posicionamentos começaram a surgir no Brasil, tendo em vista a participação de estudiosos em debates internacionais sobre educação e que se posicionavam sobre questões relativas a problemas de retenção escolar. Exemplo disso foi a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a OEA, realizada em Lima (Peru), no ano de 1956.

Nesta conferência, o tema da promoção na escola primária ganhou destaque com a apresentação de um estudo sobre o fenômeno das reprovações nas escolas latino-americanas e de orientações que incentivavam a adoção da promoção automática como uma medida viável para conter a expansão de tal problemática, especificamente, na América Latina (JEFREY, 2006, p. 36).

Na década de 1960, as primeiras propostas para a implantação do sistema em ciclos ou um regime em que não houvesse retenção significativa foram baseadas no sistema educacional inglês.

As primeiras propostas dessa natureza datam das décadas de 1960 e 1970 e inspiraram-se na organização escolar adotada na Inglaterra, cujo modelo foi difundido como referência no Brasil, em meados do século. Denominadas genericamente, no caso brasileiro, avanços progressivos, caracterizando-se como medidas intermediárias entre o regime seriado e o de promoção automática vigente no sistema inglês, uma vez durante todo o ensino obrigatório. As experiências brasileiras desse período forma, no entanto, pouco divulgadas. (BARRETO, 2005, p.664)

Foi, entretanto, através da solução inglesa que cheguei a compreensão total do assunto. Digo isto, não porque considere esta solução superior à norte-americana, e sim pelo fato de a ter estudado melhor, através do excelente trabalho de H. Martin Wilson – Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas” – publicado no nº 55 da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.

“Pouco a pouco (diz-nos ainda Henry Wilson) as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado”. E assim, não só as crianças bem-dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência “podiam ser promovidas ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 10-11).

Nessa época, tivemos algumas efêmeras experiências de implantação de sistemas em ciclos, como por exemplo: nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco.

No estado do Rio de Janeiro, em 1967, organizou-se o ensino combinando faixa etária e nível de escolaridade. No estado de São Paulo o ensino primário foi organizado em dois níveis (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup>; 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>o</sup> séries), sendo adotada a progressão continuada entre as séries de cada nível em 1968. Também em 1968, adotou-se em Pernambuco a organização por níveis (JACOMINI, 2004, p. 405).

No começo dos anos de 1970, houve no Estado de São Paulo, tentativa de implantação da progressão continuada. No entender de Barretto e Mitrulis, tal tentativa não obteve sucesso pois:

[...] a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, e o nível II, pelas 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1.<sup>o</sup> para o 2.<sup>o</sup> nível e ao final deste. As notas, deveriam ter caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A promoção de um nível para o outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados, reunidos em classes especiais de aceleração. Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo com suas possibilidades e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. Partia-se do pressuposto que a essência da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis (BARRETO E MITRULIS 1999, P. 35; ARCAS, 2009, P. 34).

Naquela época, legalmente, o que vigia era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei Federal de nº 4.024/61, a qual permitia por intermédio do artigo 104 a organização de cursos ou currículos, métodos e períodos escolares próprios, mas em caráter experimental.

Na década de 1970, surgem no Brasil os primeiros estudiosos a proporem a divisão do ensino em ciclos. Para tanto, foram atribuídas várias denominações semânticas para o possível regime. Elba Siqueira de Sá Barreto e Sandra Zákia Souza (BARRETO e SOUZA, 2005, p.664) identificam as seguintes denominações: “[...] os ciclos passam a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação...”.

Entre as experiências de caráter experimental, prescritas na LDB nº 4024/61 e desenvolvidas por alguns estados brasileiros, destaca-se a *organização por níveis* em São Paulo (1968-1972) e Pernambuco (1968), e o *sistema de avanços progressivos* em Santa Catarina (1970-1984) e Minas Gerais (1970-1973).

Segundo Jeffrey, na visão de Mainardes (1998), Barreto e Mitrulis (2001) e Jacomini (2004), tiveram tais experiências curta duração e a razão para tanto foram:

[...]alguns fatores que contribuíram para que estas experiências tivessem curta duração, com destaque para a resistência docente à concepção pedagógica adotada e a falta de condições necessárias ao trabalho pedagógico e ao atendimento às necessidades dos alunos (JEFREY, 2006, p. 39).

A primeira experiência de implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, de forma não experimental, foi em 1984, mediante a adoção do ciclo básico de alfabetização.

Na década de 1980, outros Estados da Federação também, de forma tímida, fizeram experiências práticas na adoção do sistema em ciclos, entre os quais podemos destacar:

*Bloco Único*, no Rio de Janeiro (1979-1984); *Ciclo básico de alfabetização* em Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988); *Ciclo de Aprendizagem*, no município de São Paulo (1992); e a *Escola Plural*, em Belo Horizonte (1994).

A partir da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, em várias unidades da Federação e mais precisamente no Estado de São Paulo, a implantação de sistemas de ensino em ciclos ocorre mediante formas de avaliação fundamentadas no regime da progressão continuada, resistindo uns por alguns anos e permanecendo no Estado de São Paulo por mais de três décadas.

## 1.2 Processos legais de implantação e desenvolvimento do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo

Apesar de várias tentativas da implantação do regime de progressão continuada no Brasil, excluindo o Estado de São Paulo, todas as outras foram efêmeras. Somente no Estado de São Paulo o sistema de avaliação não seriado foi implantado baseado em uma legislação toda específica, e o regime perdura por mais de vinte anos. Em razão disso, a legislação da implantação do regime da progressão continuada no Estado de São Paulo será objeto de estudo e análise.

As experiências de ciclos e progressão escolar, organizadas no Brasil sob orientação da LDB 9.394/96, foram influenciadas por um contexto educacional impulsionado por reformas administrativas e pedagógicas, e por mudanças na gestão educacional do país, caracterizada esta pela descentralização, fato que contribuiu de acordo com Jacomini (2004), para a implantação dessas propostas em diversas redes municipais, como de Porto Alegre-RS (1997), Betim-MG e Vitória da Conquista-BA (1998); e estaduais, como São Paulo (1998), Bahia – ciclo básico nos dois primeiros anos do ensino fundamental; Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul – ciclos de quatro anos do ensino fundamental; Ceará - ciclos no ensino fundamental, organizado por faixa etária; Minas Gerais – ciclos de ensino fundamental, com opção de escolha pela escola por seriação; Mato Grosso - ciclos no ensino fundamental. Apesar do aumento, no Brasil, da adesão de redes municipais e estaduais ao regime de ciclos e progressão continuada, como aponta Jacomini (2004), verifica-se o predomínio de escolas seriadas [...] (JEFREY, 2006, p. 42-43).

Com a entrada em vigor da LDB 9.394/96, muitos municípios e Estados da federação implantaram regimes em ciclos no ensino fundamental. No entanto, a maioria não persistiu, tendo em vista as mudanças de governos e de seus programas educacionais.

Com o intuito de exemplificar o acima exposto, segue tabela extraída do INEP (MENEZES FILHO *et al*, 2008, p.5) para demonstrar que, no ano de 2005, grande parte dos Estados da Federação não tinham adotado o sistema de avaliação em ciclos:

**Tabela 1 - Distribuição das escolas nas unidades da federação de acordo com o regime adotado: seriado e não seriado**

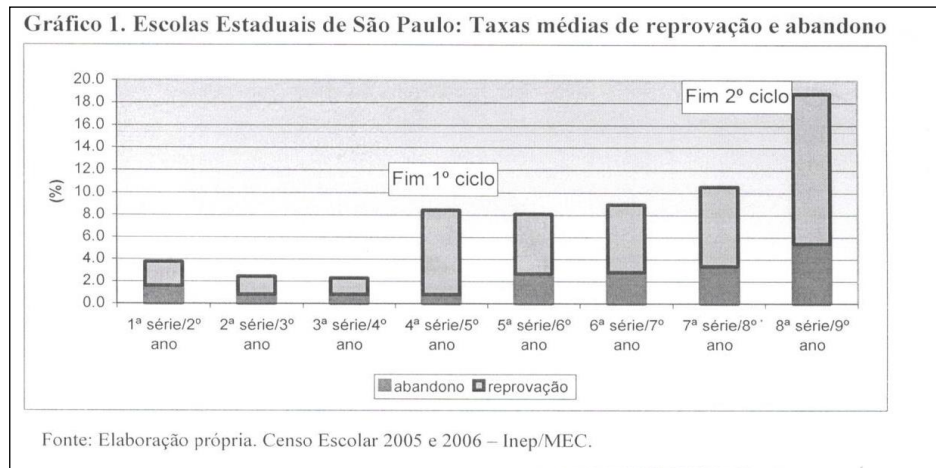
UF	série	ciclo	% ciclo	Total
AC	136	-----	0.0	136
AL	275	-----	0.0	275
AP	128	-----	0.0	128
AM	282	160	32,2	442
BA	1,250	-----	0.0	1,250
CE	368	110	23.0	478
DF	341	80	19.0	421
ES	281	26	8.5	307
GO	976	-----	0.0	976
MA	581	-----	0.0	581
MT	125	354	73,9	479
MS	334	-----	0.0	334
MG	499	2,529	83.5	3,028
PA	525	-----	0.0	525
PB	667	-----	0.0	667
PR	1,343	139	9.4	1,482
PE	373	490	56.8	863
PI	536	-----	0.0	536
RN	515	-----	0.0	515
RS	1,758	-----	0.0	1,758
RJ	398	683	63.2	1,081
RO	180	87	32.6	267
RR	93	-----	0.0	93
SC	859	-----	0.0	859
SE	289	-----	0.0	289
SP	-----	4,810	100.0	4,810
TO	360	-----	0.0	360
<b>TOTAL</b>	<b>13,472</b>	<b>9,468</b>	<b>41,3</b>	<b>22,940</b>

Fonte: Censo Escolar 2006 – INEP/MEC

Levando-se em consideração que, no Estado de São Paulo, a implantação do sistema de ensino em ciclos e o regime avaliativo de progressão continuada permanecem nos últimos vinte anos, é passível, portanto, a feitura de um estudo e de uma análise mais aprofundada de seus requisitos, características e de seus entraves financeiros, políticos e pedagógicos.

O gráfico abaixo comprova que mesmo com a implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, é considerável o número de retenção e de evasão escolar no fim do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental.<sup>4</sup>

**Gráfico 1 – Taxas médias de reprovação e abandono: escolas estaduais de São Paulo**



**Fonte:** Censo Escolar 2005 e 2006 – INEP/MEC

Como substrato legal de implantação do regime de progressão continuada, o Estado de São Paulo alicerçou-se legalmente em dispositivo inserto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O ano de 1996 foi marcado no cenário nacional pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que provocou uma redefinição de papéis dos entes da Federação, incluindo apontamentos de cunho político-pedagógico, principalmente no tocante às formas de organização e dos modelos de escola que os sistemas de ensino podem construir (SILVA, 2015, p.81).

O mencionado dispositivo foi regulamentado através do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dispõe que:

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos (grifamos)** alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização, sempre que o processo de aprendizagem assim o reconhecer (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> Tabela e gráfico foram extraídas do texto de autoria de MENEZES FILHO, Naércio *et al.* Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar no Brasil. Disponível em: [http://www.sebh.ecn.br/seminario\\_6/sebh\\_artigo\\_roberta.pdf](http://www.sebh.ecn.br/seminario_6/sebh_artigo_roberta.pdf), p. 5-7. Acesso em: 20 jan. 2018.

No artigo 32, parágrafos 1º e 2º da LDB, há previsão de que o processo de implantação do sistema em ciclos mediante o regime de progressão continuada seja feito com amparo em constante avaliação do processo de ensino-aprendizagem, conforme se vê nos citados parágrafos:

§ 1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.  
 §2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime da progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Tal disposição legal estipula, para os sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, a obrigatoriedade, ao implantar sistema de ensino em ciclos, de desenvolver de forma eficaz e plena meios de aprendizagem e seus variados processos de avaliação.

Conforme vimos anteriormente neste capítulo, uma confusão na forma de conceber a diferença entre a promoção automática e a progressão continuada foi divulgada no interior da escola. Se por um lado promover automaticamente os alunos independe de ter ocorrido a aprendizagem, a progressão continuada não pode ser assim tratada em sua forma legal, pois na leitura do artigo 32, está claro que a progressão continuada pressupõe a existência de aprendizagem (SILVA, 2015, p. 82).

A partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, os sistemas de ensino de toda a Federação, inclusive e principalmente a do Estado de São Paulo, permitiram a implantação do regime de progressão continuada, bastando, para tanto, adequação à legislação local aos parâmetros determinados pelas normas federais.

### **1.3 O direito à educação e sua relação com o regime de progressão continuada**

A implantação de um sistema de ensino pode se revelar num instrumento altamente capaz de proporcionar acesso e permanência à escola a todos os cidadãos de um determinado país.

E se esse sistema privilegia o acesso e a permanência na escola por meio de um processo democrático, um dos instrumentos eficazes de atendimento de clientela não hegemônica (no sentido econômico e de capacidade intelectual) é a organização do ensino em regime de progressão continuada.

Tal modelo, se bem trabalhado no interior da escola, poderá corrigir e açambarcar ritmos diferenciados de aprendizados, proporcionando ao aluno, respeitado o seu tempo de



aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades de conteúdos pedagógicos estabelecidos num determinado ciclo.

Tem-se como pressuposto que os ciclos e a progressão continuada podem ser uma forma de organização do ensino que contribui para a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos (JACOMINI, 2008, p. 14).

Desse modo, acreditamos que a progressão continuada, como modelo de avaliação a ser implantado e aprimorado, pode ser também um instrumento fomentador do exercício do direito à educação desejado por todos.

Como forma de ilustração do acima exposto, pensamos que melhor seria apresentar a distinção teórica entre verificação e avaliação de aprendizagem proposta por Cipriano Carlos Luckesi:

[...] O conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente buscar “ver se algo é isso mesmo...”, investigar a verdade de alguma coisa. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando...A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca...

[...] O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

[...] As entrelinhas do processo descrito no tópico anterior demonstram que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem.

[...] A partir dessas observações, podemos dizer que a prática educacional brasileira, opera, na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante “ameaça” da reprovação. (LUCKESI, 2014, p. 75 e76).

Em princípio, a substituição do sistema seriado por ciclos e do regime de avaliação classificatório pelo regime de progressão continuada seriam meios suficientemente revolucionários do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos pontos essenciais relativos à estrutura didática da escola fundamental é a necessidade de superação da tradicional organização seriada do ensino. A esse respeito, tem-se verificado nos últimos anos, especialmente a partir do fim da década de 1980, um importantíssimo movimento de tentativas de superação do “regime” estúpido das repetições de série” (Teixeira, 1954), por meio da implementação do

regime de ciclos e de progressão continuada em vários sistemas de ensino no país (Barreto; Mitrulis, 2001). Esse movimento tem-se fundamentado, em grande parte, na maior conscientização de setores responsáveis pela educação que se convencem, cada vez mais, do caráter antipedagógico da reprovação e percebem que o sistema seriado não se sustenta à luz da teoria pedagógica e tem servido apenas para jogar sobre o aluno a culpa pela incompetência do próprio sistema de ensino em levá-lo a aprender (Paro, 2003).

O sistema seriado de ensino mostra sua procedência antidemocrática na medida em que serve a uma concepção tradicional de escola fundamental, preocupada não em ensinar, mas em separar os alunos que podem prosseguir, passando de série, dos que não podem (PARO, 2010, p. 697-698).

Mas não basta somente a substituição de modelos. O processo de ensino-aprendizagem sofreria impactos positivos à medida que a escola pudesse ser parcialmente modificada. Paralelo à implantação do sistema em ciclos e do regime de progressão continuada, transformações no processo de ensino-aprendizagem deveriam ocorrer, como: salas de aulas com menor número de alunos; material didático apropriado; formação continuada do professor; instrumentos de avaliação, diagnósticos etc.

É preciso, por isso, distinguir entre as experiências sérias e preocupadas com a melhoria do ensino e aquelas que, em nome dos ciclos e da progressão continuada, implementavam verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais – para seguir a moda ou para conseguir obter índices de desempenho do sistema aparentemente melhores diante da opinião pública, mas sem instituir uma necessária reforma na própria estrutura didática, para adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educandos no decorrer de seu desenvolvimento biopsíquico e social (PARO, 2010, p. 698).

Partindo do pressuposto de que a implantação do regime de progressão continuada venha a ser um facilitador do acesso de todos à escola, passaremos a seguir a ressaltar alguns direitos internacionais e nacionais que procuram a realização de uma escola, de qualidade, voltadas a todos os cidadãos.

Importante realçar que o direito pleno à educação no Brasil é garantido na Constituição Federal de 1988, como direito de todos em seu acesso e permanência, conforme os dispositivos legais que se passa a escandir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

III - melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

A inclusão do direito à educação na Constituição Federal, lei maior do país, é um prenúncio de que tal direito é de enorme relevância social. Para alguns inclusive, trata-se de direito fundamental do homem. Apesar de formalmente o direito à educação estar inserido no rol de direitos sociais e não nos direitos fundamentais na nossa Constituição, ele se constitui em direito capaz de promover a realização de outros direitos. Um direito que permite a mudança do indivíduo e por consequência da sociedade em que está inserido.

Dentre os direitos sociais, conquistados desde o advento do capitalismo, a educação é, atualmente, reconhecida e consagrada na legislação da maioria dos países e tida como direito fundamental do homem. Tornou-se, na maioria das sociedades, um meio para a realização de outros direitos, na medida em que se constitui num requisito básico para o acesso a um conjunto de bens sociais (JACOMINI, 2008, p. 15).

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, texto publicado pela Assembleia Geral das Nações, em 10 de dezembro de 1948, foram estabelecidos direitos a serem usufruídos por todas as pessoas do mundo, entre os quais, o direito à educação formal. Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, a parte relativa ao direito educacional ficou estampada no artigo 26 e parágrafos primeiro e segundo. O *caput* do artigo aqui será transcrito, conforme segue:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os países têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (BRASÍLIA, 1998, p.5).

A Declaração Mundial sobre a Educação para todos elaborada na Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, ocorrida entre os dias 05 e 09 de março de 1990, reafirmou algumas concepções sobre a educação propostas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na Declaração de Salamanca (Salamanca, Espanha, 07 a 10 de junho de 1994) sobre Princípios, Políticas e Práticas nas Áreas de Necessidades Educativas Especiais, os compromissos com a educação para todos e como um direito fundamental são reafirmados, inclusive com a extensão desses direitos aos dependentes de educação especial.

Nos documentos anteriormente apontados, a primeira declaração abrange aspectos mais gerais no que se trata dos direitos humanos, a segunda é mais voltada para os direitos de todos quanto à educação e a terceira, também para os direitos educacionais, mas centrando-se, principalmente, na área de educação especial. (BARBOZA, 2015, p. 99).

Todas essas Declarações são tentativas de promoção da universalização do ensino, em todos os países signatários de tais documentos.

O Brasil como signatário de tais diplomas legais, passou a direcionar a legislação educacional no sentido de pôr em prática a universalização do ensino. Disto nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Na citada norma, entre vários princípios legais e objetivos de natureza educacional a serem alcançados, estão a previsão normativa da introdução do sistema de ciclos e tipos de avaliação variados que se coadunam com o regime de progressão continuada.

O Estado de São Paulo, por sua vez, foi a primeira unidade da Federação a implantar, no ano de 1998, o primeiro sistema de ciclos e de regime de progressão continuada, o qual, inclusive, mantém-se até hoje. No entanto, o modelo implantado, se por um lado, conseguiu índices expressivos de universalização do ensino, não conseguiu por outro obter resultados relevantes nos índices de aprendizado, retenção e evasão escolar.

No Brasil, entre alguns projetos de universalização do ensino e da adequação de métodos de aprendizagem para classes economicamente menos favorecidas, surgiu a ideia de implantação do regime de progressão continuada e da reorganização do sistema de ensino em ciclos.

Idealizou-se uma escola onde essas ideias seriam viáveis e para tanto, haveria investimento na formação de professores, que ficariam encarregados de efetivá-la na prática[...], as salas teriam número reduzido de alunos, a comunidade participaria conjuntamente com as escolas nas decisões sobre as vidas escolares dos estudantes, todo suporte pedagógico e matérias que fossem necessários, seriam disponibilizados, entre tantas outras promessas no âmbito deste planejamento. (BARBOZA, 2015, p. 100-101).

No caso do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada, ao ser implantado, fora feito, inicialmente, com a preocupação de mudanças serem efetivadas no processo da nova política educacional, entre eles, nos dizeres de Maria Josefina Norcia, podemos destacar:

Entre os diversos itens elencados para a nova agenda, destacam-se a formação inicial dos professores, que terão programas que estimulem a capacitação. Como reforço dessa política educacional, foi enfatizado o acompanhamento pedagógico, com a criação de um coordenador específico para cada segmento da vida escolar. Outra importante providência foi a definição das expectativas de aprendizagem para cada série, que foi considerado um elemento fundamental para a qualidade da educação. (NORCIA, 2008, p. 54)

A educação seria assim um instrumento relevante de humanização e de ascensão social, permitindo àquele que tiver acesso ao processo de aprendizagem em educação formal a possibilidade de usufruir e exigir melhores condições de vida e de trabalho no contexto social.

Quando da implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, a Secretaria do Estado da Educação apresentou uma série de argumentos com o intuito de instituir o referido regime. Para ilustrar o quanto referido, juntamos abaixo algumas considerações que foram feitas à época pela secretária da educação de então (Tereza Roserley Neubauer Silva), conforme dados compilados pela Fundação SEADE:

**Quadro 2 - Problemas encontrados no processo de implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo**

**PRINCIPAIS PROBLEMAS ENCONTRADOS**

- ✓ GIGANTISMO /ESTRUTURA MOROSA E INEFICIENTE
- ✓ DISFUNÇÕES E EXCESSIVA CENTRALIZAÇÃO / DUPLICIDADE DAS INSTÂNCIAS ADMINISTRATIVAS
- ✓ ALTOS ÍNDICES DE RETENÇÃO E EVASÃO (1 MILHÃO E 500 MIL ALUNOS/ANO)
- ✓ MAIORIA 10 ANOS NA ESCOLA – ESCOLARIDADE MÉDIA 6ª. SÉRIE
- ✓ USO INADEQUADO DOS EQUIPAMENTOS ESCOLARES

- ✓ PRESENÇA INCIPIENTE DE MAT. DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS
- ✓ <sup>5</sup>INSIGNIFICANTE PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS NA OFERTA DO ENSINO

**Fonte:** SILVA, Tereza Roserley Neubauer. Educação Básica no Estado de São Paulo - Avanços e Desafios da Reorganização das escolas estaduais paulistas: um novo modelo pedagógico e a municipalização, 2014.

### **Quadro 3 - Modelo Pedagógico no sistema público de ensino do Estado de São Paulo em 1995**

#### **MODELO PEDAGÓGICO EM 1995**

- DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS NUMA MESMA ESCOLA – ENTRAVES A PROJETOS ADEQUADOS A CADA SEGMENTO
- DIVERSIDADE DE SÉRIES ATENDIDAS EM ESC. PEQUENAS - 5 A 10 SALAS DE AULA
- CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES AFETADAS – TRÊS OU QUATRO ESCOLAS PARA COMPLETAR JORNADA
- AMBIENTES ESCOLARES IMPOSSIBILITAVA BOA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
- MAIORIA DAS ESCOLAS COM JORNADAS ESCOLARES ENCURTADAS
- OCIOSIDADE NA OCUPAÇÃO DE SALAS DE AULA EM ESCOLAS PRÓXIMAS

**Fonte:** SILVA, Tereza Roserley Neubauer. Educação Básica no Estado de São Paulo - Avanços e Desafios da Reorganização das escolas estaduais paulistas: um novo modelo pedagógico e a municipalização, 2014.

No entanto, o sistema de avaliação em ciclos, uma vez implantado, é alvo de várias críticas, entre as quais podemos destacar algumas, conforme o quadro ilustrativo, também oferecido pela Fundação SEADE:

---

<sup>5</sup> Fundação SEADE: O Seade, fundação vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de São Paulo, é hoje um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas. Para isso, realiza pesquisas diretas e levantamentos de informações produzidas por outras fontes, compondo um amplo acervo, disponibilizado gratuitamente, que permite a caracterização de diferentes aspectos da realidade socioeconômica do Estado, de suas regiões e municípios e de sua evolução histórica. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 27 jan. 2018. Os quadros e tabelas apresentados nesta página e nas subsequentes estão disponíveis em: <<http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o-das-escolas.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018. Pesquisas do SEADE

**Quadro 4 - Propostas para implantação do regime de progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo**


**PROGRESSÃO: PROPOSTA POLÊMICA**

- \* Sistema de ciclos antigo: na rede estadual SP- 1968 (níveis I e II) 1984 – Ciclo Básico e na rede municipal - em 1990, Luísa Erundina, três ciclos: 1ª à 3ª, 4ª à 6ª, 7ª e 8ª séries
- \* Imprensa, professores e pais de alunos reagiram contra ela. O mito das vantagens da repetência prevalecia, embora estudos teóricos e pesquisas (Poppovic, Costa Ribeiro) apontassem, há décadas, suas consequências deletérias no desenvolvimento cognitivo e na motivação para aprender.
- \* Sistema de ciclos é adotado nos sistemas de ensino de 12 Estados do Brasil
- \* Os alunos no sistema de progressão continuada em ciclos têm DESEMPENHO SEMELHANTE AO DE ALUNOS DO SISTEMA SERIADO.
- \* Entretanto, TAXAS DE EVASÃO SÃO MENORES E MAIORES CHANCES DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. MAIOR MOTIVAÇÃO PARA MANTER-SE NA ESCOLA.
- \* Pesquisa IPEA. Resultados semelhantes são apontados por Sergei Suarez Dillon Soares, em sobre a repetência no contexto internacional (IPEA, agosto, 2007). (SEADE, 2014, p.16)

**Fonte:** SILVA, Tereza Roserley Neubauer. Educação Básica no Estado de São Paulo - Avanços e Desafios da Reorganização das escolas estaduais paulistas: um novo modelo pedagógico e a municipalização, 2014.

Passamos a apresentar em seguida, alguns gráficos, cujas coletâneas e análise foram efetuadas pelo Centro de Políticas Públicas Professor Naércio Mendes Filho, os quais demonstram que houve relativos avanços nos índices de aprovação e não evasão nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Mas tais avanços foram tímidos em relação aos objetivos que, eventualmente, deveriam ser alcançados por intermédio do sistema de avaliação em ciclo e pelo regime de progressão continuada, nos moldes que foram implantados pela Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo:

**Gráfico 2 - Análise do IDEB – referentes aos resultados de promoção, evasão e retenção nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo – anos 2005-2011**



**ENSINO FUNDAMENTAL**  
**Indicadores**

	Promoção	Retenção	Evasão
1978	68,5	24,3	7,2
1994	77,0	14,1	8,9
1997	90,8	3,8	5,4

+8,5% [ (between 1978 and 1994)

+13,8% [ (between 1994 and 1997)

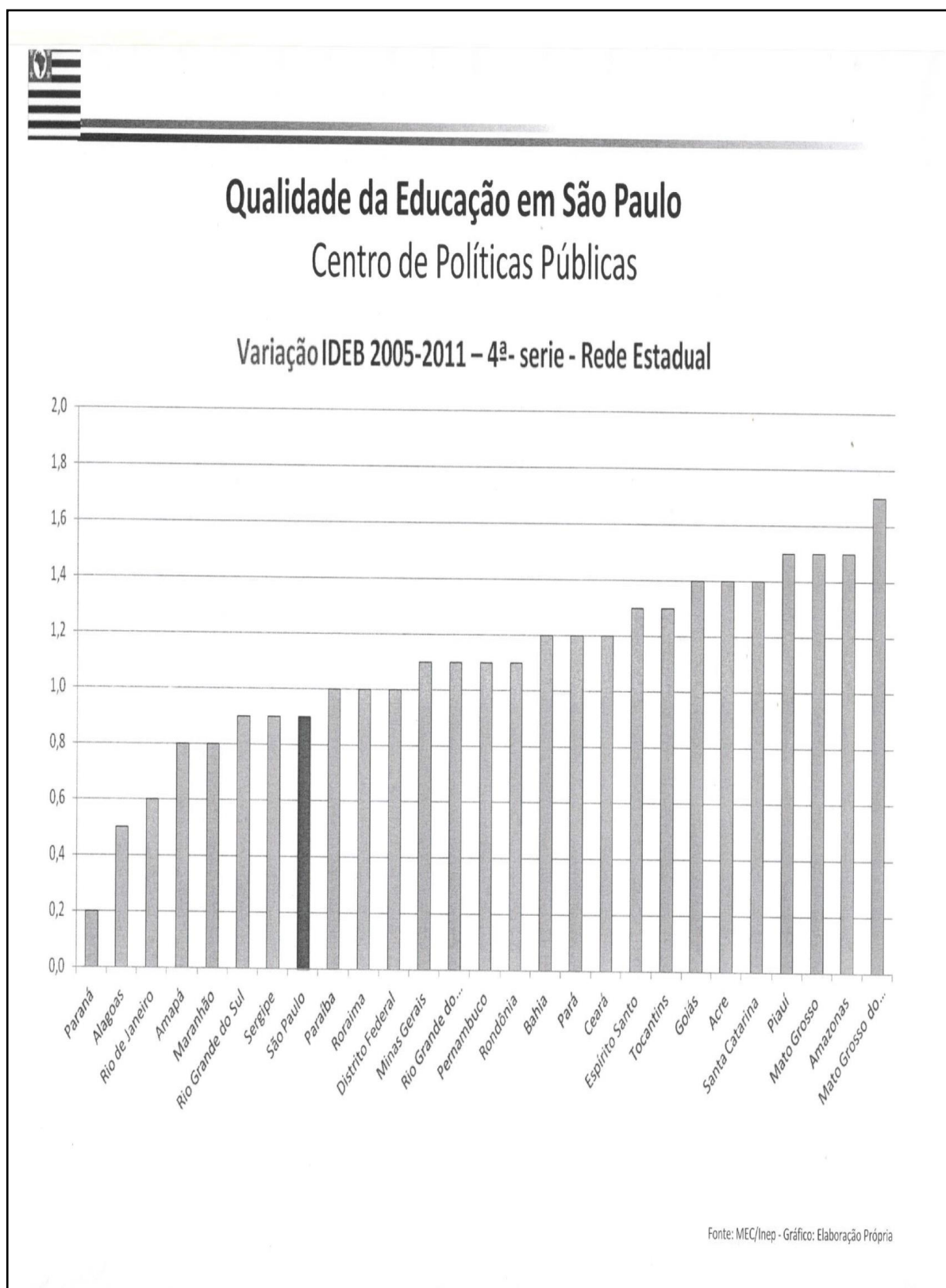
+1,7% (next to 1978)

-3,5% (next to 1997)

Fonte: CIE

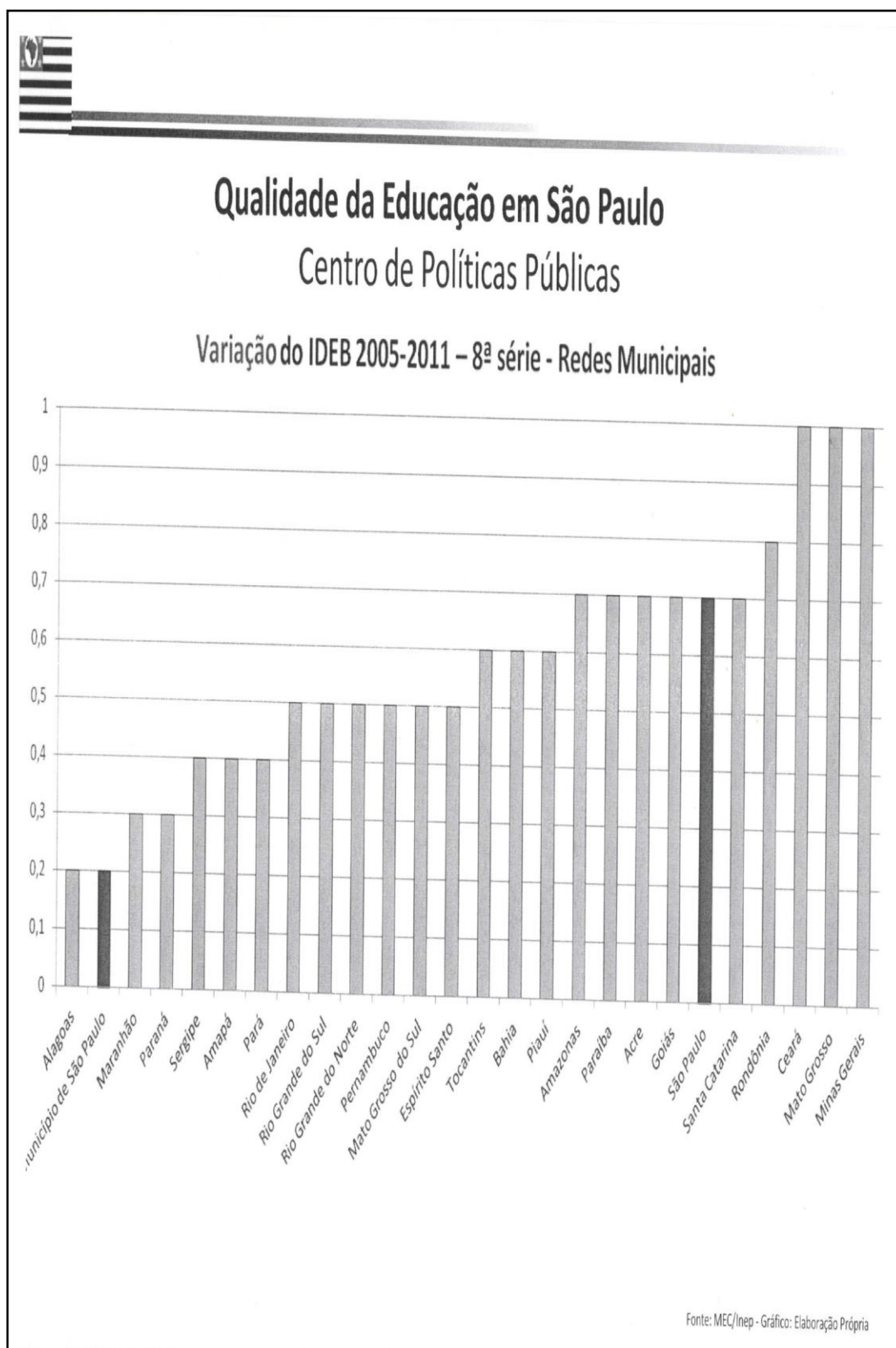


**Gráfico 3 - Análise do IDEB – referentes aos resultados de promoção, evasão e retenção nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo – anos 2005-2011**



Fonte: MEC/INEP – Relativo à quarta-série do Ensino Fundamental

**Gráfico 4 - Análise do IDEB – referentes aos resultados de promoção, evasão e retenção nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo – anos 2005-2011**



**Fonte:** MEC/INEP – Relativo à oitava-série do Ensino Fundamental

Por derradeiro, importante realçar as conclusões que a Fundação SEADE chegou após tais estudos, conforme as considerações finais do trabalho que realizou sobre o impacto do sistema de ciclos e do regime de progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo<sup>6</sup>.

**Quadro 5 - Análise final sobre o impacto da implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo**

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estatísticas educacionais de SP bem melhores que as do Brasil</li> <li>✓ Indicadores de desempenho (IDEB) entre os melhores, mas ainda sofríveis</li> <li>✓ Reorganização consolidou-se (82% em 2013), mas houve retrocessos no modelo</li> <li>✓ Progressão continuada manteve-se, mas com retrocessos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperação paralela e nas férias foram descontinuadas a partir de 2003, comprometendo muito o desempenho dos alunos em progressão</li> <li>▪ em 2012 pela ampliação de um ciclo (desconsiderando o efeito negativo do número de ciclos apontados em estudos e pesquisas)</li> </ul> </li> <li>✓ Organização das salas em ambientes de aprendizagem desaparece</li> <li>✓ As classes de aceleração para defasagem idade-série foram ignoradas</li> <li>✓ Municipalização desacelera: 600 mil alunos de Ciclo I na rede estadual quando há cerca 1 milhão e 800 mil na rede municipal</li> <li>✓ Ausência de política efetiva e adequada para o ensino médio - aumento das taxas de retenção e evasão no ensino médio (SEADE, 2014, p. 46).</li> </ul>

**Fonte:** SILVA, Tereza Roserley Neubauer. Educação Básica no Estado de São Paulo - Avanços e Desafios da Reorganização das escolas estaduais paulistas: um novo modelo pedagógico e a municipalização.

<sup>6</sup> Os gráficos de número 02, 03 e 04 foram retirados de: SILVA, Tereza Roserley Neubauer. Educação Básica no Estado de São Paulo - Avanços e Desafios da Reorganização das escolas estaduais paulistas: um novo modelo pedagógico e a municipalização, 2014

Se a escola oferecida a esse indivíduo não for excludente, de ensino classificatório e meritório, as possibilidades de que ele permaneça e se desenvolva intelectualmente seriam, na visão de alguns, mais eficientes. Assim, a escola, à medida que se organizasse mediante a prevalência de um ensino não seriado (em ciclos) e de uma política de não retenção (regime de progressão continuada), possibilitaria a todos, de forma democrática, o acesso ao ensino de qualidade.

#### **1.4 A Progressão Continuada no contexto da democratização do ensino público**

A instituição escola poderá, ao mesmo tempo, ter caráter conservador e caráter transformador da sociedade. O conservadorismo pode ser observado tanto “naquilo que ensina, mas principalmente na forma de organização e nas relações que estabelece com seus usuários” (JACOMINI, 2008, p. 17).

Em relação ao caráter transformador da escola, poderá se verificar, entre outros meios, através do sistema de ensino que se adere. Se o sistema de ensino é de viés democrático, potencializa-se caráter democrático e transformador nas relações entre os atores que compõem a unidade escolar:

Sobre isso, Fernandez Enguita (2004, p. 13) afirma “ que a escola pode ser mais transformadora à medida que for mais instrumentalizada por forças alheias a ela” Ou seja, o contexto social, político e econômico em que a escola está inserida condiciona sua ação, porém não de forma unilateral, pois o fazer cotidiano da escola é resultado de uma inter-relação dos condicionantes social, cultural, político e econômico presentes na sociedade e da maneira, sob muitos aspectos peculiar, como os atores educacionais se apropriam dos conteúdos desses condicionantes, resignificando-os a partir das singularidades de cada instituição escolar (JACOMINI, 2008, p. 17-18).

A escola pública em um contexto democrático poderá, através de instrumentos políticos existentes no seio da unidade escolar (conselho de escola, reunião de pais e mestre, grupo de discussão para implantar o projeto político-pedagógico), optar por um ensino tradicional mediante meios de avaliação classificatória ou poderá ainda proporcionar aos seus alunos: aprendizagem pautada em avaliações não seriadas ou avaliação do desenvolvimento de habilidades e competências, nos moldes do modelo neoliberal<sup>7</sup>, dentro do sistema de ciclos e mediante o regime de progressão continuada.

No Brasil, mesmo diante da possibilidade de democratização do ensino e correlatamente à democratização da escola, não se pode correr o risco de produzir, com

---

<sup>7</sup> Competência e habilidade como modelo pautado nos princípios do taylorismo e fordismo, como instrumento de avaliação excludente.

amparo em “suposto” caráter democrático, dois tipos de escola. A escola voltada para o aprendizado e outra voltada para uma espécie de assistencialismo social.

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, proposta estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas, as posições explicitam tendências polarizadas, indicando dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicadas, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Ao falar em processo de democratização do ensino, ou na busca de um ensino de qualidade a ser proporcionado a todos, importante frisar o modelo neoliberal/produtivista de educação que seja ao mesmo tempo democrático, eficiente e não tradicional:

Assim, não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, na de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Na declaração de Jomtien, alguns efeitos colaterais na implantação da escola para todos foram sentidos:

[...] a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação para os mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação de resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (TORRES, 2001, p. 29).

No entender de Libâneo, tal conjectura produziu e produzirá uma escola onde a “aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Por fim, importante ressaltar a visão sobre o assunto de Luiz Carlos de Freitas que, ao perquirir sobre qual escola que mais se adapta aos ditames democráticos, que sejam universais e de instrumentos de avaliação eficazes e eficientes, nos ensina que

Para o sistema, ideologicamente, é importante manter todas as crianças dentro da escola, porque a simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas: submissão, competição e obediência às regras.

A escola eficaz, não seria essa, mas aquela que além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido de eliminação da exploração do homem pelo homem. (FREITAS, 2003, p. 4).

A questão que se levanta é: se o sistema de ensino em ciclos e o regime de avaliação, nos moldes da progressão continuada implantada no Estado de São Paulo, caminham na direção de uma escola democrática, direcionada a permitir a seu aluno formação suficiente a lhe permitir plena autonomia no exercício de sua cidadania? Ou apenas uma escola inclusiva do ponto de vista numérico/estatístico, que se comporta para atender expectativas internamente eleitoreiras e externamente de financiamentos à educação, proporcionados por bancos internacionais de fomento?

Em nosso trabalho consideramos escola pública democrática como aquela que se estrutura em um contexto, através do qual, os atores do processo de ensino e aprendizagem: gestores, professores, alunos, funcionários e pais participem das decisões mais relevantes, seja as de caráter administrativo seja a de natureza pedagógica, levando-se em conta o interesse maior que é o dos discentes.

Uma unidade escolar que assume, em sua prática, um projeto político de gestão compartilhada e baseada na comunidade traduz uma ação em educação que transmite um conjunto de valores adotado por aquela comunidade, e não por um viés centralizador ou ato normativo. A divisão democrática do poder garante reformas que são implementadas nos sistemas de ensino pelos anseios da própria comunidade escolar sem perder o sentido de equidade na educação nacional. O conceito de gestão “se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...)” (BRASIL, 2004, p. 26) (A3). Falar de gestão educacional e gestão escolar, na perspectiva dos órgãos centralizados do sistema de ensino, ou na escola como local de aplicação, caracteriza-se, nessa transição, como parte cotidiana de uma unidade nacional de ensino. (CAROTA, 2016, p.36).

Dessa forma, a escola pública para ser democrática deve mudar sua estrutura de comando e de tomadas de decisões. A escola democrática precisa estar aberta para a comunidade, mediante a integração entre ela e a sociedade e ser também local de construção de princípios democráticos que nortearão a vida futura de seus alunos.

Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção da educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LUCK, 2009, p.70).

Muitos autores tratam essa proposta de escola democrática, sob diferentes olhares e perspectivas, os quais nos permitem ver o tema em sua complexidade.<sup>8</sup> Todavia, este não é o nosso enfoque principal.

O que constatamos é que estamos diante de uma escola moldada em uma legislação rígida (leis, decretos e resoluções da SE), e com instrumentos de controle rígidos (Diretorias de Ensino e seu aparato burocrático, supervisão de ensino mais voltada a questões burocráticas do que pedagógicas). Uma escola, portanto, gerenciada de “cima para baixo”, por administração centralizada e centralizadora.

Na unidade escolar, portanto, o diretor escolar pouca autonomia tem para propor um trabalho diferenciado, que permita à escola definir livremente o cumprimento de seu Projeto Político-Pedagógico e a realizar junto à comunidade escolar (com todos os seus atores: gestão, funcionários, alunos e pais) processos de ensino e aprendizagem escolhidos e definidos de forma democrática.

---

<sup>8</sup>Para aprimorar estas análises podem ser lidos os pesquisadores: Márcia Aparecida Jacomini, José Carlos Libâneo, Luiz Carlos de Freitas e Rosa Maria Torres.

## CAPÍTULO 2: RELAÇÃO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E O NEOLIBERALISMO

O presente capítulo abordará temas relacionados com o neoliberalismo e a educação como uma instituição de natureza pública.

No primeiro momento, alguns conceitos serão apresentados sobre o liberalismo e seu histórico, com o intuito de localizar no tempo e no espaço o conceito moderno de neoliberalismo.

Em segundo plano, serão observados os reflexos da adoção do sistema econômico preconizado pelo neoliberalismo no sistema escolar, seja público ou privado.

Após, será relacionado o neoliberalismo com a reforma do Estado brasileiro, experimentado a partir da década de 1990 e seus reflexos nas modificações realizadas na educação brasileira nesse período.

No final, o objetivo do trabalho é demonstrar como o regime de progressão continuada, ao invés de ser uma forma de inclusão social na escola pública, resulta, ante os princípios neoliberais, como um instrumento de exclusão social.

### 2.1 Neoliberalismo e o novo modelo de Estado:

*"A "nação" hoje, visivelmente, está em vias de perder uma parte importante de suas velhas funções, nominalmente aquela de constituição de uma economia nacional. [...] especialmente desde os anos 1960 o papel das economias nacionais tem sido corroído ou mesmo colocado em questão pelas principais transformações na divisão internacional do trabalho, cujas unidades básicas são organizações de todos os tamanhos, multinacionais ou transnacionais e redes de transações econômicas, que estão para fins práticos fora do controle dos governos e estados. (HOBSBAWM, 1992).*

Por liberalismo entendemos, no presente trabalho, como o pressuposto ideológico que se inicia com o advento da Revolução Francesa e historicamente é construído pela conquista do poder político pela burguesia que, a partir daí, oferece ao mundo um novo modelo de Estado, concebido como o Estado Liberal.

*"[...]organiza-se de maneira a ser o mais fraco possível, caracterizando-se como o Estado mínimo ou o Estado de polícia, com funções restritas quase que à mera vigilância da ordem social e a proteção contra as ameaças externas" (DALLARI, 1983, p. 244).*

Descortina-se o século XVIII e com ele surgem novos parâmetros, há a necessidade por parte da burguesia, enquanto classe social, de preparar o terreno para a sua hegemonia



econômica, política, social e cultural. Com isso, surgem as novas “formas de pensar o mundo” que se materializam através da proposta de uma nova religião de caráter reformista (e suas derivações: luteranos, presbiterianos e calvinistas), ou através de “novos” posicionamentos políticos, culturais e filosóficos (Iluminismo) e por último, de caráter econômico, o capitalismo e sua proposta do modelo de Estado liberal gerido pelas regras do mercado.

O capitalismo, como suporte econômico do liberalismo do século XVIII, assenta-se, entre vários pensadores daquele século, nos princípios esculpidos por Adam Smith na obra intitulada “Uma investigação Sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações”, que discorre em síntese, sobre questões relativas a acumulação do capital, distribuição de rendas.

Sucedese sobre as formas de atuação do mercado e o liberalismo econômico, referentes à riqueza da nação dos bens que apontam ao que seja um país rico, as relações com nações estrangeiras no comércio exterior (proibições e penalidades), a metáfora da mão invisível (norma/regra natural), requisito de concorrência, emprego do capital pelos indivíduos, *laissez-faire*, os deveres do soberano (defender a sociedade, administração da justiça e instituições públicas e obras públicas). (MONTE e PINHEIRO, 2017, p.2).

No entanto, a ideia de liberdade (e aí a liberdade econômica) nasce, no mundo ocidental, em momento bem anterior aos fundamentos teóricos preconizados por Adam Smith, posto que, na sociedade feudal para atender ao direito de ser proprietário ou não de terras ou de meios de produção, tantos senhores feudais como homens livres e servos consideravam o direito de propriedade como a garantia de sua independência ou de servidão.

Não por acaso a ideia (sic) de liberdade havia nascido estreitamente associada à defesa da propriedade necessária para a vida e o trabalho pessoais. A propriedade feudal era condicionante tanto para o senhor quanto para o servo, de forma que este podia ver nessa condicionalidade a base de sua dependência, o senhor também encontrava nela uma fonte de obrigações e alguns limites à sua capacidade de decisão. Os trabalhadores livres da época, por outro lado, eram camponeses independentes ou artesão, e o eram por possuir seus meios de produção – embora a propriedade dos artesãos pudesse também estar limitada pelas normas gremiais. Nestas circunstâncias, torna-se perfeitamente explicável que o caminho em direção à propriedade absoluta, assim como que a falta de propriedade fosse visto como falta de independência e o trabalhar para outro como dependente e não honrado. (ENGUITA, 1989, p. 33).

No processo histórico de formação dos princípios norteadores do liberalismo, é importante destacar dois momentos auxiliares na formatação dos ditames que fundamentam ideologicamente a possível existência do Estado mínimo a partir do século XX. O primeiro momento, são as considerações de natureza econômica de Stuart Mill, verificadas por intermédio de sua obra intitulada “Utilitarismo”, através da qual ele tece o princípio da

utilidade como forma de atingir a felicidade. O que pretendeu Mill através de tal teoria foi condicionar o liberalismo de Smitt a certos ideais socialistas.

No campo da Economia (o de sua maior contribuição), suas ideias<sup>9</sup> refletem diversas influências de outros pensadores contemporâneos, apresentando em sua evolução uma série de contradições, a ponto de ser considerado um integrante do liberalismo clássico por alguns autores e um pré-socialista por outros. (PEREIRA, 2011, p.2).

O segundo período consubstanciado pelo processo de “regeneração” do capitalismo, em período de crise mundial na década de 1920. Trata-se do período histórico da implantação de modelos de Estados Totalitários (Fascistas ou Stalinistas) e do modelo intervencionista de Estado proposto por Keynes nos Estados Unidos, após a grande crise do capitalismo moderno.

Campos (2001), ao mostrar-nos o núcleo ideológico das teorias de Malthus e Keynes, deixa claro que, após a crise de 1929, o capitalismo no que se refere ao ser humano, entrou na fase de Tanatos. Para o autor, a intervenção do Estado por meio de investimentos em não-mercadorias em serviços improdutivos com o objetivo de gerar riquezas marginais, pleno emprego e excesso de consumo, em verdade dava início à artificialidade da economia capitalista, e, com isso, a destruição do processo civilizatório burguês por meio da mercantilização da esfera social da cidadania, isto é, dos direitos sociais [...]. Dito de outra forma, desde então, um fundo público é produzido para a manutenção do capitalismo, não só no plano da economia, mas, sobretudo, no âmbito da construção do macroacordo social [...] O modo de produção capitalista, portanto, necessita constantemente de transformações, imprescindíveis a sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema... orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação. (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 22 e 23).

Após esse transcurso experimentado pelo liberalismo através dos tempos, novamente, no desfecho do século XX e limiar do século XXI, surge a nova concepção de Estado liberal: O Estado neoliberal ou o Estado mínimo.

A partir de então, o Estado passa a ter outra postura em relação à economia e à sociedade. Passa a se comportar como organismo político não interventor na economia ou na regulação do mercado e proporcionar a menor interferência possível na liberdade de cada cidadão.

O Estado neoliberal garante apenas a ordem ou a legalidade, concentrando sua atuação nos serviços mínimos necessários para a sociedade.

Pode-se dizer que liberalismo é um conceito político-econômico que diz respeito à liberdade econômica em relação às políticas do Estado, sendo que *neo* significa novo. Então, *neoliberalismo* significa um novo liberalismo, ou seja, o liberalismo hoje. Pode se considerar que o neoliberalismo não é outra coisa senão a filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do *Estado Mínimo*. (DALAROSA, 2003, p.199).

---

<sup>9</sup> As teorias dos economistas Stuart Mill e Adam Smitt.

Na década de 1980, o neoliberalismo, como nova proposta de paradigma de Estado, começa a avançar e em contrapartida vão se findando os Estados de modelos de regimes socialistas, restando no cenário mundial do século XXI, muito poucos (menos que dez países).

Nesse novo paradigma de Estado, busca-se uma série de reformas nas instituições sociais (entre elas as escolas).

Consolidou-se, então, a imagem de que reformas imperativas, impulsionadas pelas grandes instituições financeiras internacionais, deveriam desencadear por todo o mundo, seguindo os ditames da globalização do mercado, da desregulamentação e encolhimento estatal (destinado principalmente à garantia dos contratos) e do reconhecimento da falência dos esquemas compensatórios (COSTA, 2013, p. 61)

Ideologicamente, um dos pressupostos, incrustado nesse novo paradigma de Estado, refere-se ao princípio de que a riqueza, o progresso, o sucesso e a ascensão social (inclusive pela contribuição proporcionada pela Escola) estariam diretamente vinculados ao mérito de cada indivíduo dentro da sociedade.

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. Dentro dessa ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito. (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

No decorrer da década de 1990, processa-se em termos mundiais, principalmente pelos países mais ricos do planeta (EUA, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha e Japão), o caminho da construção de um mercado global, onde todas as políticas públicas e sociais do “mundo moderno” se convergem e se redefinem. O mercado e suas regras gerais e a construção de um Estado que seja o mais mínimo possível alicerçam os objetivos do capitalismo que se reinventa, se reestrutura e se recompõe no cenário mundial.

No plano ideológico, a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Mais profundamente, busca levar a conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas. Crença que, face ao colapso do socialismo real, recebe um impulso letal. A tese do *fim da história* de Fukuyama é a expressão exacerbada do delírio dessa razão cínica.

O conceito *neoliberal*, que imediatamente nos dá a ideia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E o que deu certo no passado? O mercado como instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma “livre, equânime, equilibrada e justa”. A tese básica de Hayek (1987) não é outra, senão a de que o

princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese defendida no início dos anos 1940, seja hoje a base teórica, ideológica do neoliberalismo. (FIGROTTO, 2010, p. 78).

A partir de então, o Estado do bem-estar social (termo cunhado pela ideologia burguesa, nos anos 1930-1940) vai sendo desmontado.

Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal pelos clássicos” (FIORI, 1998, p.116). Ainda segundo Fiori, a reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (idem, ibidem).

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, em um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte e profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Nesse novo contexto, as ideias (sic) pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2007, p. 426).

Isso se dá por intermédio da política econômica de natureza monetário-fiscal e também por intermédio de reformas, entre as quais, a diminuição da interferência do Estado nas relações entre os indivíduos e a desregulamentação de instituições de várias naturezas, inclusive a escola.

Nesse contexto, o Estado de bem-estar social, por meio de estratégias coercitivas, é desmontado, juntamente com seu respectivo “pacto social”, num contexto de mundialização do capital, condição imprescindível de expansão dinâmica do capital com o objetivo de superação de suas crises. Nesse movimento de universalização, um intenso processo de mudanças radicais tem lugar, tendo como alvo a construção de um novo pacto social e em razão disso, reformas institucionais são realizadas em profusão, a começar pelas reformas dos Estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e da educação (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 31).

No imaginário neoliberal, o Estado é levado à condição de vilão e assim seria o responsável direto pela ineficiência das instituições por ele criado, regulamentado e mantido.

Em contrapartida, o Estado mínimo, ao colocar as relações dos cidadãos sobre o crivo das leis de mercado, traria prosperidade a todos, através do impulso proporcionado pela reprodução e crescimento do capital, o qual seria absorvido por todos ou pelos menos por aqueles que sejam dignos a receber, pelo seu mérito, os benefícios sociais.

Desta ideia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc.

Este ideário vem sendo sistematicamente trabalhado pela mídia, cujo monopólio a torna o *grande poder fascista* desta segunda metade do século XX (PASSOLINI, 1990), ou o instrumento que, pela manipulação da verdade ... No plano ético, todavia, é que a letalidade do neoliberalismo é crucial, situando o mercado como o definidor fundamental das relações humanas, sob a ideia de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Como contraponto a tudo o que foi mencionado no presente capítulo, importante realçar a visão do professor João dos Reis Silva Júnior, na obra intitulada “Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC” (2003). Parte o referido autor do pressuposto de que, ainda que o Estado neoliberal tenha buscado incessantemente se desvincular da intervenção na economia e dos direitos sociais, este Estado se comporta de uma maneira forte ou ausente ao mesmo tempo. O que nos leva a concluir que a média que se fortalece é justamente para se manter distante de uma atuação mais regulatória nas questões de natureza econômica e social. Para tanto, como forma de comprovação da referida tese, tecemos abaixo, algumas conclusões do referido professor:

Não é difícil tornar explícito o movimento de mudanças no Estado: a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado do bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do “político”, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves consequências para a cidadania e para a educação (SILVA JUNIOR, 2003, p. 33).

No entanto, o Estado conformado aos princípios do neoliberalismo, ainda que apresente certa rigidez na condução dos seus negócios, apresenta-se sempre de forma ausente nas relações com os indivíduos, posto que sua natureza, talvez, passaria a ser apenas um mero regulador de conflitos, bastando às leis do mercado proporcionar aos cidadãos a garantia do cumprimento de todas as suas necessidades, inclusive a educação de cunho formal.

## 2.2 O Estado neoliberal e seu reflexo na proposta de uma nova escola no século XXI

Um dos reflexos da nova ordem capitalista mundial (neoliberalismo) é a proposta de um novo ensino pautado na política de fortalecimento de uma “nova” escola.

[...]o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...] Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. Em outras palavras, *o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.* (CONNELL, 2013, p. 29-30).

No começo do século XX, o modelo de produção foi assentado no sistema “fordista”, cuja característica principal, em relação à educação do trabalhador, era o desenvolvimento de novas formas de conhecimento para a qualificação do empregado na realização de suas tarefas no trabalho.

Por sistema “fordista”, considera-se o método de produção industrial elaborado por Henri Ford, conforme o explicitado abaixo:

Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um tipo de produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização, chegando a dominar não apenas as fontes das matérias-primas, mas até os transportes de seus produtos. Para reduzir os custos, a produção deveria ser em massa, e dotada de tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade de cada trabalhador. O trabalho deveria ser também altamente especializado, cada operário realizando apenas um tipo de tarefa. E para garantir elevada produtividade, os trabalhadores deveriam ser bem remunerados e as jornadas de trabalho não deveriam ser muito longas. (NOVÍSSIMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA, 1999, p.249).

No entanto, na nova ordem capitalista do final do século XX, passou a se exigir uma qualificação diferenciada do trabalhador. Este teria de buscar sempre atualização de seu conhecimento para o exercício de seu trabalho. Ao contrário do pregado pelo “fordismo”, teria esse trabalhador de exercer suas tarefas em grupo com relevante autonomia nas suas decisões para alcançar êxito de sua produção.

A tendência de enfraquecimento dos métodos de produção em massa, características do fordismo implicam novas formas de conhecimento necessárias para a força do trabalho. Resumidamente, ao invés do trabalho cada vez mais especializado e restrito, os requisitos agora estariam voltados para uma qualificação mais universal,

conversível, flexível. Demanda-se um trabalhador com maior capacidade de iniciativa, mais integrado e apto a trabalhar em grupo. (COSTA, 2013, p. 53).

O mundo do trabalho, hoje, exige uma adequação permanente do trabalhador na elaboração de suas tarefas. Na ótica do liberalismo, ao Estado cabe oferecer uma escola básica de qualidade, com preparação do terreno para o trabalhador poder exercer suas funções e à escola privada caberá oferecer de forma complementar o conhecimento necessário a ele para o exercício de seu mister. Todavia, a função da escola, sem dúvida, é proporcionar muito mais que isto.

Nos países do Primeiro Mundo, contudo generaliza-se a convicção de que há uma relação positiva entre a educação e desenvolvimento frente às novas formas de trabalho e a um mercado internacional e competitivo. O setor privado, inclusive, investiria maciçamente na produção do conhecimento. As demandas sobre o Estado estariam mais colocadas em uma educação básica formativa que permita posteriores desempenhos melhores na produção e no consumo de bens e serviços (COSTA, 2013, p. 56).

No processo educativo dos países componentes do grupo denominado “tigres asiáticos”<sup>10</sup> “é ressaltado o grande incremento da escolaridade básica e média, de tal forma que fica implícita a atribuição dos saltos econômicos aos ‘saltos educacionais’ operados nesses países” (COSTA, 2013, p. 57).

Nesse contexto, a nova ordem capitalista ultrapassou os limites do capitalismo mercantilista e concorrencial, desaguando no chamado “capitalismo monopolista”.

Nessa “nova era” então, formou-se “uma crescente diversificação e complexificação interna da classe dominante” (FRIGOTTO, 2010, p.75).

A mencionada complexificação seria possível à medida que a “nova” escola ou a escola da “nova” ordem capitalista mundial passassem a produzir ao lado dos detentores dos meios de produção ou do capital: os gerentes, administradores e executivos “a que se convencionou denominar ‘revolução gerencial’” (FRIGOTTO, 2010, p. 75)

A partir desta complexificação interna da classe dominante, onde o grupo gerencial é concebido como não pertencente a ela por não ser proprietário, mas gestor, administrador da propriedade de outrem, postula-se que a propriedade e o controle dos meios de produção se divorciam e não estão mais em poder do mesmo grupo de pessoas.

Teríamos, então, chegado à sociedade pós-capitalista, onde o grupo gerencial, selecionado meritocraticamente entre todas as classes sociais – onde a escolaridade seria critério fundamental teria o poder de subordinar a ganância do lucro a objetivos

---

<sup>10</sup> Denominação dos países da Ásia cujo desenvolvimento, depois da Segunda Guerra Mundial, foi muito intenso e contínuo, como nos casos de Taiwan, Coréia, Cingapura e Hong-Kong, e assumiram uma posição agressiva no comércio internacional, ampliando suas exportações, especialmente de produtos manufaturados, e ganhando novos mercados. NOVÍSSIMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA. In SANDRONI, Paulo, organizador e supervisor, 2013.

mais “dignos e justos”. A separação entre a propriedade dos meios de produção e o controle demarcariam o fim da determinação do “fator” econômico, e com ele o fim da luta de classes (FRIGOTTO, 2010, p. 75).

No neoliberalismo, o critério a que se submete esse “novo” modelo de escola se pauta em outra concepção de homem e de educação existente. A escola deveria se dirigir para a formação de um ser humano capaz de proporcionar a ele autonomia no pensar, no agir e no realizar livremente seu papel como agente ativo de sua história. Uma escola capaz também de lhe dar autonomia para o exercício de sua cidadania (plena) e da construção de seus valores. Segundo a ótica do neoliberalismo, seria a possibilidade de esse homem se negar a obter da escola, apenas, autonomia para poder produzir bem e melhor o seu trabalho e atender aos ditames das regras do mercado.

[...] à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica a uma preparação para o viver bem, para além dos simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar a preparação para o trabalho em nossa escola, hoje. (PARO, 1999, p. 111).

Mas, no entanto, a escola neoliberal, pelo contrário, objetiva produzir, em todos os níveis de escolaridade, processo de classificação dos alunos. Processo onde se otimiza a apuração dos melhores alunos, esses são aqueles que partindo de uma suposta linha de “igualdade” proporcionarão apurar no final os melhores que atenderão aos interesses do mercado. É o produto da “natural” divisão a escola para o “rico” e a escola para o “pobre”.

### **2.3 A reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e sua relação com o neoliberalismo**

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi o responsável em realizar no Brasil reformas políticas e econômicas, essas submetidas à nova ordem capitalista mundial ou ao neoliberalismo.

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil foi decisivamente inserido no contexto do neoliberalismo e, portanto, da economia globalizada, com reflexos no modelo de gestão, principalmente financeira das escolas, e tal modelo se refletiu precisamente no ensino do Estado de São Paulo.

No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou reforma no Estado, realizando mudanças organizacionais na Administração Pública com a criação do Ministério



da Administração e Reforma do Estado (MARE). Tal medida redirecionou o compromisso do Estado com as políticas públicas, uma vez que o Estado “deixou de ser responsável direto pela via de produção de bens e serviços para fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (MARGIOTTI, 2010).

Sob a ótica do neoliberalismo, os direitos sociais, entre eles a educação, passaram a representar privilégios que sobrecarregam as despesas públicas.

O ano de 1994 marca uma nova composição governamental com a chegada de FHC no governo. O contexto internacional neoliberal readequava as dinâmicas e receituários das agências financiadoras (FMI, Banco Mundial, BIRD) que pautavam as políticas públicas nacionais: em redução de gastos, privatizações de empresas públicas; em outras palavras delineavam a máxima do “estado mínimo”, ideia congruente com as diretrizes nas quais estavam fundadas a Constituição Federal de defesa de igualdade de direitos. (CAMPOS, 2014, p. 6).

Nesse contexto, o Estado passou a ser apenas o regulador de alguns serviços sociais, dentre eles a educação, compartilhada com as instâncias privadas.

O Estado deixa de ser provedor para tornar-se avaliador, transferindo sua responsabilidade para a sociedade civil, mas fiscalizando os resultados, conforme políticas influenciadas pelas agências reguladoras. A cidadania ganha uma nova configuração: a da produtividade, e os direitos sociais são totalmente restritos. A educação... é transformada também em mercadoria. (MARGIOTTI, 2010, p.31.).

A implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo foi determinada também pelas metas econômicas estabelecidas pelo neoliberalismo e solidificadas pelo processo de reforma do Estado brasileiro. Ante a sistemática ou programa de contenção de gastos e eficiência do aparelho estatal, a escola pública foi atingida por mecanismos voltados para a produtividade e eficiência de gestão com reflexos nas práticas pedagógicas, como por exemplo: a implantação do regime de progressão continuada; sistemas de avaliação externos, SARESP, SAEB e Prova Brasil.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao sistema de meritocracia e sua relação com as políticas públicas. Tal relação se consubstancia na lógica do mercado que molda os parâmetros educacionais e está voltado para a “eficiência produtiva administrativa, onde são valorizadas a meritocracia e a competência” (MARGIOTTI, 2010).

Tal lógica interfere também nas políticas públicas voltadas para a educação, posto que o primado da regularização de fluxo dos alunos contém toda uma diretriz de eficiência administrativa a ser alcançada.

Para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada tem a finalidade de diminuir os custos que oneram o Estado mínimo que terceiriza os serviços públicos e corta direitos sociais. O que está em jogo não é apenas o lado

humano formativo, mas a eliminação da evasão ou reprovação pelo seu lado econômico ou como se costuma dizer do custo-benefício”. (FREITAS, 2003, p. 09).

O objetivo da reforma da educação como consequência da reforma do Estado e da Administração Pública foi justamente a procura de uma escola mais eficiente nos gastos públicos para poder atender aos princípios do neoliberalismo. Nesse processo ocorre também a interferência de organismos internacionais (Banco Mundial, BID, BIRD, UNESCO, OCDE, UNICEF E PNUD), nas políticas educacionais.

“A reforma da educação nos anos 1990 foi marcada pelas influências das agências internacionais, que propunham a racionalização dos gastos do Estado com estruturas públicas, como o sistema público de ensino, por exemplo, Organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) tiveram papéis importantes para as mudanças na área da educação (RESSINETI, 2010, p. 20).

Toda essa sinuosa reconversão foi necessária ao governo de Fernando Henrique, pois naquele contexto, agências financiadoras internacionais (FMI, Banco Mundial etc.), já citadas, solicitavam aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo estado, encontrassem novas formas de recurso (Gracindo e Kenski, 2001). As orientações encaminhadas pelas agências financiadoras internacionais faziam parte de uma ação global. Conforme tal ação, sugeria-se aos Estados Nacionais a assunção de um novo papel, segundo o qual deveriam deixar sua posição de estado que promove o bem-estar social para a condição de estado mínimo. Um olhar mais aprofundado sobre essa condição de estado mínimo nos permite inferir que o estado se fez mínimo apenas no que concerne ao bem-estar social, continuando grande e forte em processo de regulação da sociedade civil. (SANTOS, 2011, p.08).

Segundo Margiotti (MARTIOTTI, 2010, p.37), “tal interferência se dá pela ação de empréstimos econômicos ou diretrizes educacionais”. Dentro desse contexto, a Secretaria do Estado de São Paulo “elaborou três eixos de intervenção: a) melhoria da qualidade do ensino: a) modificação dos poderes de gestão; b) racionalização da organização escolar” (MARGIOTTI, 2010, p.51).

No transcorrer dos anos de governo do PSDB, no Estado de São Paulo, outras medidas de racionalidade de gastos e busca de eficiência de administração escolar foram sendo implantadas.

Não é possível concluir, pois o governo de José Serra ainda está em andamento, mas somando as tendências da política educacional do PSDB na última década e meia no Estado de São Paulo podem-se indicar alguns tópicos constantes e definidores tais como: - ensino superior em ritmo de grande privatização; - ensino médio que torna paralela a formação geral e a qualificação e ou habilitação profissional (Resolução SE – 98 de 23/12/2008); - ensino fundamental municipalizado, completando a meta do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município (Decreto 41.054 de 29 de julho de 1996); - aplicação de inúmeros Programas focados e não de políticas de longa duração; - uso de parcerias com as empresas educativas ou não, repassando a elas volumosos recursos públicos; - implementação da incorporação de novas

tecnologias na Rede estadual de educação sem uma fundamentação que vislumbre quais os ganhos pedagógicos qualitativos possíveis ou desejados; - implementação de ações para a formação inicial e ou continuada de docentes mais a distância do que presenciais ; - a contratação de docentes por concursos públicos tem sido mais um anúncio do que uma prática. Há milhares de docentes na Rede estadual em regime de trabalho precário. A política de concursos vem sendo substituída pela prática focada de seleção por provinhas de efeitos midiáticos ou estágios comprobatórios. O tucanato de posse do governo paulista não cumpre seus deveres constitucionais; - a carreira do magistério paulista vilipendiada e sem uma política salarial minimamente condizente é, em última instância, esrachada pelo próprio governo junto à opinião pública. Nuances: estudos sobre Educação. Os docentes são cobrados por duvidosos critérios de produtividade, ficam lançados à própria sorte da competitividade entre pares e os vencedores são premiados com bônus, quantias em dinheiro, sem que haja alterações salariais para a categoria; - o último ataque do PSBD à educação estatal paulista foi a reforma curricular [ ...] (SANFELICE, 2012, p. 154-155)

O êxito do Brasil na empreitada de investimentos em educação após a década de 1960, assim como outras nações pertencentes aos blocos dos países do então terceiro mundo, está diretamente relacionado com os recursos monetários, financeiros ou de outras naturezas oferecidos e postos à disposição pelos organismos internacionais de fomento criados, organizados e regidos pela nova ordem mundial capitalista.

O principal órgão internacional de fomento à educação brasileira é o Banco Mundial. Os créditos cedidos pelo referido banco podem ser diferenciados, conforme a disposição que segue: a) O primeiro tipo (*Investment Loans*) se refere a um modelo de financiamento que se proporciona por intermédio de regras fixas, através das quais, o tomador de empréstimo fica obrigado a aplicar os recursos obtidos num projeto predeterminado. Tal modelo foi extremamente usual até o final dos anos 1970.

Segundo esta modalidade, os juros eram cobrados a taxas fixas, e a participação do banco limitava-se à definição das condições do financiamento, à supervisão da execução das ações pelas instituições locais e à avaliação dos benefícios econômicos e sociais do projeto. Assim, o projeto de investimento caracteriza-se pela rigidez entre as regras preestabelecidas e a execução das ações, cabendo ao tomador assumir o compromisso de seguir as cláusulas dos contratos, sob supervisão do banco. (FONSECA, 2013, p. 167).

A partir dos anos 1990, o Banco Mundial adotou outros modelos de financiamento: b) o *Policy Based Loans*, “destinado a promover política de ajustamento estrutural entre os países em desenvolvimento “(FONSECA, 2013, p. 167).

Essa política de empréstimos visa a controlar as contas públicas dos países contratantes (os tomadores de empréstimos).

Estas políticas incluíam o controle do investimento do setor público, a realização de reformas administrativas, a estabilização fiscal e monetária, o reforço do setor privado, a redução do crédito interno e das barreiras de mercado (FONSECA, 2013, p. 167).

É necessário realçar a existência de um terceiro tipo de crédito fornecido pelo Banco Mundial aos países signatários dos eventuais contratos de empréstimos. Trata-se do *Sector Loans* ou *Crédito de Ajustamento Setorial*. “São destinados aos projetos macroeconômicos e o financiamento deve ser executado a curto prazo. (FONSECA, 2013, p. 167)

Por último, há a possibilidade de empréstimos que unem os vínculos convencionais e de ajustamentos:

Neste caso, as duas modalidades devem funcionar de maneira integrada ou “híbrida”: é a proposta do banco para assegurar a reestruturação política, econômica e institucional, mediante a racionalização das despesas públicas, assim como a eliminação do desperdício público e dos projetos não econômicos e não eficazes” (FONSECA, 2013, p. 168).

O Brasil, desde 1971, vem obtendo empréstimos junto ao Banco Mundial, mediante projetos aplicados ao Ministério da Educação. Alguns desses projetos setoriais e outros “híbridos”

Os três primeiros empréstimos tomados pelo Ministério da Educação sob financiamento do banco inseriam-se na linha de créditos convencionais (ou de investimento) que se caracterizam pela predefinição das metas e pelo acompanhamento direto do banco, em todas as fases da execução dos projetos e em todos os níveis da administração educacional.

O quarto e o quinto projetos foram executados na década de 1980, segundo uma concepção que conjugava características de financiamento convencional com alguns elementos da nova estrutura do Bird [...] (FONSECA, 2013, p. 169).

O Banco Mundial, como gestor de empréstimos destinados a aplicações em políticas públicas de vários países tomadores de recursos, possui algumas características que bem denotam seus objetivos e os coloca como órgão fomentador de ações políticas neoliberais. Entre elas destacamos: a) trata-se de uma agência de regulação e, portanto, uma agência de empréstimos. Não tem o Banco Mundial natureza de doador de recursos. Ele tem interesse em promover o crescimento econômico, e sua atuação em prol do fomento à educação é apenas restrito. Possui ele mais interesse em investimentos em infraestrutura; b) o banco procura estimular os empréstimos aos países contratantes, tendo em vista seu objetivo de promoção de variados projetos de desenvolvimento; c) recebe juros de mercado. O que significa que o tomador de recursos fica vinculado como avalistas do negócio; d) os recursos do banco são provenientes do Fundo Monetário Internacional. Tais recursos são providos mediante valores financeiros de todos os países participantes do referido Fundo, inclusive os próprios tomadores de empréstimos junto ao Banco Mundial.

Dessa forma, portanto, o Banco Mundial é apenas mais uma base financeira e de empréstimos ligados ao chamado “Consenso de Washington”:

A noção de consenso de Washington refere-se em última instância, a um conjunto de instituições financeiras como o FMI, o Banco Mundial, o BID, o Export-Import Bank, etc., todas elas localizadas em Washington (às vezes a poucos quarteirões de distância entre si como o Banco Mundial e o Bid) e que seguem a mesma lógica e economia política neoliberal, propugnando o modelo de ajuste estrutural e de estabilização (BORON, 1991; PEREIRA, 1991; FANELLI, FRENKEL, ROZENWURCEL, 1990). [...] Continuando com as premissas de funcionamento, encontramos as condicionalidades econômicas à quais tanto o FMI, o Banco Mundial e a maioria das instituições identificadas como parte do consenso de Washington seguem ao pé da letra. Dois elementos condicionam radicalmente a formulação da política pública: a privatização e a redução dos gastos públicos [...] (TORRES, 2013, p. 117).

De todo o exposto, concluímos que, o Brasil à medida que emprestava recursos financeiros dos organismos atrelados à nova ordem econômica mundial, inseria os seus projetos de educação ao modelo da ideologia neoliberal ou do Estado mínimo. Isto significou que tais aspectos ideológicos influenciaram nossas instituições civis, públicas ou privadas, entre as quais a escola.

Assim, portanto, o processo de avaliação externa e interna das nossas escolas públicas, principalmente a do Estado de São Paulo, foi submetido à lógica legal estabelecida pela nova ordem do capitalismo internacional.

O processo avaliativo interno, a que as escolas públicas do Estado de São Paulo se submetem, procura o racionamento de recursos monetários e a implantação de métodos de correção de fluxo através da inserção do regime de progressão continuada.

#### **2.4. O regime de progressão continuada sob o olhar do neoliberalismo**

Antes de penetrarmos na relação existente entre o projeto político-ideológico neoliberal de Estado com o sistema de avaliação educacional denominado regime de progressão continuada, é necessário fazer algumas considerações de natureza filosófica e ideológica.

No caso brasileiro, ante a realidade que experimentamos nas últimas décadas no que concerne à política educacional adotada por nossos governantes, fica evidente que, nós nos submetemos à política mundial atrelada à globalização econômica regidas pela *lex mercatoria* (leis de mercado).

Na sociedade contemporânea, marcada pela globalização, as relações econômicas, políticas e sociais são reguladas pelo mercado. A predominância do ideário neoliberal, nesse mundo de reestruturação tecnológicas e de um mercado sem fronteiras, afetou não só as formas de produção e a organização industrial, como

também a própria natureza do Estado enquanto regulador e promotor do bem-estar social. (MARGIOTTI,2010, p.19).

A política educacional brasileira, a partir de então, coaduna-se com as “novas” políticas públicas de Estado do capitalismo neoliberal e, assim, concluímos que a educação e outros direitos sociais são restringidos pela atuação estatal, particularmente passando a educação à figura de uma mera mercadoria atrelada às regras do mercado.

Nesta ótica, o Estado deixa de ser provedor para tornar-se avaliador, transferindo suas responsabilidades para a sociedade civil, mas fiscalizando os resultados conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais. Ademais, há de se considerar a interpenetração das esferas públicas e privadas.

Posto que a lógica da reforma atrela-se fielmente à nova lógica do capital mundial, setores estritamente sociais são transformados em mercadorias, o que outrora fora público, agora pertence ao capital. A cidadania ganha nova configuração: a da produtividade, e os direitos sociais são totalmente restritos. A Educação, seguindo a mesma matriz ideológica que serviu de base à reforma do Estado é transformada também em mercadoria. (MARGIOTTI, 2010, p. 31).

Na reforma do Estado da década de 1990, engendrada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, ficou, entre outras metas, estabelecido, de forma clara e nítida, que o novo modelo de gestão de recursos públicos teria de se consolidar “por meio de uma administração pública gerencial” (MARGIOTTI, 2010, p.32).

Certos serviços públicos como educação, saúde, cultura etc., podem ser oferecidos pelo Estado, mas devem ser ofertados de forma alternativa, complementar ou preponderantemente pela iniciativa privada ou setores públicos não estatais.

Entre esses novos processos de regulação e gestão da administração pública estariam os meios de avaliação externos e internos da escola. Os meios internos dispostos para solucionar o “gargalo” dos gastos públicos efetivados com a regulação de demanda e fluxo que, através do regime de progressão continuada, teriam êxito nos seus objetivos.

Dar conta da análise da política de progressão continuada demanda também a inserção no debate sobre os processos de elaboração e execução das políticas públicas educacionais pós 1990, já que consideramos que a implantação dessa política no Estado de São Paulo também é determinada pelos condicionamentos mais amplos que orientam a política brasileira. Isso por sua vez, implica o entendimento de que os fundamentos que dão sustentação à política educacional adotada pelo governo brasileiro, obviamente, não são gerados exclusivamente em âmbito nacional. Em decorrência, ao admitir vinculações de abrangência mundial, torna-se obrigatório considerar a influência direta ou indireta das agências internacionais nas reformas de cunho neoliberal implantadas pelos governos, bem como no direcionamento das políticas públicas, dentre elas, a educação. (MARGIOTTI, 2010, p. 32-33).

Mesmo porque, no caso da reforma da administração pública ocorrida no Brasil na década de 1990 e a realização da reforma da educação como consequência, ambas foram

efetivadas com recursos e orientação de vários organismos internacionais de empréstimo e fomento postos à disposição de países signatários da política mundial global e neoliberal.

A reforma da educação nos anos de 1990 foi marcada pelas influências das agências internacionais, que propunham a racionalização dos gastos do Estado com estruturas políticas, como o sistema público de ensino, por exemplo. Organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Organização da Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) tiveram papéis importantes para as mudanças na área da educação (OLIVEIRA, 2000).

O Banco Mundial é o que mais exerceu (e exerce) influência na América Latina e conseqüentemente no Brasil, financiando projetos nas áreas sociais. Essa agência começou a expandir seu raio de influência na América Latina como articuladora da interação econômica, e na negociação da dívida externa nas últimas três décadas. Ainda hoje, a relação da nação brasileira com tais agências, especialmente no que tange à educação, é de submissão ativa e consentida, no sentido de que “[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003. p. 97 *apud* RESSINETI, 2010, p. 20-21).

Do ponto de vista do neoliberalismo, o regime de progressão continuada tem importância e se adapta aos seus princípios ideológicos e normas, à medida que contribua para o processo de aceleração de fluxo, não podendo haver qualquer preocupação com o progresso do conhecimento estendido a todos ou melhora ou qualidade de ensino. Há apenas a necessária previsão de que, ocorrendo a retenção de gastos públicos, ocorrerá enorme vantagem, e o Estado, assim, terá contribuído para o objetivo principal sob a ótica do capital: oferecer escola para todos.

Freitas, 2003, elabora sérias críticas ao regime da progressão continuada dos alunos instituído em São Paulo porque considera que ocorreu apenas um agrupamento de séries com o objetivo de garantir a progressão continuada dos alunos. Não considera que a propostas paulista tenha adotado os ciclos pois estes organizam as experiências escolares de acordo com a idade dos alunos e na progressão continuada não se verifica preocupação com a mudança dos tempos e espaços escolares, mas tão somente com o regular fluxo dos alunos. (BELTHER, 2007, p. 63).

Tal condição contribui para formar uma escola de natureza exclusiva e não o contrário, o ideal que seria a formação de uma escola totalmente inclusiva.

À medida que a escola implementa o regime de progressão continuada como modelo de avaliação interna de seus alunos, pautada apenas nos objetivos de retenção de recursos monetários e correção de fluxo, buscando índices relevantes de baixa retenção e evasão escolar, proporciona apenas um sistema de avaliação degenerado em mera promoção automática dos discentes.

Segundo Mainardes, 2001, três elementos são essenciais para que a progressão continuada e os ciclos não se configurem promoção automática: 1) não prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem; 2) obrigatoriedade de estudos de recuperação e reforço; 3) possibilidade de retenção no final do ciclo.

Sem os referidos elementos a progressão continuada se transforma em progressão automática e a qualidade do ensino oferecido sofre prejuízo, pois há conteúdos e habilidades mínimas a serem dominados ao final de cada ano letivo e do ciclo. (BELTHER, 2007, p. 61).

Assim, a crítica que se faz não é em relação à implementação do regime de progressão continuada, mas, sim, à implantação do regime da progressão automática.

A necessidade de se construir uma escola popular, democrática, sensível aos anseios da população menos favorecida economicamente, também se compõe com a colaboração prestada por sistemas de avaliação baseados nos objetivos propostos pelo regime de progressão continuada.

Por outro lado, a degeneração do mencionado regime em um mero sistema de progressão automática, baseado nos objetivos únicos de redução de gastos públicos e regularização de fluxo escolar entre os ciclos, com certeza, não permite à população em geral o alcance de uma escola de boa qualidade “de todos” e “para todos”.



### **CAPÍTULO 3: PROPOSTAS DE UM ESTUDO CENTRADO NA REVISÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

O presente trabalho se dispõe a realizar análise dos estudos teóricos e científicos sobre o método de avaliação denominado progressão continuada. O estudo partirá dos anos 1990, ou seja, mediante a ocorrência da implantação oficial do referido regime no ensino público do Estado de São Paulo.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferente épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.1).

Mister se faz, no entanto, também, uma breve análise do entendimento teórico-científico da progressão continuada, a partir dos primeiros conceitos sobre o mencionado regime.

#### **3.1 Aspectos iniciais da revisão teórica e científica do Regime de Progressão Continuada**

No Brasil, pioneiramente, coube a Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino Primário do Governo Federal, em conferência realizada na cidade de São Paulo, em 1921, propor a “promoção em massas” no ensino das primeiras letras, em questão que já afligia os educadores de então, ante a temeridade da realidade de retenção e evasão escolar.

A partir da década de 1950, a promoção em massa proposta por Thompson começa a ganhar outros contornos e passa a ser denominada como progressão continuada, termo cunhado por Almeida Júnior, após esse educador visitar sistemas escolares dos Estados Unidos da América do Norte.

De posições teóricas, passa o Brasil a partir da década de 1960, a formatar, de forma incipiente e efêmera, projetos educacionais que açambarcavam o regime de progressão continuada em método ou sistema de avaliação dos alunos, com substrato no artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei n.º 4.024/61).

No ano de 1988, é promulgada a Constituição Federal (denominada Constituição cidadã), vislumbrando-se, a partir de então, uma série de direitos sociais. O direito à educação foi contemplado com uma série de mudanças, entre as quais, a concessão de autonomia às unidades federativas e aos municípios que puderam formar suas próprias redes de ensino, às vezes, pautados em modelos pedagógicos alternativos ou diferenciados.

Em cumprimento aos dispositivos e princípios relativos a direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal, passa a vigorar em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, através do disposto nos artigos 23 e 32, disciplina-se e incentiva-se a implantação de sistemas avaliativos calcados no regime de progressão continuada.

No desenvolvimento do presente trabalho, serão apresentados dados relativos a pesquisas que analisam artigos, pertencentes ao período que varia dos anos 2002 até 2017<sup>11</sup>. Serão analisadas a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada no ensino público.

O intuito da pesquisa se direciona a alcançar três objetivos: a) revisão da produção acadêmica sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada; b) apresentar em relação à progressão continuada as tendências teóricas sobre sua abordagem; c) indicar, de maneira conclusiva, substratos que possam diagnosticar lacunas sobre o assunto abordado, tendo em vista que o objetivo maior do trabalho é apresentar intervenções e propostas de natureza científica para possível aprimoramento do sistema avaliativo estudado.

Os artigos analisados, no presente trabalho, foram selecionados a partir do levantamento de material sobre o regime de progressão continuada, em pesquisa avançada realizada junto à base de dados “SciELO” – “Scientific Electronic Library Online”, localizado em seu “site” e no Portal de Periódicos da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), hospedado em “site” próprio.

Para a localização dos artigos, foi usado o descritor: progressão continuada. Foram coletados 17 artigos no SciELO e 14 artigos na plataforma do Portal da CAPES.

Com o objetivo de analisar os artigos acima mencionados, foram realizadas leituras na íntegra dos textos e preenchidas fichas de análise, nas quais se primou pelas seguintes observações: estrutura dos artigos, metodologia, objetivos, contribuição dos artigos para a hipótese da pesquisa e conclusões.

Nesta parte do trabalho, serão analisados os seguintes conceitos relativos à implantação do regime de progressão continuada: a) características dos artigos selecionados;

---

<sup>11</sup> Os “sites” pesquisados não apresentaram artigos escritos antes do ano de 2002.

b) o impacto da implantação do regime da progressão continuada na realidade da escola brasileira; c) tendências observadas nos artigos quanto a eventuais tendências que apresentem as mudanças positivas com relação ao programa progressão, melhoria dos índices de aprendizagem e outros indicativos relevantes da eficiência do programa, levando em conta sua proposição; d) serão expostas eventuais lacunas ou aspectos que necessitem de um maior aprofundamento para a manutenção, alterações ou aprofundamento no sistema do regime de progressão continuada.<sup>12</sup>

Os artigos contidos na base de dados<sup>13</sup> foram publicados em diversos periódicos científicos. Dois deles em periódicos internacionais, outro em periódico do Brasil-Espanha (parceria entre universidades) e os demais em periódicos brasileiros. Há três artigos que foram publicados pelos próprios autores, não estando, portanto, vinculados a nenhum periódico científico.

Dos trinta e um artigos pesquisados, três foram publicados pela Revista Paideia (USP – Ribeirão Preto/SP); dois pelas revistas: Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE – Campinas/SP); Educação em Revista (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – Belo Horizonte/MG); Educação e Pesquisa (USP – Faculdade de Educação – São Paulo/SP); Revista Brasileira de Educação (ANPED/Rio de Janeiro/RJ); Revista Eletrônica de Educação (UFSCAR – São Carlos/SP) e São Paulo em Perspectiva (SEADE, São Paulo/SP); Pró-Posição (UNICAMP- Campinas/SP). As demais revistas, as quais, nominadas a seguir, com uma publicação cada: Revista Lusófona de Educação (Instituto de Educação – ULHT – Lisboa/Portugal); Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO, Rio de Janeiro/RJ); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP); Faculdade de Itapeverica da Serra (Itapeverica da Serra/SP); Espaço do Currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – João Pessoa/PB); Política e Gestão Educacional (UNESP – Araraquara/SP); Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNIVERSIDADE DE ALCALÁ – Alcalá de Henares, Comunidade Autónoma de Madri, Espanha e UNESP – Araraquara/SP); Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB – Brasília, Distrito Federal); Educação & Sociedade (Centro de Estudo Educação e Sociedade, Campinas/SP); Psicologia: Reflexão & Crítica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre/RS) e Arquivo Analítico de Políticas Educativas (College of Education University – Arizona).

Para ilustração do exposto, segue a tabela dos periódicos pesquisados:

---

<sup>12</sup> SciELO, disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Portal CAPES, disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

**Tabela 2 - Periódicos pesquisados para revisão teórica e científica do regime de progressão continuada no Brasil**

PERIÓDICO	QUANT.	ENDEREÇO ELETRÔNICO
PAIDEIA	03	<a href="http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41a05.pdf">http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41a05.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38/v17n38a09.pdf">http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38/v17n38a09.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/paidei/v22n21/11.pdf">http://www.scielo.br/pdf/paidei/v22n21/11.pdf</a>
PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL	02	<a href="http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2a08.pdf">http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2a08.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00153.pdf">http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00153.pdf</a>
EDUCAÇÃO E PESQUISAS	02	<a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/07v35n2.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/07v35n2.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf</a>
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	02	<a href="http://www.scielo.br/pdf/rbdu.v16n48/v16n48a09.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbdu.v16n48/v16n48a09.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/bedu/v14n40/v14n40a03.pdf">http://www.scielo.br/pdf/bedu/v14n40/v14n40a03.pdf</a>
REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO	02	<a href="http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/322/249">http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/322/249</a>
		<a href="http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/362">http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/362</a>
SÃO PAULO EM PERSPECTIVA	02	<a href="http://produtos.seade.gov.br/produtos/ssp/v23n01/v23n01_06.pdf">http://produtos.seade.gov.br/produtos/ssp/v23n01/v23n01_06.pdf</a>
		<a href="http://produtos.seade.gov.br/produtos/ssp/v23n01/v23n01_01.pdf">http://produtos.seade.gov.br/produtos/ssp/v23n01/v23n01_01.pdf</a>
REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO	01	<a href="http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n11/n11a05.pdf">http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n11/n11a05.pdf</a>
PSICOLOGIA – TEORIA E PESQUISA	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf</a>
FACULDADE ITAPECERICA DA SERRA	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/21766681-rbeped-96-242-00162.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/21766681-rbeped-96-242-00162.pdf</a>
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf</a>
ENSAIO: AVALIAÇÃO E POL.. PÚB., EM EDUCAÇÃO	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a01.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a01.pdf</a>
CADERNOS DE PESQUISA	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a12.pdf">http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a12.pdf</a>
PRÓ-POSIÇÃO	02	<a href="http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf">http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf">http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf</a>
REVISTA IBERO-AMER. DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO	01	<a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamerica/na/article/view/268">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamerica/na/article/view/268</a>
POLÍTICA E GEST. EDUCAC.	01	<a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article.view/9348">https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article.view/9348</a>
PSICOLOGIA E REFLEXÃO CRÍTICA	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a13v25n2.pdf">http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a13v25n2.pdf</a>
ESPAÇO E CURRÍCULO	01	<a href="http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/viewFile/12333/7109">http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/viewFile/12333/7109</a>
EDUCAÇÃO EM REVISTA	01	<a href="http://www.scielo.br/edur/v27n1/v27n1a08.pdf">http://www.scielo.br/edur/v27n1/v27n1a08.pdf</a>
EDUCAR EM REVISTA	01	<a href="http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a16n28.pdf">http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a16n28.pdf</a>
ARQUIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS DE EDUCATIVAS	01	<a href="http://www.redalyc.org/html/2750/275019727006">http://www.redalyc.org/html/2750/275019727006</a>
PRÓPRIOS AUTORES	03	<a href="http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/08.pdf">http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/08.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1aop3914.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1aop3914.pdf</a>
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a10v22n84.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a10v22n84.pdf</a>

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados pesquisados.

Em relação aos anos de publicação dos citados artigos, (2002 a 2017 – período pesquisado), a maior concentração se refere ao ano de 2009, com seis publicações e depois de forma decrescente de publicações temos: quatro em 2012; três em 2010; duas nos anos 2006, 2008, 2011; 2013, 2014 e 2015; uma publicação nos anos 2002, 2004, 2005, 2007, 2016 e 2017.

Segue tabela ilustrativa dos anos em que foram publicados os artigos abordados:

**Tabela 3 - Anos de publicação dos artigos pesquisados na revisão teórica e científica da implantação do regime de progressão continuada no Brasil**

<b>ANOS PUBLICADOS</b>	<b>QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES</b>
2002	01
2003	NENHUMA
2004	01
2005	01
2006	02
2007	01
2008	02
2009	06 <sup>14</sup>
2010	03
2011	02
2012	04
2013	02
2014	02
2015	02
2016	01
2017	01

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados pesquisados.

Nos trinta e um artigos analisados, foram observadas as seguintes questões: os sujeitos pesquisados pelo autor; local da unidade da federação onde ocorreu a pesquisa; as redes de ensino abordadas; a representação e a visão que os envolvidos com a educação formal têm da progressão continuada; as formas de pesquisa realizadas pelo autor do artigo no interior das unidades escolares; reflexões dos atores envolvidos com a educação formal sobre

<sup>14</sup> Em relação ao maior número de artigos escritos sobre progressão continuada no ano de 2006, todas as hipóteses para tanto foram levantadas, mas não se chegou a conclusão alguma.

a experiência da escolarização por meio do regime da progressão continuada e as práticas avaliativas (tradicional ou inclusiva) observadas pelos articulistas nas escolas constatadas.

### **3.2. A Progressão Continuada como relevante instrumento de avaliação não seriada**

Como foi tratado no capítulo 1 da presente pesquisa, ali ficou ressaltado que o processo de implantação do regime de progressão continuada começou a ser aventado no Brasil, como sistema alternativo aos altos índices de reprovação e evasão escolar, nos primeiros anos do século XX.

De lá para cá, muitas tentativas de implantação de um regime de avaliação que não se coadunasse com o sistema de avaliação seriada foram realizadas. Mas, no entanto, somente a partir da década de 1990, mediante o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (ano 1996), muitas redes de ensino começaram o processo de regulamentação e implantação do referido regime de avaliação.

A partir do momento em que várias redes de ensino implantaram o regime de progressão continuada, ou conforme alguns autores a interpretam como “promoção automática” ou “organização seriada em progressão continuada”, muitos trabalhos de pesquisa vêm sendo realizados sobre o instigante tema.

Em alguns casos, a exemplo do que aconteceu na rede estadual paulista, a reorganização representou tão somente o agrupamento das séries em dois “blocos” com a adoção da progressão continuada no decorrer dos anos e o estabelecimento de reprovação por desempenho somente no último ano de cada “ciclo”. Houve na prática a manutenção de uma organização seriada em progressão continuada (JACOMINI, 2014, p. 03).

Como mencionado na introdução deste trabalho, um dos objetivos da presente pesquisa é, justamente, fazer um recorte sobre como vem sendo estudado o regime de progressão continuada, à medida que alguns sistemas de ensino brasileiros a escolheram como sistema de avaliação.

Inclusive, é importante ressaltar que os trabalhos de produção acadêmica sobre a organização do ensino em ciclos e progressão continuada procuram apresentar subsídios para a implementação dessas políticas educacionais e para realçar lacunas ou outros aspectos, a fim do aprimoramento dos referidos sistemas de organização escolar.

Nesse sentido encontramos vários artigos, os quais, poderíamos elencar alguns: a) Mainardes (2006, 2007 e 2009) que aborda a produção acadêmica sobre ciclos; b) Souza e Barreto (2004) que analisam a produção sobre ciclos e progressão continuada entre os anos de

1990 a 2002; c) Contiero (2009) que trata especificamente sobre os trabalhos acadêmicos envolvendo apenas a progressão continuada e não organização em ciclos; d) e Jacomini (2014), que em ensaio, analisa em interessante artigo sobre a avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada, analisando, entre o período de 2000-2010, eventuais mudanças no trato acadêmico sobre o tema, tomando por base a pesquisa de diversas teses e dissertações escritas sobre o referido assunto.

Outro ponto relevante, a ser destacado no presente trabalho, é a diferenciação conceitual que se faz entre ciclos e progressão continuada. Para muitos autores, apesar de umbilicalmente ligadas, são duas coisas diferentes.

Os ciclos seriam a forma de organizar o ensino, enquanto a progressão continuada estaria voltada para os meios de promoção ou aprovação do aluno.

Os ciclos dizem respeito à forma de organizar o ensino e se contrapõem à seriação, enquanto que a progressão continuada se refere à decisão sobre promoção ou reprovação dos alunos; ou seja, em que momento do processo educativo os alunos podem ser reprovados por baixo desempenho escolar, ela se contrapõe à reprovação anual na medida em que propõe a progressão do aluno durante um período superior ao de um ano letivo (JACOMINI, 2014, p. 8).

Há outros, como é o caso de Luis Carlos de Freitas (2003), que colocam a diferença sob outro aspecto: a dissimilitude entre ciclos e progressão continuada residiria no aspecto progressista e transformador da educação relativa ao primeiro e no caráter conservador ou liberal da ação educativa existente na segunda.

Luiz Carlos de Freitas (2003a;2003b) afirma que as concepções de organização do ensino em ciclos estão mais vinculadas às propostas educacionais progressistas e transformadoras, enquanto a progressão continuada se vincula às concepções mais conservadoras e liberais. Essa afirmação se justifica na medida em que a adoção da progressão continuada desprovida de mudanças na organização curricular, no tempo e no espaço escolares e na avaliação concorre, muitas vezes, para uma progressão do estudante desprovida de aprendizagem, produzindo os chamados excluídos do interior. (JACOMINI, 2014, p. 8).

Pensamos que tanto os ciclos de avaliação como o regime de progressão continuada devam proporcionar ao ensino escolar uma ação progressista, pois devem procurar oferecer a “construção de uma nova forma de conceber o processo educativo e para a superação dos altos índices de reprovação “(JACOMINI, 2014, p. 8).

Assim, no entanto, importante distanciar-se da mencionada distinção, uma vez que nos artigos a serem pesquisados, serão contemplados sem diferenciação, ou de forma unida, os conceitos de avaliação em ciclos e progressão continuada.

### 3.3 Análise das pesquisas relacionadas ao Regime de Progressão Continuada

Após análise dos artigos objeto do presente trabalho, verificamos uma série de aspectos recorrentes às fontes cotejadas na nossa pesquisa.

Passamos, então, a seguir, mediante enfoque crítico, à análise das principais características envolvendo o regime de progressão continuada e que foram contempladas nos artigos observados.

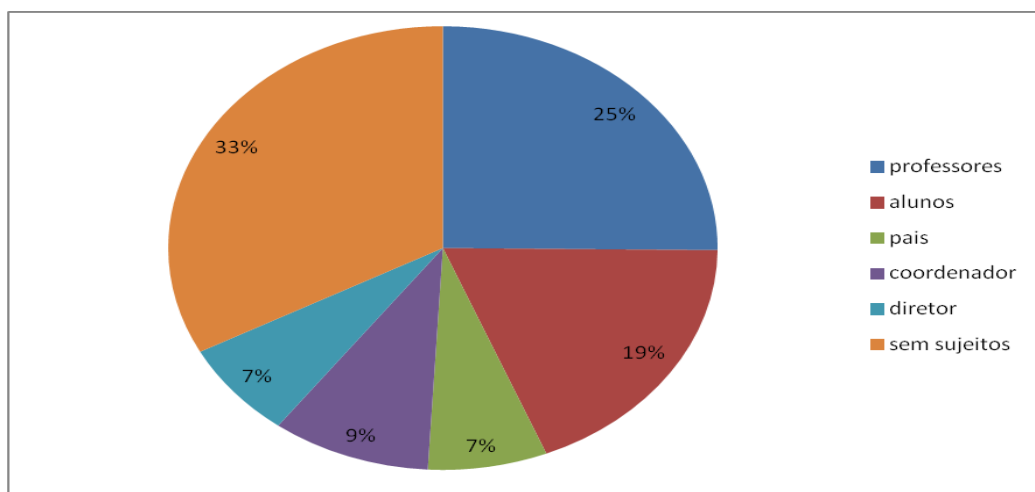
O primeiro aspecto observado refere-se aos sujeitos ou atores do processo educacional analisado pelo pesquisador.

Nesta parte, verificamos que, na maioria dos artigos, os protagonistas (professores, alunos e equipe gestora) do processo educativo não foram citados, ou seja, em quatorze deles não há referência a este aspecto.

Nos outros dezessete artigos, de forma conjunta ou separada, foram feitas considerações sobre como os sujeitos pesquisados compreendem, aceitando ou não, a divisão do sistema de avaliação em ciclos e a implantação do regime de progressão continuada. Em relação a esse aspecto, foram nos artigos analisadas as considerações dos professores em onze vezes; dos alunos em oito; três dos pais ou responsáveis legais dos alunos e por fim quatro vezes em relação aos coordenadores pedagógicos e três vezes foi observada a posição dos diretores escolares.

Segue gráfico abaixo que ilustra esse aspecto da pesquisa:

**Gráfico 5 - Sujeitos ou atores pesquisados nos artigos sobre o regime de progressão continuada**



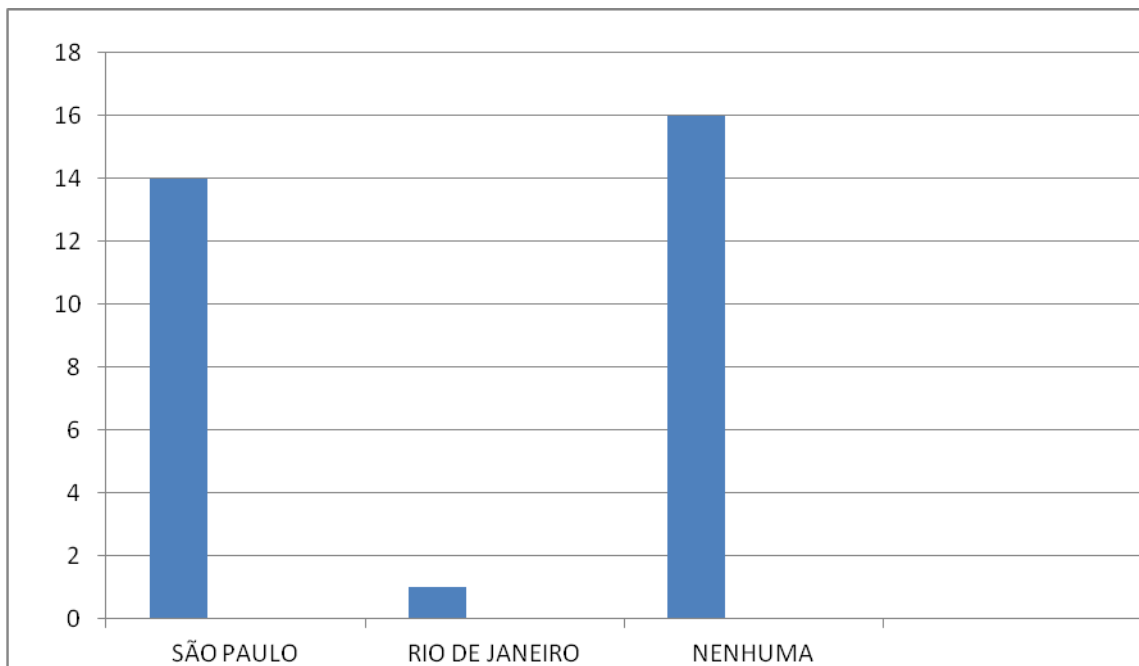
**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados pesquisados.



Em relação à unidade da federação em que os artigos se pautaram para suas respectivas análises, observamos que a maioria deles se refere à implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo. Somente um artigo abordou unidade federativa diferente. Fez referência ao sistema de ensino público da cidade do Rio de Janeiro. Outros dezesseis artigos não fizeram referência ao sistema de ensino de nenhuma unidade da federação, posto que em tais, foram feitas análises teóricas sobre a progressão continuada sem levar em consideração o tipo de sistema de ensino a ser abordado.

Assim, dessa forma, concluímos que, ao que parece, o regime de progressão continuada, até a presente data, é relevante para a maioria dos pesquisadores somente em relação ao sistema de ensino público do Estado de São Paulo, seja na rede estadual ou municipal. Vejamos o gráfico ilustrativo que segue:

**Gráfico 6 - Unidades da Federação do Brasil pesquisadas nos artigos a respeito do regime de progressão continuada**



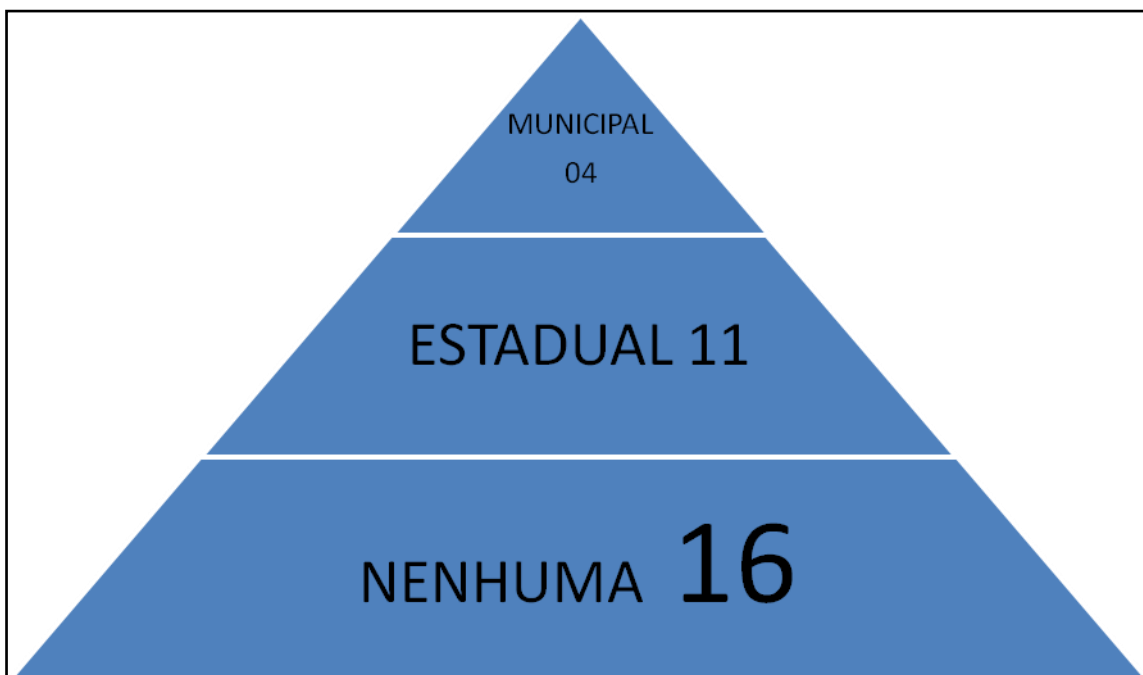
**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados pesquisados.

Em se tratando disto, descartando-se os artigos absolutamente teóricos que, como foi dito alhures, não analisaram as redes de ensino (total de dezesseis); nos outros artigos foram feitas interpretações sobre o impacto da divisão de ciclos de avaliação e da implantação do regime de progressão continuada nas redes de ensino municipal, quatro situações, e na rede de

ensino pública estadual de São Paulo, onze vezes. Na rede municipal: uma vez sobre a cidade do Rio de Janeiro e três vezes sobre o ensino ministrado no município de São Paulo.

No que tange à rede estadual, as referências foram feitas ao sistema de ensino público do Estado de São Paulo (conforme gráfico ilustrativo abaixo).

**Gráfico 7 – Redes de ensino pesquisadas nos artigos sobre o regime de progressão continuada**



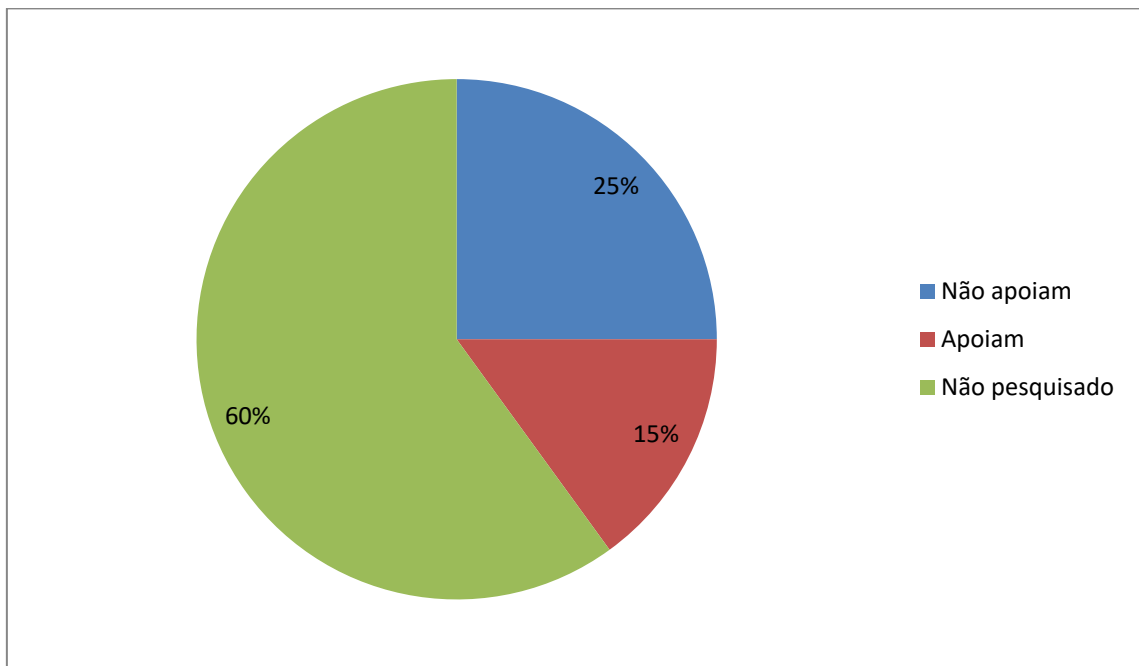
**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados pesquisados.

Quanto à forma de pesquisa realizada nos referidos artigos, encontramos a seguinte situação: em sete oportunidades foram realizadas observações no cotidiano escolar. Em outras oito situações foram realizadas entrevistas com os atores do processo pedagógico e alunos. Por uma autora foram observados a hora de trabalho pedagógico, a reunião de pais e mestres e o conselho de classe/séries. Nas quinze situações restantes, foram feitas somente análises de pressupostos teóricos, sem a ocorrência de qualquer pesquisa de campo e observação no local, entrevistas ou questionários.

Outro ponto bastante relevante da pesquisa refere-se à representação e visão que os envolvidos com o processo educacional, dentro da unidade escolar analisada, têm da progressão continuada. Sobre este aspecto foi levada em consideração a posição deles, resumidas na seguinte indagação: apoiam ou não apoiam o regime de progressão continuada. Não houve manifestações no sentido de apoio parcial ao regime de progressão continuada.

Nos artigos cotejados foram obtidas as seguintes informações sobre tal: em sete artigos os pesquisados não apoiam o regime e em outros quatro artigos houve apoio mediante a ressalva de se proceder o aprimoramento da progressão continuada. Em dezessete artigos não houve indagação sobre este aspecto.

**Gráfico 8 - Representação e visão da progressão continuada pelos atores do cotidiano escolar**



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados pesquisados.

Outros aspectos relevantes observados nos artigos foram efetivamente apurados. Passemos a eles. O primeiro aspecto se refere às reflexões que os autores dos artigos fizeram sobre a experiência da escolarização por meio da implantação do regime de progressão continuada. Na maioria dos artigos, dezesseis, houve esta reflexão. Neles os autores demonstraram que o regime, uma vez, bem estruturado, pode trazer como consequência, alguns pontos positivos ao processo de escolarização dos indivíduos. Entre os quais, avanços nos índices de diminuição da retenção e evasão escolar; adequação dos alunos em relação à idade e nível de escolarização atingido. E no processo pedagógico, avanços nos níveis de aprendizagem e por consequência na melhora da qualidade das escolas.

Vale ressaltar que os níveis de aprendizagem são apreciados em relação aos conteúdos que os alunos precisam compreender, em conformidade com planejamento de ensino de cada

unidade escolar. Tais níveis são aferidos pelas avaliações internas (da própria escola) e das avaliações externas (podemos citar como exemplo: SARESP ou Prova Brasil).

O segundo aspecto refere-se a práticas avaliativas, tais como: avaliações contínuas, avaliações após a transmissão de um ou de alguns conteúdos planejados e avaliações diagnósticas, realizadas nas escolas submetidas ao regime de progressão continuada. Na análise que se obtém dos artigos observados, concluímos que, apesar de formalmente as escolas estarem inseridas no regime de progressão continuada, em oito dos artigos, constatamos que as práticas avaliativas ainda são tradicionais ou seletivas/exclusivas. Em outros cinco artigos as escolas estudadas se submetem às práticas avaliativas não tradicionais e inclusivas, ou seja, onde o processo de avaliação do aluno é realizado levando em consideração os seus progressos, dia a dia, dos conteúdos por ele alcançados. Há também o aspecto dessa avaliação ser realizada com o objetivo de fazer um diagnóstico sobre o aprendizado do aluno. O aluno após o desenvolvimento de alguns conteúdos tem de demonstrar o grau de habilidade e competências que atingiu em relação a algum conteúdo ensinado. Treze artigos não fizeram referências a tanto.

Isso demonstra que, muitas escolas não tiveram condições pedagógicas de se estruturarem nos modelos avaliativos estabelecidos pela progressão continuada, tais como: falta de estudo, orientação e preparo dos professores para mudar seus conceitos de avaliação, salas de aulas com número de alunos muito grande, falta de material didático com esse perfil etc., ou se recusaram à efetivação de tal prática, apegados ao sistema educacional tradicional, por motivos de natureza ideológica ou política.

Vale ressaltar ainda que, em dois artigos, foram feitas referências entre as teorias educacionais de Piaget<sup>15</sup> e a progressão continuada, como forma de delimitar a influência das teorias do educador e o citado regime. Em uma delas inclusive, o autor advoga a ideia da separação do construtivismo de Piaget que não se adapta ao construtivismo existente no âmago do regime de progressão continuada.

E por último, gostaríamos de asseverar que um dos artigos revistos faz referência sobre o impacto ou a influência do neoliberalismo com o regime de progressão continuada.

De todo o exposto, concluímos que, apesar de se encontrarem vários tipos de abordagens relativas ao regime de progressão continuada nesses artigos, pouco diferem um

---

<sup>15</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. 28 de jan de 2014. Jean Piaget: Biografia - Portal Educação Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/jean-piaget.../53974>, acesso em 28 de janeiro de 2018.

dos outros, posto que nenhum deles traz análise diferenciada sobre perspectivas de transformação do referido regime nas escolas públicas, com propostas claras de modificação e aprimoramento do sistema. Há apenas manifestações críticas a tal respeito.

Posto isso, o próximo capítulo será destinado à feitura de considerações críticas ao sistema de avaliação em ciclos e progressão continuada, a partir da análise e proposições dos teóricos sobre o referido sistema.

## **CAPÍTULO 4: CRÍTICAS SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NÃO SERIADO NO BRASIL**

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do ano de 1996, houve, legalmente, como visto em momento anterior deste trabalho, a possibilidade de todas as redes de ensino do Brasil, em qualquer de suas vertentes, de federal até municipal, na rede pública ou privada, de se adotar o sistema de avaliação em ciclos e introduzir como forma de promoção, entre os ciclos, dos alunos a progressão continuada.

No entanto, ao passar mais de vinte anos da vigência da referida Lei, pouco caminhamos a implantar um sistema de avaliação não seriado no Brasil, de forma universal e com plenas condições de trabalho eficaz, estendidos a todos os promotores do processo pedagógico e educacional envolvidos direta e indiretamente nas ações avaliativas no interior das escolas.

Este capítulo, portanto, terá a pretensão de apontar as potenciais falhas ocorrentes no sistema de avaliação em ciclos e da progressão continuada, ou de natureza instrumental ou prática ou ideológicos ou teóricos, levando-se em conta os estudos realizados pelos autores dos textos analisados.

Com base nos artigos revisitados sobre o tema, passemos a analisar, do ponto de vista teórico e prático, as conclusões de alguns educadores sobre as tendências ou caminhos que necessitariam serem percorridos para eventual êxito do referido sistema de avaliação e promoção de fluxos dos alunos.

O que percebemos é que muitos estudos, até agora realizados, não sinalizam de forma explícita para responder às indagações que se referem a possíveis falhas, entraves ou lacunas que têm ocorrido no sistema de avaliação em ciclos e progressão continuada no Brasil.

Esta posição é verificada em alguns textos, dos quais faremos referência ao texto escrito pela Doutora em Educação Márcia Maria Jacomini que analisa a “Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre tema (2000-2010)”. Deste texto entendemos importante destacar o seguinte excerto:

Em síntese, novos estudos sobre a temática poderão avançar em aspectos poucos desenvolvidos pelo conjunto de trabalhos analisados, a saber: estabelecimento de relações entre os dados da pesquisa empírica e o contexto mais amplo da educação brasileira; análise e interpretação dos dados, de modo geral os estudos limitaram-se à descrição dos dados com algumas análises; considerar para a definição do objeto de estudo, os objetivos e o método, pesquisa anteriores (teses e dissertações) sobre o tema, lacunas existentes e o aprofundamento de aspectos pouco desenvolvidos e

pesquisas anteriores. Nesta perspectiva, as pesquisas de revisão sistemática podem trazer importantes contribuições, na medida em que oferecem dados e informações da produção acadêmica sobre uma determinada temática (JACOMINI, 2014, p.20)

Há autores que apontam para outra questão, de relevância, na análise da progressão continuada no cotidiano escolar. Trata-se de analisar os aspectos positivos e negativos em relação ao impacto da progressão continuada no seio escolar.

É o caso de Lygia de Souza Viegas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Para essa autora, a implantação do regime de progressão continuada, especificamente no Estado de São Paulo, revelou pontos positivos para a rede de ensino, mas, no entanto, na ótica da estudiosa, teria proporcionado também, pontos negativos (dados estes que estão revelados na citação abaixo), posto que a escola pública paulista apresenta através, de seus índices de avaliação externa, níveis de melhoria da qualidade de ensino, extremamente tímidos ou irrelevantes.

Após quinze anos de vigência desse regime as estatísticas educacionais paulistas dão conta de que a maioria das crianças progride continuamente pelos anos escolares, produzindo baixíssimos índices de reprovação. De fato, no ano de 2011, 92,9% dos alunos do Ensino Fundamental foram aprovados (Secretaria de Estado da Educação, 2013), números comemorados pelo Estado como sucesso escolar; no entanto, índices do aprendizado dos alunos mostram a incongruência de supor que o fracasso escolar tenha sido superado no contexto da progressão continuada, reforçando a importância da preocupação com a qualidade do ensino oferecido. Dados do IDEB indicam que 54,1% dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental paulista não atingiram a meta de aprendizagem em 2011 (Portal IDEB, 2013). No caso da Prova Brasil, apenas 42% dos alunos do 5º ano obtiveram aprendizagem satisfatória em Português, índice que cai para 40% no caso de Matemática (QEdu, 2013) (VIEGAS, 2013, p.2)

Para a autora acima citada, há necessidade de aprimoramento do sistema, não apontando qual é no artigo intitulado “Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário”. No entanto, faz ela, referências à necessidade de combater a existência da escola reprovadora e excludente, clamando pelo fortalecimento do sistema de avaliação não seriado.

Passados mais de vinte anos de críticas ao preconceito entranhado nas escolas, alunos e familiares seguem sendo considerados os maiores “culpados” pelo fracasso escolar. Tal olhar atravessa parte dos textos históricos sobre o tema, alcança o discurso oficial e impacta diretamente a escola sob a égide da Progressão Continuada: diante de alunos que não consigam aprender ou se concentrar nas aulas, desconfia-se de sua capacidade de aprender e a dos familiares de educar, mantendo-se ileso a estrutura imposta.

Para enfrentar esse continuísmo repetitivo, urge enfrentar alguns desafios, sempre lembrando que criticar a Progressão Continuada não é sinônimo de defender o retorno à escola que reprova, mas significa não perder de vista que a escola é a instituição responsável por ensinar o conhecimento sistematizado ao longo da

história e garantir o aprendizado dos alunos, e sem isto, o acesso e a permanência não passam de engodo (VIÉGAS, 2013, p.7).

No caso do Estado de São Paulo, nos artigos apurados, após várias pesquisas, os estudiosos do assunto verificam que, após a realização de observações do cotidiano escolar ou entrevistas com alunos, professores, pais e gestores escolares, que estes atores do processo pedagógico consideram que o regime de progressão continuada funciona como instrumento permissivo de aprovação do aluno para a série subsequente, sem que esses obtenham o conhecimento necessário a tanto (uma forma de “passar de ano” sem aprender os conteúdos aplicados).

Esse entendimento encontramos nos seguintes artigos pesquisados: “Organização das escolaridades em ciclos: representações sociais dos professores” de autoria de Luciene Alves Miguez Naiff e Denis Giovani Monteiro Naiff; “Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?” de Márcia Aparecida Jacomini; Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela” de Regiane Helena Bertagna; “Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos”, também de autoria de Márcia Aparecida Jacomini e “Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultural escolar” de Ana Raquel Lucato Cianflone e Érika Natacha Fernandes Andrade<sup>16</sup>.

Todos esses artigos procuram demonstrar que um dos entraves ao desenvolvimento do regime de progressão continuada em nossas escolas estaria relacionado a posição contrária dos próprios atores envolvidos no processo de ensino, ante à posição tradicional manifestada por eles.

Este tradicionalismo também se manifesta em outro aspecto relativo à progressão continuada: a avaliação pedagógica ou do processo pedagógico ocorrente no interior das escolas.

Nem sempre as práticas avaliativas produzidas pelos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas coadunam-se com os propósitos avaliativos estabelecidos pelo regime da progressão continuada.

A avaliação da aprendizagem escolar está diretamente vinculada às discussões sobre ciclos e progressão continuada. Há uma compreensão entre estudiosos do tema que a avaliação possui centralidade nas propostas de ciclos e de progressão continuada. “Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é ‘abalada’ com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária, para tornar realidade a reorganização do processo educativo”. (SOUSA; BARRETO, 2004) (JACOMINI, 2014, p.813).

---

<sup>16</sup> A referência completa destes autores encontra-se na referência bibliográfica do presente trabalho.



Em relação às práticas avaliativas após a implantação do regime de progressão continuada e analisadas pelos artigos pesquisados, podemos classificá-los em dois grupos: Onde ocorreram modificações no processo de avaliação, nas quais os pesquisadores demonstram o ocorrido, por intermédio de três argumentações distintas; e outro grupo que verificou que em certas situações, mesmo com a implantação do regime não seriado, não ocorreram mudanças no processo avaliativo. Nestes aspectos, apresentamos três constatações dos autores pesquisados.

Para demonstrar o afirmado, compilamos tabela ilustrativa que segue:

**TABELA 4 – Conclusão sobre a avaliação e a progressão continuada nos artigos pesquisados**

Ocorreram mudanças na avaliação	Não ocorreram mudanças na avaliação
Os professores podem atuar explicitamente como mediadores no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas de aprendizagem dos alunos	Não houve mudanças, presença da seletividade escolar; a exclusão branda e/a eliminação adiada
Novo papel da avaliação em sua perspectiva formativa	Prática fundada no sistema de ensino seriado
A avaliação dever refletir uma preocupação de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola que não segrega ou exclua ninguém	Embora nos últimos vinte anos alguns propósitos educacionais tenham questionado a reprovação, ela continua na concepção de educação dos educadores

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados pesquisados.

Há, por parte, principalmente dos professores, o apego ao sistema de avaliação eivado de procedimentos classificatórios ou de exclusão escolar, consolidado no processo educativo nos últimos anos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSTA DE MODIFICAÇÃO E APRIMORAMENTO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO BRASIL**

Apoiado na observação do cotidiano escolar após o interstício de mais de vinte e sete anos de experiência na escola básica no Estado de São Paulo, ou na função de professor ou de gestor, esta de forma provisória e intermitente, e levando-se em conta também o período em que esta pesquisa foi construída, ou pela formação junto ao Programa de Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas ou ainda pela experiência investigativa com estudos e leituras sobre este tema, pensamos que podemos fazer algumas considerações a respeito do regime de progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo. Tais considerações se referem a propostas de modificação e aprimoramento do citado regime no interior das escolas públicas paulistas, assim escandimos: <sup>17</sup>

- Material didático mais apropriado, haja vista que o material didático oferecido pela rede pública estadual atualmente, através do “caderno do aluno”, deixa muito a desejar por vários motivos. O principal deles é que os cadernos (apostilas) não possuem um referencial teórico informativo e de conteúdo apropriado aos anseios de aprendizado dos alunos. Tais cadernos são oferecidos aos alunos em decorrência do programa “São Paulo Faz Escola”, o qual tem o objetivo de unificar o currículo para todas as escolas componentes da rede de ensino estadual de São Paulo.

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos (SEESP, 2018, p.1).

As habilidades propostas pela referida apostila para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, chegam ao absurdo de infantilizá-lo.

Como corolário dessa assertiva, disponibilizamos abaixo dois exemplos, extraídos do “Caderno do Aluno”:

---

<sup>17</sup> Com o Caderno do Aluno, os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio seguem o mesmo conteúdo de estudos. A ação auxilia na qualidade do ensino, pois propicia o mesmo nível de aprendizado para todos os alunos da rede estadual paulista. Além do material entregue nas escolas, os estudantes podem acessar os cadernos por meio da Secretaria Digital Escolar. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

### Imagem 1 - Leitura e análise de texto e imagem



Representação de batalha das Cruzadas em vitral de uma igreja francesa.

“As Cruzadas foram expedições de caráter religioso e militar, organizadas pelos cristãos da Europa Ocidental durante a Idade Média para reconquistar Jerusalém das mãos dos muçulmanos. Oito Cruzadas oficiais partiram da Europa Ocidental, entre os anos de 1096 e 1270. Em geral, a Cruzada era convocada e tinha sua data marcada por um papa, considerado pelos cristãos a autoridade máxima da Igreja Católica. O financiamento dos recursos materiais provinha dos participantes das Cruzadas, de impostos criados especialmente para esse fim, de senhores feudais, que recebiam donativos de seus vassalos, e de verbas da Igreja, provenientes de donativos e taxas pagas pelos fiéis ou, ainda, de empréstimos feitos a mercadores ou ordens religiosas. O termo “Cruzadas”, como muitos outros utilizados na historiografia, não era conhecido no momento histórico para o qual o empregamos. A expressão “Cruzadas” só passou a ser utilizada em meados do século XIII. Os documentos medievais usam expressões como “peregrinação”, “Guerra Santa”, “expedição da cruz” e “passagem”. A origem do termo “Cruzada” está ligada ao fato de que seus participantes tinham uma cruz bordada nas roupas, por se considerarem “soldados de Cristo”. Além das roupas bordadas com a cruz, diversas relíquias sagradas podiam ser utilizadas em uma campanha convocada para uma Cruzada: réplicas da lança utilizada pelos soldados romanos durante a crucificação de Cristo; o Santo Sudário, manto que segundo a tradição cristã teria servido de mortalha a Jesus e teria poder de

cura e proteção; o cálice que teria sido usado na Última Ceia; e a Arca da Aliança, que guardaria os dez mandamentos”.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola. Após ter lido o texto e observado a imagem do vitral, escreva três elementos que estão presentes na representação de um cavaleiro que participava de uma Cruzada. (SÃO PAULO, Caderno do Aluno: 7º Ano/ 6ª Série do Ensino Fundamental, 2014, p. 37).

Percebemos que, neste tipo de questão formulada aos alunos, as respostas a serem destacadas da imagem são óbvias para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

### **Tabela 5 - Leitura e análise de tabela**

Em 1993, conforme previa a Constituição promulgada em 1988, foi realizado um plebiscito (consulta que o governo pode fazer aos eleitores, sobre algum assunto importante, antes da criação de uma lei) para determinar a forma de governo sob a qual funcionaria o Estado brasileiro: Monarquia ou República. O plebiscito também decidiu sobre o sistema de governo: presidencialismo ou parlamentarismo. Observe os resultados desse plebiscito, no que se refere à forma de governo.

<b>Forma de governo</b>		
<b>Forma</b>	<b>Votos</b>	<b>Votos (%)</b>
República	43 881 747	66,26%
Monarquia	6 790 751	10,25%
Votos brancos	6 813 179	10,29%
Votos nulos	8 741 289	13,20%
<b>Total</b>	<b>66 226 966</b>	<b>100%</b>

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <<http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/plebiscito-de-1993>>. Acesso em: 17 maio 2013.

1. Qual foi o total de eleitores no plebiscito de 1993?
2. Qual foi a forma de governo vitoriosa neste plebiscito?
3. Que porcentual entre os eleitores preferia o regime monárquico?
4. Comente, com base nesses resultados, como a população se manifestou em relação à forma de governo mais adequada para o Brasil naquele momento histórico. (SÃO PAULO, Caderno do Aluno: 8º Ano/ 7ª Série do Ensino Fundamental, 2014, p. 73).

No exercício acima que consistiu na análise de um gráfico, concluímos que as respostas da análise do gráfico são bastante fáceis para alunos que frequentam o oitavo ano do Ensino Fundamental. As perguntas a serem respondidas pelos alunos, praticamente induzem os alunos ao acerto da questão.

- Oferta de escola em tempo integral para todos os alunos da rede. A escola em tempo integral possibilita, a nosso ver, desenvolvimento melhor da aprendizagem pelo tempo a mais que o aluno permanece na escola. Com isso, o aluno poderá realizar atividades de aceleração e recuperação de algum tipo de defasagem de aprendizado diagnosticado pela equipe escolar. Há, no Estado de São Paulo, em sua rede pública, o funcionamento de 534 escolas em tempo integral para um público de 152 mil alunos. Em contrapartida há no Estado um total de cinco mil e quatrocentas escolas que açambarcam o ensino de três milhões e setecentos mil alunos. Informações estas extraídas do “site” da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.<sup>18</sup>

- O retorno do processo de recuperação contínua e paralela. Para tanto, a oferta de ensino em tempo integral é necessária, principalmente para o fornecimento da recuperação paralela aos alunos em defasagem de aprendizado, à medida que ele fica mais tempo na unidade escolar.

Sobre a recuperação contínua e paralela, esta já vigorou no ensino público paulista, mas depois foi revogada. Tal recuperação estava prevista na Resolução nº 15, de 22-02-2005, a qual transcrevemos suas considerações:

---

<sup>18</sup> No novo Modelo de Escola de Tempo Integral, presente em 308 escolas, a jornada é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias. No modelo PEI, presente em 364 escolas, os alunos contam com atividades complementares como orientação vocacional, desenvolvimento do projeto de vida, música, teatro, preparação acadêmica e para o mundo do trabalho Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integra>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

**Resolução SE 15, de 22-2-2005**

*Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino*

O Secretário da Educação, considerando:

- que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares;
- que a recuperação constitui parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno;
- a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola;
- os indicadores do processo de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saresp, (SEESP, 2018, p.1).

- Salas de aulas menos numerosas. No estágio atual do ensino público paulista, a legislação em vigor permite o limite máximo de: 30 alunos para as classes do ensino fundamental I; 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental; 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental; 40 alunos, para as classes de ensino médio e 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio. (Fonte: Resolução SE 2, de 8-1-2015). Salas de aulas menos numerosas permitem aos professores realizarem acompanhamento melhor do rendimento escolar dos alunos.
- Formação continuada do professor. Tais formações devem levar em consideração o aperfeiçoamento do docente em relação ao processo de avaliação de seus alunos. Há professores na rede pública paulista que ainda utilizam do sistema de provas e exames para classificar seus alunos. Há necessidade, imperiosa, de avaliar o aluno e não o examinar. Cabe inclusive ao professor realizar a tarefa de avaliar cotidianamente o alunado que esteja sob sua “tutela”. O Estado de São Paulo, por intermédio da Escola de Formação de Professores, oferece alguns cursos neste sentido. No entanto, tais cursos, apesar de oferecidos (não muitos frequentes e nem sucessivos), são facultativos ao professor sua realização. Os cursos deveriam fazer parte, de forma compulsória, da profissão dos professores durante a feitura das aulas de trabalho pedagógico coletivo.
- Diminuição do número de aulas, semanalmente, ministradas pelos professores da rede pública paulista. Há necessidade de se oferecer ao professor a oportunidade de ter maior número de horas de atividades destinadas ao preparo de suas aulas e para reuniões de estudos e atualização pedagógica. Mediante tais estudos, o professor terá mais subsídios teóricos para

avaliar e diagnosticar os problemas de aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, seria necessária alteração da legislação atual, que prevê, como exemplo, a jornada do professor integral de quarentas horas semanais, das quais três quartos dessas horas são destinados a trabalho do professor dentro da sala de aula com seus alunos. O ideal seria o período de quarenta por cento dessas horas serem destinadas ao professor para que ele pesquisasse, estudasse e viesse a preparar melhor suas aulas e as estratégias para recuperar os alunos com defasagem de aprendizado.

- Melhorias das condições de trabalho dos professores da rede pública paulista: melhor remuneração pelos serviços prestados para que não tenha necessidade de trabalhar em outro lugar ou acumular cargo; exclusividade do professor para o trabalho em apenas uma escola.

Nas condições atuais, a Constituição Federal, promulgada em 1988, permite que o professor venha a acumular mais de um cargo de magistério. Para exemplificar ao referido dispositivo legal, apresentamos um excerto da mencionada legislação:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#)

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#)

a) a de dois cargos de professor; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#) (BRASIL, Constituição Federal de 1.988, p.29).

- A presença na escola de um psicólogo. Este profissional, entre outras atividades, poderia orientar melhor a equipe gestora na condução dos distúrbios comportamentais dos alunos, ante as inúmeras dificuldades psicológicas, sociais, familiares e de outra natureza individual com relação à dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção e outro problema de aprendizagem apresentado pelos alunos em virtude de portar alguma patologia.

No cotidiano da escola, na função de professor, já trabalhamos com alunos com muitos problemas de aprendizagem, entre os quais, poderíamos destacar: Dislexia – dificuldade de leitura; Alexia - incapacidade total para ler; Agrafia – incapacidade total para escrever e acalculia - incapacidade para compreender o mecanismo de cálculos.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> A tríade sintomatológica clássica da síndrome caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Independentemente do sistema classificatório utilizado, as crianças com TDAH são facilmente reconhecidas em clínicas, em escolas e em casa. A desatenção pode ser identificada pelos seguintes sintomas: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções

Sem contar alguns alunos que apresentaram alguma deficiência: Os surdos; alunos com deficiência visual, autistas etc.

A maioria dos autores que pesquisamos, como forma de revisitar a literatura teórico-científica sobre o tema abordado neste trabalho, demonstra que não conhecem de forma próxima a realidade da escola pública paulista, a partir da implantação do sistema de avaliação em ciclos e do regime da progressão continuada. Por isso, podemos concluir que todos eles, apesar de apresentarem reflexões e críticas ao sistema de ensino acima enunciado, não apresentam alternativas ou meios de aprimoramentos do referido regime.

Pensamos que por estar muito próximo ao cotidiano escolar, tais melhorias, somente seriam possíveis, ao ocorrer um maciço investimento financeiro no processo educativo ofertado. Lembrando-se sempre que tais recursos chegassem à “sala de aula”, sem se perder no caminho da burocratização. Para tanto, é necessário revestir as escolas de autonomia e democratizá-las, inclusive para gerir suas próprias verbas. Tudo isto em posição contrária aos ditames advogados pelos princípios do neoliberalismo.

Assim, portanto, ficam essas sugestões de modificação e aprimoramento da educação brasileira, possibilitando à escola de forma séria e eficiente utilizar os recursos financeiros e pedagógicos que venham possibilitar a utilização do regime da progressão continuada como instrumento de eficácia para promover o aprendizado e oferecer, a todos, escola de qualidade.

---

e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; e ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias (disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462000000600003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003), acesso em 02 de fevereiro de 2018)



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Júnior. Repetência ou Promoção Automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, vol. XXVII, jan-mar, n. 65, Rio de Janeiro, 1957, p. 7-19.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 180 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2009.

BARBOZA, Aline Cristina. **Progressão Continuada ou Promoção Automática? Possíveis compreensões a partir da experiência do Estado de São Paulo**. 2015, 132 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro-SP, 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 27-118, Nov. 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre a política de ciclos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BELTHER, Josilda Maria. **Os Programas de Recuperação Paralela e a Qualidade do Ensino Paulista**. 2007, 158 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara-SP, 2007.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Brasília, 2017. Disponível em: <http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 mai. 2017.

CAMPOS, Diego Lopes; MARTINO, Vânia de Fátima. **As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje**. I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, Franca-SP, 22 a 24 de setembro de 2014. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Franca, p. 01-12, 2014.

CAROTA, Filipe Pimenta. **A gestão democrática da escola pública no prêmio gestão escolar: concepções e modelos da organização escolar**. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/home/Pos-graduação/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/filipe-pimenta-carota.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes. **Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultural escolar**. Disponível em: < <http://www.Scielo.br/pdf/Paideia/v17n38/v17n38a09.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CONNELL, Robert W. **Pobreza e educação**. In GENTILI, Pablo (organizador). *Pedagogia da exclusão*. 19ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. – (Coleção estudos culturais em educação), p. 11-40.

CONTIEIRO, Alex Sander. **O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo: indicadores e perspectivas para novas pesquisas**. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2009.

COSTA, Márcio da. **A educação em tempos de conservadorismo**. In GENTILI, Pablo (organizador). *Pedagogia da exclusão*. 19ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. – (Coleção estudos culturais em educação), p. 41-72.

DALAROSA, Adair Ângelo. **Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade**. In LOMBARDI, José Claudinei (organizador). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 199-234.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 1983.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEM. Jomtiem, 1998. UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca, 1994. **Ministério da Educação**, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/ndex.php/Declara-Universal-dos-Direitos-Humanos/>>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. **Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930)**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ksv0CI39wIkJ:www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php%3Foper%3Ddownload%26cod%3D1377+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 05 fev. 2108.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro.** In GENTILI, Pablo (organizador). *Pedagogia da exclusão*. 19ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, p. 154-184, 2013. (Coleção estudos culturais em educação)

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003, p. 01-10.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Reprovação Escolar na Opinião de Pais e Alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** 2008, 253f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Márcia Aparecida. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Márcia Aparecida. **Avaliação de aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010).** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a10v22n84/A10v22n84.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Márcia Aparecida. **Por que a maioria dos pais e alunos defendem a reprovação?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a12.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Márcia Aparecida. **Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100008&Script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100008&Script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

JEFFREY, Débora Cristina. **Representações de Docentes sobre o Regime de Progressão Continuada: dilemas e possibilidades.** 2006, 240f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Dualismo Perverso da Escola Pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-18, 2012.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao\\_escolar/dimensoes\\_livro.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uNTDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&ots=z015ILpicL&sig=p>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MAINARDES, Jeferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan. abr., 2006.

\_\_\_\_\_. Jeferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafio. **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro, v.1, p. 113-126. 2007a.

\_\_\_\_\_. Jeferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007b.

\_\_\_\_\_. Jeferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**. [S.I.], v.4, n.40 jan. abr., 2009.

MARGIOTTI, Marina da Silva. **Expectativa de Aprendizagem diante da Progressão Continuada**. 2010, 182f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro-SP, 2010.

MENEZES FILHO, Naércio; VASCONCELOS, Lígia; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa; BIONDI, Roberta Loboda. **Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar**. Disponível em: <[http://www.sebh.ecn.br/seminario\\_6/sebh\\_artigo\\_roberta.pdf](http://www.sebh.ecn.br/seminario_6/sebh_artigo_roberta.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MONTE, Eriverton Resende; PINHEIRO, Maria Lenir Rodrigues. **O crescimento econômico sob a ótica de Adam Smith**. Disponível em: <[https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/siteunidavi/revistaDireito/Artigo\\_Eriverton\\_Maria+Lenir.pdf](https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/siteunidavi/revistaDireito/Artigo_Eriverton_Maria+Lenir.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. **Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais dos professores**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010271822013000300008&n](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010271822013000300008&n)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

NORCIA, Marcia Josefina. **Legislação e Discurso dos Professores**. 2008, 108f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. In Ferreti, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (organizadores). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Editora Xamã, 1999, p. 101-119.

\_\_\_\_\_. Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

PEREIRA, Rodrigo Ramiro. **John Stuart Mill**. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/galeria-de-autores/john-stuart-mill/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Jean Piaget: Biografia**. Disponível em: <https://www.por>

Taleducacao.com.br/conteúdo/artigos/biologia/Jean-piaget.../53974>. Acesso em: 28 jan. 2018.

RESSINETI, Telma Renata. **Análise Crítica da Política Educacional da Progressão Continuada e as Consequências de sua Implementação na Organização do Trabalho do Professor**. 2010, 77f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru-SP, 2010.

ROMANINI, Maristela Gallo. **Avaliação, Sistema de Ciclos e Regime da Progressão Continuada: Progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo**. 2007, 165f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara-SP, 2007.

SANDRONI, Paulo. (Org.) **Novíssimo dicionário de economia**. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BM.BMNov%ADssimo-Dicion%3%A1rio-de-Economia.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SANFELICE, José Luís. **A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos**. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article?viewFille/730/742>>, p. 146-159. Acesso em: 09 abr. 2017.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas e educacionais no Brasil: tecendo fios**. Trabalho apresentado na Reunião da ANPAE -Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 26 a 30 de abril de 2011. São Paulo, p. 1-13, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 9 de 1997 de 30 de julho de 1997**. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada, 1997.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria da Educação de São Paulo/SEESP. **Resolução 4, de 15 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre composição curricular e organização escolar. Institui a progressão continuada. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

SÃO PAULO. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno. HISTÓRIA: Ensino Fundamental – anos finais 7º Ano/ 6ª Série do Ensino Fundamental**. Volumes 1. Nova edição 2014-2017.

\_\_\_\_\_. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno. HISTÓRIA: Ensino Fundamental – anos finais 8º Ano/ 7ª Série do Ensino Fundamental**. Volumes 1. Nova edição 2014-2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEESP. **Resolução 2, de 08 de janeiro de 2016**. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEESP. **Resolução 15, de 22 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEESP. **Escola em tempo integral**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integra>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. - (Coleção memória da educação).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação: no Brasil de FHC**. São Paulo: Editora Xamã, 2007, p. 09-39.

SILVA, Sérgio Eduardo Gomes da. Quinze anos da Progressão Continuada: a percepção dos professores. 2015, 176f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente-SP, 2015.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0710200010.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer. “**Descentralização da Educação no Estado de São Paulo**”. In V.L.C. Costa (org.), **Descentralização da Educação: Novas Formas de Coordenação e Financiamento**. São Paulo: Fundap/Cortez, sd. p. 168-187.

\_\_\_\_\_. Educação básica no Estado de São Paulo. **Avanços e Desafios na Reorganização das escolas estaduais paulistas: um novo modelo pedagógico e a municipalização**. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o-das-escolas.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Ciclos e progressão escolar (1990-2002). Série Estado do Conhecimento**. Relatório final. Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Ciclos+e+progress%C3%A3o+escolar+%281990-2002%29/ab8fef3c-69c3-462e-b929-b618f4d2eadc?version=1.3>. Acesso em: 28 jan. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In GENTILI, Pablo (organizador). **Pedagogia da exclusão**. 19ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. – (Coleção estudos culturais em educação), p. 103-128.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEGAS, Lygia de Souza. **Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00153.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.