



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE
SÃO PAULO: CONTINUIDADES E RUPTURAS**

ALINE CRISTIANE BARBOSA

**Rio Claro - SP
2020**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE
SÃO PAULO: CONTINUIDADES E RUPTURAS**

ALINE CRISTIANE BARBOSA

Orientadora: Regiane Helena Bertagna

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro - SP

2020

B238r

Barbosa, Aline Cristiane

Regime de Progressão Continuada na rede estadual de São Paulo :
continuidades e rupturas / Aline Cristiane Barbosa. -- Rio Claro, 2020
244 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Política educacional. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino
Fundamental. 4. Documentos oficiais. 5. Censo escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO
E PL 857/2015: CONTINUIDADES E RUPTURAS?

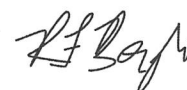
AUTORA: ALINE CRISTIANE BARBOSA
ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA JEFFREY (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Educacional - Faculdade de Educação / Universidade Estadual
de Campinas - SP



Rio Claro, 25 de novembro de 2020

TÍTULO ALTERADO PARA:

**Regime de progressão continuada na rede estadual de São Paulo:
continuidades e rupturas**

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse? [...]

(Legião Urbana, 1987)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Regiane Helena Bertagna, pela confiança depositada em mim e no meu trabalho, pelas orientações e dedicação ao que faz, que me fazem repensar as minhas ações constantemente, me ajudando a auto avaliar a educadora e pesquisadora que sou e a que pretendo ser, numa constante formação.

À professora Regiane Helena Bertagna, ainda, por não desistir, diante do cenário caótico que estamos vivendo hoje, com constantes ataques aos professores, à universidade e à educação em nosso país. Por me inspirar, como mestra, a buscar ser um dia para alguém o que hoje és para mim.

Às professoras Raquel Fontes Borghi e Débora Cristina Jeffrey, que compartilharam comigo os seus conhecimentos, enriquecendo a minha formação e este trabalho, por conseguinte, com suas contribuições.

Ao GREPPE e aos colegas de estudo que participam do mesmo, que vêm colaborando para a minha formação, continuamente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha amada mãe Sueli, pois sem ela eu não estaria aqui, hoje. Devo muito da pessoa que sou a ti, que apesar de nossas diferenças, vai sempre ser um exemplo de superação para mim.

À minha pessoa favorita no mundo: Mariana, por me ajudar nesse percurso, me incentivando, desde o sonho em poder me tornar mestre em educação à cada batalha que veio depois de eu ter dado o primeiro passo, conseguindo entrar no programa de pós-graduação da UNESP. Por me ajudar nas revisões textuais, durante o processo de escrita e nos enfrentamentos travados comigo mesma, quando acreditei que não ia conseguir por motivos financeiros, de saúde e de tempo e por não me deixar desistir. Agradeço por ter estado ao meu lado durante esse tempo todo e no que o precedeu também, minha melhor amiga, companheira de luta e de vida.

À escola e educadores em qual a etapa das entrevistas com os professores foi realizada, pelo acolhimento, confiança e respeito ao meu trabalho.

A todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, nesse percurso.

Pesquisar hoje em educação tem sido uma tarefa árdua, onde nos vemos em constante luta por reconhecimento, quando muitas vezes sugerem que o que fazemos dentro da Universidade é balburdia. Por isso dedico este trabalho a todos que se propõem a pesquisar e especialmente aos que, como eu, pesquisam dentro do campo da educação, desejando, ainda, que algum dia ela consiga cumprir o seu papel de transformação social, tornando o mundo um lugar melhor e mais justo para todos viverem.

RESUMO

Este trabalho discutiu a temática do regime de Progressão Continuada, instituído na rede estadual de ensino pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir da Deliberação CEE/SP nº 09/1997, entre outros documentos oficiais. Por meio da investigação qualitativa e levantamentos bibliográfico e documental buscou compreender quais foram os pressupostos adotados para a implantação do regime de Progressão Continuada, investigando 44 documentos estaduais (SP) e 4 federais (BRA), encontrados no período entre 1995 e 2017. A maioria dos documentos examinados tratou da reorganização dos currículos e da avaliação escolar, dando diretrizes para auxiliar na efetivação e no entendimento da proposta. Três documentos elaborados pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, foram de grande importância no contexto estudado: o PL 251/2007, que dispõe sobre o fim da Progressão Continuada no estado de SP; a Lei Complementar nº 41/2008, que instituiu a Bonificação por Resultados (BR) onde os educadores das escolas melhores classificadas recebem um bônus salarial, a partir dos resultados dos alunos nas avaliações externas, deixando de se investir em políticas voltadas à valorização do magistério e substituindo-as por outra de lógica meritocrática, que estimula a competição entre as escolas pelo bônus e desfoca o objetivo principal da educação, direcionada à aprendizagem dos educandos; e o PL 857/2015, que propôs o fim da “Aprovação Automática”, dando novas diretrizes ao Ensino Fundamental e Médio. Os estudos demonstraram que o PL 857/2015 foi anexado ao PL 251/2007 e ambos continuam em andamento, sem uma resposta efetiva. Investigou-se, ainda, a perspectiva de dez professores de uma escola pública do interior de São Paulo sobre o regime de Progressão Continuada, a partir de entrevistas semiestruturadas. Dentre os apontamentos elencados pelos docentes, denotou-se que os professores criaram novas formas de avaliar os alunos voltadas para que todos alcancem resultados satisfatórios, pois a cobrança pela aprovação dos alunos, bem como pelos resultados positivos nas avaliações externas, reconfigurou o trabalho dos mesmos e muitas vezes, apesar de acreditarem que um aluno deveria ser reprovado, apontou-se que isso não acontece e por isso, resgatam o sistema seriado, em que a reprovação era vista como algo benéfico ao ensino, invalidando a proposta do regime de PC. Contudo, com base nos dados quantitativos constatou-se que a reprovação escolar entre os anos de 1999 e 2016 aumentou, não sendo válida a afirmação que o regime de Progressão Continuada na prática teria se tornado Promoção Automática, nesse sentido, a falta de participação dos docentes na discussão sobre a proposta, de investimento em materiais adequados, formação continuada, a ausência das discussões sobre a política nos cursos de licenciatura, entre outras demandas, prejudicaram a concretização da política pública educacional, que ainda é vigente, porém continua sendo efetuada de forma inadequada, o que não raramente é utilizado para fins eleitorais, uma vez que a extinção do mesmo é prevista a partir das mazelas encontradas no campo educacional e como parte de campanha eleitoral.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação, Avaliação da educação, Qualidade da Educação, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper discussed the theme of the Continued Progression's regime, established in the school system by the São Paulo Secretary of Education, from Deliberation CEE/SP No. 09/1997 and others official documents. Through qualitative, bibliographic and documentary research it was intended to understand what were the assumptions adopted for the implementation of this regime by investigated 44 stadual documents (SP) and 4 federals (BRA) founded between 1995 and 2017. The most of stadual documents checked was about curriculum reorganization and educational rating, affording guidelines to assist in the implementation and understanding of educations' new proposals. 3 of these 44 documents were elaborated by the Legislative Assembly and they were very important in the context studied, like: the PL 251/2007, which propose the end of the Continued Progression in state of SP; the Complementary Law nº. 41/2008, which instituted Results Bonification (RB) through which educators from the best ranked schools receive a salary bonus, based on the results of students in external tests, without any investment in policies aimed at valuing teaching, replacing them with another meritocratic logic which encourages competition between schools for the bonus and blurs the main objective of education, focused on the learning of students; the PL 857/2015, which proposed the endo of the "automatic approval", affording new guidelines to elementary and high school; the PL 857/2015, which was attached to PL 251/2007 and both still appears to be in progress without an answer. Also investigated the teacher's perspective about it according to their experiences with students of a public school through semi-structured interviews. The teachers created new ways of rating students aimed at achieve satisfactory results to everyone, because the pressure for approval the students and for the positive results in the external tests as well, reconfigured their work because despite believing that a student should fail, they know that would not happen after all and for that reason they rescue the serial system, in which failure was seen as something beneficial, invalidating the proposal of the CP regime. However, based on quantitative data, it was found that school failure between the years 1999 and 2016 increased, and the statement that the Continued Progression regime in practice would have become Automatic Promotion is not valid, because the lack of participation of students and teachers in the discussion about the proposal, any investment in appropriate materials, academic continuation, the absence of discussions about the policy in undergraduate courses and other demands hindered the implementation of public educational policy, which is still in force, but continues to be carried out in an inadequate form, which is not rarely used for electoral purposes, since its extinction is predicted from the ailments found in the educational field and as part of the electoral campaign.

Keywords: Public Education Policies, Educational Evaluation, Quality of education, Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encaminhamento Especial.....	78
Figura 2 - Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração.....	80
Figura 3 - Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração (parecer do desempenho do aluno elaborado pelo professor).....	81
Figura 4 - Resultado da votação sobre o Projeto de Lei nº 251/2007, que estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino do estado (SP).....	102
Figura 5 - Consulta pública quanto ao PLS 336/2017 (BRA).....	159
Figura 6 - Situação atual do PLS 336/2017 (BRA).....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantidade de documentos encontrados e elaborados por cada órgão.....	41
Gráfico 2 -	Índice de aprovação de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006.....	97
Gráfico 3 -	Índice de reprovação de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006.....	97
Gráfico 4 -	Índice de abandono de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006.....	98
Gráfico 5 -	Aprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016.....	131
Gráfico 6 -	Reprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016.....	132
Gráfico 7 -	Abandono escolar por etapa de ensino entre 2007 e 2016.....	133
Gráfico 8 -	Taxa de abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.....	138
Gráfico 9 -	Taxa de aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.....	139
Gráfico 10 -	Taxa de reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.....	140
Gráfico 11 -	Taxa de escolaridade por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1980 a 2015.....	141
Gráfico 12 -	Formação dos professores em cursos de Pós-graduação.....	166
Gráfico 13 -	Tempo de Magistério na rede paulista.....	167
Gráfico 14 -	Reprovações de alunos.....	182
Gráfico 15 -	Reprovações de alunos na vigência do regime de PC.....	183
Gráfico 16 -	A aprovação melhora a aprendizagem dos alunos?.....	191
Gráfico 17 -	Você é a favor do regime de PC?.....	192
Gráfico 18 -	Você sabia que existe um PL que visa destituir o regime de PC?.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Documentos pesquisados em âmbito estadual (SP).....	37
Quadro 2 -	Níveis e modalidades de ensino na rede estadual.....	90
Quadro 3 -	Tramitação do PL 857/2015.....	124
Quadro 4 -	Votação quanto à aprovação do PL 857/2015.....	125
Quadro 5 -	Eleições anteriores ocorridas no período de 2012 a 2018...	126
Quadro 6 -	Eleições anteriores ocorridas no período de 2006 a 2010...	129
Quadro 7 -	Comparação entre o PL nº 251/2007 e o PL nº 857/2015....	129
Quadro 8 -	Documentos Oficiais - Posicionamento quanto ao regime de PC e os ciclos.....	134
Quadro 9 -	Documentos pesquisados em âmbito federal.....	144
Quadro 10 -	Aspectos dos Projetos de Lei do Senado e do Estado (SP) que visaram a destituição do regime de Progressão Continuada.....	152
Quadro 11 -	Votação quanto ao PL 251/2007.....	158
Quadro 12 -	Tramitação do PL 127/2017 no Plenário.....	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Ciclo I - 1ª à 4ª série.....	68
Tabela 2 -	Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental Ciclo II - Diurno.....	68
Tabela 3 -	Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental Ciclo II - Noturno.....	69
Tabela 4 -	Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - Diurno e Noturno - Ciclo II.....	70
Tabela 5 -	Reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.....	91
Tabela 6 -	Taxa de aprovação por nível de ensino (%) no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.....	93
Tabela 7 -	Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.....	93
Tabela 8 -	Número médio de aluno por turma no Ensino Fundamental nas redes públicas e privadas no estado de São Paulo no período de 1999 a 2006.....	94
Tabela 9 -	Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - Ciclo II....	108
Tabela 10 -	Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no estado de São Paulo no período de 2007 a 2010.....	109
Tabela 11 -	Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental - Ciclo II – 6º ao 9º ano - Período Diurno.....	110
Tabela 12 -	Aprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016.....	130
Tabela 13 -	Reprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016.....	132
Tabela 14 -	Abandono escolar por etapa de ensino entre 2007 e 2016.....	133
Tabela 15 -	Taxa de abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.....	137
Tabela 16 -	Taxa de Aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.....	138
Tabela 17 -	Taxa de Reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.....	140
Tabela 18 -	Taxa líquida de escolarização por nível de ensino no período de 1980 a 2015.....	141
Tabela 19 -	Taxa de aprovação, reprovação e abandono por nível de ensino no período de 1999 a 2016.....	142

ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem e Processo
ADC	Avaliação Diagnóstica Complementar
AFUSE	Sindicato dos funcionários e servidores da educação do estado de São Paulo
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APAMPESP	Associação de professores aposentados do magistério público do estado de São Paulo
APASE	Sindicato dos supervisores do ensino do magistério oficial no estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPI	Aula de Trabalho Pedagógico Individual
BR	Bonificação por Resultados
BRA	Brasil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadores de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CLN	Comissão de Legislação e Normas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGSP	Coordenadores de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONDECA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente São Paulo
CPP	Centro do professorado paulista
DE	Delegacia de Ensino
DOE	Diário Oficial do estado
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GO	Goiás
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PA	Professor Auxiliar
PAA	Projeto de apoio à aprendizagem
PEI	Programa de Ensino Integral

PL	Projeto de Lei
PLEN	Plenário do Senado Federal
PC	Progressão Continuada
PLC	Projeto de Lei Complementar
PLS	Projeto de Lei do Senado
PP	Partido Progressista
PT	Partido dos Trabalhadores
RPC	Regime de Progressão Continuada
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria Executiva
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UDEMOP	Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivos	25
1 PERCURSOS E PERCALÇOS DA CAMINHADA NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA	28
2 RETOMADA DO PERCURSO HISTÓRICO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL PAULISTA, A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	37
2.1 Das tentativas de alteração do papel da avaliação e da organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas da rede estadual paulista (1995 a 1998).....	44
2.2 Diretrizes para o ensino na rede estadual paulista: Uma nova escola? Para quem? (1999 a 2006).....	86
2.3 Caminho para o ceticismo, a culpabilização e a deslegitimação do regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista (2007 a 2017).....	99
2.4 Quadro geral dos documentos e dados encontrados no período de 1995 a 2017 em âmbito paulista.....	134
3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL SOBRE O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA	144
3.1 Aproximações e diferenças das premissas dos PL nº 857/2015 (SP) e PL nº 336/2017 (BRASIL), com o objetivo de destituir o regime de Progressão Continuada.....	150
4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA	165
4.1 Considerações gerais a partir das percepções dos professores.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	216
SITES CONSULTADOS	227
APÊNDICE A - Carta de Apresentação de Pesquisa.....	229
APÊNDICE B - Termo de Ciência.....	231
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12).....	232
APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista com Professores.....	234
ANEXO A - Ficha Individual de Avaliação Periódica (Art. 1º, § 2º).....	239
ANEXO B - Quadro 12 - Tramitação do PL 127/2017 (SP) no Plenário.....	241

INTRODUÇÃO

Quando comecei a trabalhar, atuando como monitora de ensino com crianças com dificuldades de aprendizagem e inclusão, numa escola pública municipal de Ensino Fundamental (etapa I) situada na periferia de Rio Claro/SP, pude perceber coisas que antes dessa vivência permaneciam distantes da minha compreensão.

Junto ao meu desejo por mudanças, tanto de crescer profissionalmente quanto de poder fazer algo pela educação do país, surgiram algumas decepções, pois constatei que a ideia de “inclusão” permanecia entranhada ao discurso de que essas crianças “especiais” não aprenderiam, dadas suas limitações intelectuais, então não adiantaria reprová-las, independente do seu desenvolvimento.

E essa desobrigação à reprovação escolar não se limitava apenas aos alunos com algum tipo de deficiência intelectual, o que se assemelhava mais a uma massificação da aprovação automática, velada pelo o que era chamado nas escolas de Progressão Continuada. Instituída dessa forma talvez por falta de informação do que realmente viria a ser esse regime educacional pelos profissionais da educação ou ainda por falta de recursos - formação pedagógica e materiais adequados, entre outras demandas necessárias para real concretização desta política pública.

Além disso, era notória a preocupação excessiva com os índices da escola, obtidos através das avaliações externas, e às vésperas da data de realização das provas os professores eram instruídos a prepararem os alunos, enquanto aos alunos de baixo rendimento escolar era recomendado que faltassem no dia da prova.

A partir dessas vivências e inquietações, principalmente, quanto ao sistema de avaliação e aprovação dos alunos da rede municipal pública da minha cidade – que prevê a organização do Ensino Fundamental em dois ciclos e com o regime de Progressão Continuada, conforme a LDB nº 9394/96, – e após ter decidido seguir a carreira docente, somado ao aporte teórico fornecido pelos docentes da Universidade, desenvolvi o meu trabalho de conclusão de curso intitulado: “Progressão Continuada ou Promoção Automática? Possíveis compreensões a partir da experiência do estado de São Paulo”, que me concedeu o título de licenciada em Pedagogia em março de 2016.

No intuito de dar continuidade aos estudos, buscando um aprofundamento sobre essa temática que tanto me instiga, me inscrevi no processo seletivo de Pós-

Graduação (Mestrado em Educação) da UNESP de Rio Claro em 2017, no qual fui aprovada, dando início às atividades acadêmicas em março de 2018.

Por intermédio dos meus estudos, tomei ciência da existência de dois Projetos de Lei que intentavam destituir a Progressão Continuada, um Federal (nº 336/2017) e outro Estadual (nº 857/2015).

Após 23 anos, desde a implantação da Progressão Continuada nas escolas públicas da rede estadual paulista, gerações se formaram nessa organização de ensino, contudo, a partir dos problemas identificados na educação básica, principalmente, nos anos/séries em que ocorriam as práticas de aprovação/reprovação dos alunos e, em decorrência do desempenho apresentado pelos mesmos, foi proposto que se retomasse a reprovação anual, de acordo com o rendimento escolar de cada educando.

Nesse cenário, além de desconsiderar os motivos que levaram a propor tal política educacional - o regime de Progressão Continuada - tomaram-na como a principal razão dos problemas encontrados nas escolas, justificando a intenção de exonerá-la.

Dessa forma, entendemos que é importante discutirmos as propostas dos referidos projetos de lei, que podem causar um novo impacto se não considerarmos todos os aspectos existentes nesse contexto. E isso inclui pensarmos em formas mais justas de avaliar os alunos, diferente da configuração seletiva e excludente que tínhamos anteriormente com o sistema seriado.

E, para além de críticas à escola e aos seus atores, é preciso avaliar quais os recursos disponíveis para se propor tal mudança, uma vez que instituir uma política pública sem prover as demandas necessárias para se efetivarem pode acarretar no mesmo ciclo de fracasso, e em alguns anos fazer com que tais projetos de lei que visam destituí-lo sejam invalidados.

Deste modo, partindo do pressuposto de que todo educador tem consciência da importância de seu papel político na formação humana, é essencial despender um esforço para compreensão do tema, como o abordado nesta pesquisa para elucidar aspectos e perspectivas que venham a corroborar processos de avaliação seletivos e excludentes e conformar os alunos, futuros cidadãos a um modelo sob a égide da lógica do sistema capitalista.

Ressaltamos, ainda, que o viés escolhido para delinear este trabalho foi o histórico e não político partidário, não desabonando a importância que as figuras e

os partidos políticos têm nas configurações das leis e de outros documentos oficiais que concebem a educação, mas considerando a importância de compreender o percurso histórico percorrido pelo regime de progressão Continuada até a recomendação de sua destituição através dos referidos Projetos de Lei, de forma a compreender as proposições que permeiam tal política, um dos objetivos da pesquisa.

Assim, partindo de compreensões e motivações iniciais, a continuidade desse trabalho nos levou às seguintes descobertas quanto à Progressão Continuada: Conforme os documentos oficiais, o regime foi implantado nas redes públicas de ensino do estado de São Paulo em 1998 a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) nº 09/1997, por meio da qual buscou-se uma reorganização escolar com novas formas de avaliação dos estudantes, que agora reprovariam apenas ao final de cada ciclo e assim teriam um tempo maior para a aprendizagem dos conteúdos previstos em cada ano letivo.

Desse modo, alterou-se o antigo sistema seriado, que organizava a dinâmica do ensino nas escolas públicas para uma nova configuração com a inclusão dos ciclos, já que: “o regime seriado rapidamente resultou em novos problemas educacionais, que ao longo do tempo tornaram-se grandes entraves no sistema educacional brasileiro, passando a acumular altos índices de reprovação e evasão escolar (SILVA, 2015, p. 18)”.

Nesse contexto: “[...] Por não ocorrer mais a retenção de um aluno de uma série para outra passamos a denominar atualmente “Progressão Continuada”, que no nosso caso inclui uma proposta de promoção ininterrupta (promoção automática) entre os anos escolares e não mais em séries” (GUILHERME, 2002, p. 9).

Guilherme (2002) e Silva (2015) destacaram que desde o século XX, no contexto da educação brasileira, se discutia a necessidade de políticas de não reprovação, considerando que a ausência destas inviabilizava o acesso de novos alunos nas escolas e, conseqüentemente, a concretização da democratização do ensino. Nesse cenário, Silva (2015, p. 19) indicou que o surgimento dos ciclos ocorreu como uma política de não reprovação.

Adotamos as reflexões de Mainardes (2007) sobre a organização em ciclos que propõem:

O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolarização que pretende superar

o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante todo o processo de escolarização. Com essa nova forma de organização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas ao final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos (MAINARDES, 2007, p. 11).

Consideramos que, em sua essência, os ciclos vieram como uma alternativa ao que se tinha antes, permitindo aos educadores repensarem a classificação anual dos alunos de forma mais condizente com a realidade presente nas escolas públicas, na tentativa de combater a evasão e a reprovação escolar, tendo em vista os seus elevados índices e os pressupostos de uma educação que se pretendia democrática, conforme tão enfatizado nos documentos oficiais, onde:

Muitos educadores, pesquisadores e gestores educacionais acreditam que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que essa política aposta na continuidade ao invés da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira (MAINARDES, 2007, p. 7-8).

Dessa forma, quando o regime de Progressão Continuada foi implantado na Rede Estadual de Educação de São Paulo, o Ensino Fundamental, organizou-se em dois ciclos: o primeiro ciclo compreendia da 1ª à 4ª série e o segundo, da 5ª à 8ª série, prevendo a reprovação dos alunos apenas ao final de cada um desses períodos. Posteriormente, (após 8 anos), a partir da Lei nº 11.274/06, ocorreu uma ampliação da oferta do ensino público gratuito com a adição de mais um ano ao Ensino Fundamental, de oito para nove anos, e sendo obrigatório para crianças a partir dos 6 anos de idade; o que se alteraria novamente mais tarde, com a Lei nº 12.796/13, englobando também a Educação Infantil.

Após a reestruturação do ensino, organizado por ciclos e da extensão do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, o mesmo passou a se constituir em dois ciclos: o primeiro, do 1º ao 5º ano e o segundo, do 6º ao 9º, - no qual os educandos reprovavam ao final de cada ciclo, se não tivessem obtido o rendimento esperado.

Quando se pensou essa reorganização do tempo e espaço escolar pretendia-se reduzir a exclusão e conseqüente abandono dos alunos mais pobres – aqueles que não podiam pagar por seus estudos e dependiam exclusivamente do ensino gratuito – o que, conseqüentemente, exoneraria o dinheiro público e regularia o fluxo escolar, já que a retenção e permanência nas mesmas séries/anos continuamente

tornava as salas de aula heterogêneas e superlotadas, com alunos de diferentes idades, inviabilizando a oferta de novas vagas devido, ainda, não haver espaço físico o suficiente para acomodar tantas crianças.

Neste sentido, é necessário considerar que:

Mesmo quando são delineadas as políticas educacionais, com intuito de minimizar os obstáculos enfrentados, o foco geralmente é colocado em apenas uma de suas facetas, com frequência na de cunho econômico, traduzida na tentativa reduzir os números relativos às questões de fluxo escolar ou otimização dos recursos (ROCHA, 2013, p. 9).

Conforme Barreto e Mitrulis (2001), a organização da escola a partir dos ciclos se deu na tentativa de superar a fragmentação do currículo no contexto do sistema seriado em blocos com durações variáveis que poderiam atingir até o total de anos previsto para determinada etapa de ensino, em que:

[...] se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período (BARRETO; MITRULIS, 2001, p.103).

Outrossim, Freitas (2004) sugeriu que: “Diferente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola [...]” (FREITAS, 2004, p. 11).

O autor analisou ainda a oferta do ensino em ciclos nos estados do Pará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, que implantaram o regime de Progressão Continuada integrado à proposta dos ciclos, tendo o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Considerando a importância de se ter uma gestão democrática nesse contexto:

Nestas propostas os processos de avaliação são todos revistos na linha de uma avaliação emancipatória o que faz com que as preocupações das propostas de progressão continuada (tempo diferenciado de aprendizagem e recursos apropriados às dificuldades de aprendizagem) sejam incorporados por elas. Tal enfoque avaliativo conduz à redução de reprovação e a ações de recuperação e reforço da aprendizagem do aluno, além de permitir que o estudante se veja como sujeito de um processo que visa construir o seu conhecimento. Mostra ainda que, em especial nos ciclos, há uma ênfase em processos democráticos e participativos de gestão, bem como, no incentivo ao envolvimento dos alunos na própria vida escolar como forma de desenvolver a sua autonomia. O desenho curricular é mais integrado e flexível, permitindo levar em conta características dos alunos e a sua inserção social local (temas geradores, complexos temáticos, temas transversais, por exemplo) (FREITAS, 2004, p. 14-15).

Conforme Freitas (2004), Bertagna (2008) e Mainardes (2007), os ciclos apontaram para uma nova direção, rumo à concepção de educação pleiteada nos documentos oficiais (de caráter mais progressista), diferente da experiência do sistema seriado, o que não significa que os mesmos foram entendidos e, tão pouco incorporados, em toda a sua dimensão educativa.

Assim como os ciclos, o regime de Progressão Continuada foi pensado tendo em vista problemáticas presentes no campo educacional em meados dos anos 90, onde a sociedade, e a concepção de educação pública estavam em disputa.

Neubauer (2001) destaca que desde o início do século XX se percebeu que existiam relações autoritárias na escola - que ainda existem - onde o professor era o centro da aprendizagem e os alunos passivos e mudos, intimidados pelo risco iminente da reprovação.

Desta forma, a implantação do regime de Progressão Continuada inserida no contexto dos ciclos, buscava, segundo os documentos oficiais analisados por Bertagna (2003), a tentativa de se alterar a realidade seletiva e excludente que persistia anteriormente, na qual:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos (BERTAGNA, 2003, p. 79).

Bertagna (2008) ressaltou que, numa proposta inovadora como a de ciclos, é importante que a responsabilidade pela aprendizagem dos educandos seja compartilhada pelos docentes que atuam nessa configuração do ensino, lembrando ainda que é fundamental incluir a todos os participantes envolvidos no processo educacional, já que são eles que legitimam ou invalidam qualquer proposta:

[...]Uma possibilidade para se repensar a avaliação no processo de organização das escolas em ciclos deve considerar o envolvimento e a corresponsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Os professores, ao formarem coletivos por ciclos, compartilham a reponsabilidade pela aprendizagem dos alunos durante o ciclo. Outra possibilidade para esse processo de reorganização e, ciclos pode ser a construção coletiva de mecanismos de avaliação com legitimidade política no grupo e na comunidade educativa, pela criação de outros instrumentos para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Nesse processo é preciso considerar atores nem sempre trazidos para ao debate: alunos e pais, pois são eles que dão sentido e significado, além de legitimidade ao processo educativo. Esclarecê-los e envolvê-los nas discussões é essencial para a efetividade de qualquer proposta (BERTAGNA, 2008, p. 83).

Entretanto, conforme demonstram os estudos observados sobre o tema, implantou-se o regime de Progressão Continuada nas escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo mantendo a forma de organização anterior, aglutinando as antigas séries em ciclos, sem reprovação dentro dos ciclos, o que fez com que essa política pública educacional fosse equiparada à prática da promoção automática, na qual os educandos não seriam reprovados independente de sua aprendizagem. Os participantes do contexto escolar se opuseram à proposta, partindo de suas observações do desenvolvimento alunos e revalidando a anterior, que incluía a retenção dos educandos:

Parece ser consenso entre teóricos, profissionais da educação e, agora, entre alunos o fato de ocorrerem algumas distorções entre a proposta original (ainda que nem todos tivessem claro qual fosse ela) e a sua implementação. Os embates em torno do tema têm-se intensificado a partir do real observável, ou seja, dos resultados da aprendizagem dos alunos. A polêmica maior reside no fato de que a proposta de progressão continuada se reverteu, em prática de promoção automática com implicações e consequências diversas para os principais sujeitos do cotidiano escolar, os professores e os alunos, e também para as famílias, levando todos os envolvidos – cada qual por suas razões – a se posicionarem contra a proposta, considerando que a repetência ainda é o melhor caminho para aprender mais e melhor (BIANI, 2007, p. 13).

Conforme Biani (2007, p. 10), ainda, houve grande resistência por parte dos professores que deveriam trabalhar segundo o regime de Progressão Continuada, quando este foi implantado nas escolas públicas paulistas, por estes não terem participado da elaboração do documento oficial e também por falta dos subsídios necessários (materiais pedagógicos, estrutura escolar, formação continuada e etc.) para que fosse possível trabalhar nessa nova configuração do ensino, ilegitimando a mesma:

A crítica dos profissionais do ensino relaciona-se ao fato de que “tudo foi imposto” de forma autoritária pela Secretaria de Educação, tendo sido eles - os professores - , “os maiores interessados no assunto”, ignorados no processo das decisões. No entanto, teriam a obrigação de cumprir ordens e se responsabilizar pelos resultados, embora afirmem não ter havido investimento na sua formação de professores e que as condições materiais e pedagógicas em que atuam não foram modificadas para atender à proposta (BIANI, 2007, p. 10).

No contexto das indagações quanto à efetivação da proposta do regime de Progressão Continuada e do ensino em Ciclos, Jeffrey (2011, p. 15-16) mencionou algumas das perspectivas apontadas:

[...] Algo como se houvesse uma pressão para o retorno da seriação e da prática da avaliação classificatória, no interior das escolas, principalmente diante: da resistência docente à proposta; da falta de compreensão da medida; do fortalecimento da ideia de promoção automática; da dificuldade de estruturação do trabalho pedagógico para grupos heterogêneos; da capacitação docente desarticulada dos princípios orientadores da proposta de ciclos; e de problemas educacionais apresentados no cotidiano escolar, entre outros aspectos analisados [...] (JEFFREY, 2011, p. 15-16).

Biani (2007, p. 11-12) ressaltou a relevância do envolvimento da comunidade escolar como um todo para o êxito de propostas como a do ensino em Ciclos e do regime de Progressão Continuada, já que são eles que as validam, uma vez que atuam, direta ou indiretamente, nas salas de aulas e em outros espaços escolares:

A organização seriada e a repetência estão, há séculos, arraigadas na cultura escolar. Desconstruir essa organização e as lógicas a ela subjacentes são um “abalar” de estruturas, de identidades, de valores, de papéis sociais de professor, alunos, famílias e escola que não se alteram simplesmente com reformas pontuais. Além disso, tais afirmações vêm, indiretamente, reiterar a importância do trabalho coletivo escolar que envolva todos os sujeitos participantes do processo educativo como possibilidade de sucesso de uma proposta deste tipo. Acreditamos que o não-envolvimento dos professores como participantes da construção da proposta e o seu não entendimento coletivo da mesma pelos sujeitos do processo educativo, poderá tê-los levado, a priori, a se colocarem contra ela (BIANI, 2007, p. 11-12).

Quanto à elaboração de novas políticas públicas no campo educacional como a reestruturação do ensino, ressaltamos a importância de considerarmos questões presentes na sociedade tal como a ideia de meritocracia, que indica que as conquistas de uma pessoa são proporcionais ao seu esforço, quando sabemos que o sistema que a constitui assegura meios para que a desigualdade prevaleça e que dificilmente algum empenho pessoal reverterá tal processo.

Podemos relacionar a meritocracia ao processo educativo quando consideramos que o sucesso do aluno advém unicamente de seu próprio esforço e desconsideramos outras variáveis que influenciam no processo, como a sua realidade social, sua estrutura familiar, se existe algum incentivo dado a ele fora da escola para os estudos, entre outros fatores.

Deste modo, Freitas (2004, p. 10) chamou a atenção para a contradição de se propor incluir a todos em meio à sociedade que temos hoje, assentada no âmbito do sistema capitalista, já que, geralmente, questões sociais importantes são excluídas das políticas públicas que são pensadas na promessa de recuperar o prejuízo da anterior, porém sem fornecer o aporte necessário para que isso se consolide de fato:

A progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades mínima a todos, mas separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes [...] (FREITAS, 2004, p. 10).

Conforme Freitas (2004, p. 10), a configuração fragmentada do ensino seriado não se alterou com a implantação do regime de Progressão Continuada nas escolas, apenas limitou o poder do professor de reprovar os alunos ao final do ano letivo, o que, conseqüentemente, fez com que surgissem novas formas de avaliação:

A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua *tratando cada ano escolar de forma seriada* e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à *seriação*, como alguns crêem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu a recuperação paralela e tentou “gerenciar” mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. Aqui, a questão, portanto, não é optar entre *progressão continuada ou séries* mas *avaliar com poder de reprovar ou não* [...] (FREITAS, 2004, p. 10, grifos do autor).

Biani (2007, p. 7) pressupôs que as mudanças periódicas na escola buscavam a adaptação das políticas públicas aos diferentes contextos históricos, visando a universalização do ensino e uma escola de qualidade para todos, o que contradiz, no entanto, a configuração de uma sociedade capitalista:

As diferentes iniciativas, por ocorrerem em períodos e contextos históricos diferentes, tiveram significados também diferentes. Porém, guardadas as diferenças, os pressupostos que as justificam parecem ser os mesmos: modificar a organização escolar visando oferecer uma escola de qualidade para todas as crianças, o que incorreria, certamente, na mudança da função social da escola capitalista, historicamente seletiva e excludente, para uma escola universal, democrática e includente. Neste sentido, a adoção dos ciclos e da progressão continuada insere-se, no momento de sua implantação, num conjunto de ações integradas que visam à universalização do ensino básico, ao acesso e permanência de todas as crianças na escola, à regularização do fluxo escolar, à melhoria da qualidade de ensino e à elevação do índice de escolarização da população. Pode-se dizer, ainda, que se insere numa luta maior pela democratização do ensino, pelo fim da cultura de repetência, seletividade e exclusão escolar e pelo fim das desigualdades sociais (BIANI, 2007, p. 7).

Segundo Bertagna (2003), houve muitas dúvidas quanto às propostas e efetivação dessas políticas públicas educacionais, o que se pressupõe ter ocorrido devido à manutenção das estruturas do sistema seriado, que além de ter contribuído para o surgimento de tais ambiguidades manteve o foco nas discussões sobre

aprovação e reprovação, desconsiderando outros pontos importantes, quando falamos em tais mudanças:

É importante destacar que, embora a progressão continuada tenha apontado para uma perspectiva/proposta inovadora, de fato, na realidade, pouco se efetivou. Possivelmente, as dúvidas geradas em torno do regime de progressão continuada, implantado no Estado de São Paulo, são decorrentes da diferença entre a concepção da proposta e sua implementação na prática que se encaminhou muito mais para a aprovação automática ao centrar-se na discussão da aprovação/reprovação desconsiderando outras essenciais como o fim a que se destina a educação, a concepção de homem e sociedade que se pretende implementar [...] (BERTAGNA, 2003, p. 80-81).

Durante este percurso histórico, com mais de 20 anos de regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista, nos deparamos com dois projetos de Lei que intentavam o fim do regime de Progressão Continuada, um no âmbito Estadual e o outro no âmbito Federal, utilizando-se das mazelas do ensino brasileiro como justificativa, pressupondo que o sistema educacional vigente que organiza os anos/séries das duas etapas do Ensino Fundamental nas escolas públicas de educação básica sem que seja possível reprovar um aluno a partir de seu rendimento escolar, exceto ao final de cada ciclo ou por falta, corroborou significativamente o aumento do prejuízo à educação pública.

O Projeto de Lei nº 857/2015 do estado de São Paulo propôs a reorganização da forma de avaliação e promoção dos alunos para posteriores séries/anos letivos examinando o seu rendimento a partir de provas bimestrais, focando especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas como básicas para o pleno desenvolvimento do educando e a atuação como cidadãos em sociedade, conforme os preceitos da Constituição Federal de 1988:

[...] Artigo 6º A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, a ser expresso em notas, mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, demonstrada através das provas bimestrais, de no mínimo duas disciplinas, Português e Matemática. Artigo 7º - O aluno somente receberá aprovação para formar-se ou matricular-se no próximo ano do curso ao qual está matriculado se obtiver, como média das provas aplicadas, a média exigida nas respectivas disciplinas (SÃO PAULO (estado), 2015, p. 3) [...].

Utilizando-se de argumentos também presentes no Projeto de Lei do Senado Federal, que atribuiu a responsabilidade de problemáticas enfrentadas na educação à Progressão Continuada, ainda que, em âmbito nacional, o que existe é apenas a possibilidade, a partir do artigo 32 da LDB, de as instituições educacionais se

organizem a partir do regime, o estadual (SP) buscou nos problemas presentes no contexto educacional argumentos para justificar o fim do regime de Progressão Continuada, rotulando-o de “aprovação automática”:

O alto índice de repetência escolar, desestímulo profissional do corpo docente, desinteresse dos alunos, indisciplina, problemas crônicos do sistema educacional brasileiro, sempre foram o foco central dos educadores comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e com a aplicação do acesso e permanência das crianças e jovens nas escolas públicas. O ensino médio é a última etapa da educação básica, ciclo que incorpora, também, a educação infantil e o ensino fundamental. Assim, com a finalidade de identificar os principais problemas que afetam a qualidade e a cobertura do ensino médio e fundamental no Brasil, fica evidente o imenso prejuízo que a chamada “progressão Continuada” vem gerando na rede pública educacional no Brasil (SÃO PAULO (estado), 2015, p. 5).

Diante desta nova reconfiguração, a presente pesquisa teve como foco principal elucidar a proposta do Projeto de Lei nº 857/2015, que visou destituir o regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista, bem como analisar outros documentos oficiais encontrados que trataram sobre a problemática, a partir do levantamento e análise dos documentos oficiais e outros documentos e referenciais bibliográficos que se fizeram pertinentes à temática. Neste sentido, considerou-se a seguinte problemática:

Quais são as premissas para a revogação do regime de Progressão Continuada?

Associado a este interesse, investigou-se, ainda, a perspectiva dos professores que lecionam para os alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, a respeito da Progressão Continuada e da proposta do PL nº 857/2015, que propôs a revogação do regime.

Objetivos

Objetivo geral: investigar e analisar as continuidades e rupturas do regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista, a partir dos documentos oficiais e de literaturas correlatas e apresentar as percepções de professores que lecionam para os 9ºs anos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual sobre tal organização do ensino, bem como sobre a sua possível revogação ou retorno ao sistema seriado.

Objetivos específicos:

- a) Realizar um levantamento documental sobre o regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo;
- b) Resgatar, descrever e discutir, a partir dos documentos oficiais pesquisados, o percurso histórico e os elementos que fundamentam a proposta do regime de Progressão Continuada;
- c) Investigar, desvelar quais as premissas imbricadas ao PL 857/2015 e à proposta da retirada do regime de PC no estado de São Paulo;
- d) Analisar/apresentar as percepções dos professores no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola sobre o regime de Progressão Continuada e a proposta de sua destituição presente no PL 857/2015;
- e) Verificar possíveis relações entre o PL 336/2017 (federal) e o PL 857/2015 (estadual) sobre a tentativa de revogação do regime de PC.

Este trabalho foi dividido em 6 partes: Introdução; Capítulos: 1, 2, 3, 4 e Considerações Finais. Na Introdução apresenta-se uma síntese do tema estudado abordando o contexto educacional desde a implantação do regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista à criação dos Projetos de Lei que pretenderam revogá-lo, abordando, brevemente, os conceitos de ciclo e de regime de Progressão Continuada, bem como nossas motivações e ideias iniciais sobre os mesmos, a partir dos autores estudados.

No capítulo 1 abordamos os percursos e percalços da caminhada na construção dos dados de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para tal, trazendo os desafios encontrados desde a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, devido às entrevistas realizadas com professores que constituem parte desse trabalho, à abordagem metodológica utilizada na pesquisa, ao tipo de entrevista realizada e, como ocorreu o desenvolvimento das mesmas e posterior a essas, na análise dos dados coletados.

Revisamos, no Capítulo 2, os documentos oficiais que pautaram as propostas políticas educacionais em âmbito paulista quanto à reformulação de temáticas indissociáveis ao regime de PC, tais como: avaliação, aprovação, reprovação, recuperação de alunos, reorganização das escolas e dos sistemas públicos de

ensino. Encontramos 45 documentos, organizados cronologicamente e abordados, brevemente, com base nas mudanças que os mesmos indicaram.

No capítulo 3 – “Possíveis relações entre os documentos em âmbito Nacional e Estadual sobre o regime de Progressão Continuada”, apresentou-se, inicialmente, a perspectiva dos documentos oficiais em âmbito Nacional sobre a política educacional, abordando desde a LDB 9394/1996 até o PL 336/2017, que visou a alteração da LDB com o objetivo de extinguir o regime de PC; e comparou os PL 857/2015 e 336/2017, a fim de analisar possíveis semelhanças e diferenças entre as propostas.

Apresentamos no capítulo 4 “A percepção dos professores de uma escola pública do estado de São Paulo sobre o regime de Progressão Continuada” o resultado das entrevistas realizadas na escola pesquisada, verificando onde os pontos de vistas dos docentes convergem e onde divergem da legislação.

E por último, nas Considerações Finais, retomou-se o problema de pesquisa, bem como outros questionamentos encontrados no decorrer do trabalho, apontando as percepções da pesquisadora ao final da dissertação.

1 PERCURSOS E PERCALÇOS DA CAMINHADA NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Quando falamos em pesquisa em educação, devemos lembrar que a mesma possui especificidades, “[...] porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2002, p. 12) [...]”. Dessa forma, é importante pensarmos, enquanto pesquisadores, em maneiras coerentes de abordarmos uma proposta que envolve, direta ou indiretamente, os diversos atores da educação.

Assim, a escolha da metodologia utilizada numa pesquisa é algo relevante, pois irá delinear a trajetória que o estudante/pesquisador percorrerá durante determinado período enquanto mestrando, doutorando ou outro. Destarte, para definir que caminho seguir quanto à abordagem metodológica, cada pesquisador, de acordo com o seu problema, deve elaborar seu próprio referencial, uma vez que não existe um único método ou modelo único para desenvolvermos uma pesquisa (GATTI, 2002, p. 11).

Para a realização do estudo proposto, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, já que a mesma propõe observar, analisar e entender as multiplicidades das relações em diferentes contextos sociais. Buscou-se para tanto, no intuito de compreendermos em que se pautam as políticas públicas educacionais que trataram sobre a Progressão Continuada no estado de São Paulo, conhecer, para além do que é encontrado a partir dos documentos oficiais e estudos sobre o assunto, a perspectiva dos professores de uma escola pública estadual que trabalham sob este regime.

Nesse sentido, é necessário compreender os significados que abrangem os conceitos de: metodologia, pesquisa qualitativa e pesquisa documental, uma vez que a partir dos mesmos se desenvolveu a escrita desse trabalho. Dessa forma, a começar pelo entendimento da própria metodologia etimologicamente e conforme Goldenberg (2005, p. 105), a palavra vem do grego *méthodos* + *logos*, onde:

Método significa organização. Logia quer dizer estudo sistemático, pesquisa, investigação. Metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. A Metodologia faz um questionamento crítico da construção do objeto científico, problematizando a relação sujeito-objeto construído. Diante de uma objetividade impossível, a Metodologia busca uma subjetividade

controlada por si mesma (autocrítica) e pelos outros (crítica) (GOLDENBERG, 2005, p. 105).

Nesse sentido, entendemos a metodologia como um ponto de partida que esboça um percurso esperado, que, não se constitui algo pronto e imutável, mas que também toma forma à medida que se vai delineando a pesquisa.

Ainda segundo a mesma autora e não ignorando o fato de que, quem pesquisa busca compreender algo e, compreendendo, procura explicar o fenômeno estudado no intuito de que outros também possam entender, a pesquisa:

[...] é a construção de conhecimento original, de acordo com certas exigências científicas. É um trabalho de produção de conhecimento sistemático, não meramente repetitivo mas produtivo, que faz avançar a área de conhecimento a qual se dedica. Uma pesquisa necessita o cumprimento de três requisitos: a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida (GOLDENBERG, 2005, p. 105).

Considerando a importância dos sujeitos inseridos no processo educacional e sua contribuição para as políticas públicas: “[...] Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p. 1)”.

Conforme Zanette (2017, p. 163), a entrevista de natureza histórico-cultural em pesquisas qualitativas é apontada no âmbito de cenários interpretativos de acordo com o contexto vivenciado pelos sujeitos, porém, não se limita a respostas dadas às perguntas pré-estabelecidas, mas se constitui como uma produção dialógica.

Para Manzini (1990;1991, p. 154), na entrevista semiestruturada existe o foco nas questões centrais, que direcionarão a mesma, mas que podem ser complementadas no decorrer do processo de entrevista, ainda que se tenha realizado um roteiro e submetido a pré-teste.

Para fundamentarmos este trabalho realizamos um levantamento e análise de documentos oficiais, tais como: leis, deliberações, resoluções, comunicados, indicações, entre outros; sendo imprescindível entender que a pesquisa documental demanda do pesquisador uma habilidade reflexiva e criativa, de forma que o mesmo deve selecionar os documentos que melhor irão responder ao seu problema de pesquisa, de acordo com o seu referencial teórico (SILVA et al., 2009, p. 4556).

A partir de entrevistas semiestruturadas, investigou-se ainda o que os professores inseridos nesse sistema pensavam a respeito do regime de Progressão Continuada e, sobretudo, da avaliação dos educandos nesse contexto, já que “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural (ZANETTE, 2017, p.163)”.

Ressaltamos que o foco desse trabalho se deu no estudo dos documentos oficiais a partir de uma perspectiva histórica, além do levantamento documental realizado sistematicamente, se recorreu ao estudo de livros, artigos e trabalhos científicos, sobre o regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista.

Para organização dos dados coletados, partir da leitura e análise do conteúdo, as informações obtidas evidenciaram 3 momentos “marcantes”, os quais foram sistematizados por período em 3 blocos distintos, a saber:

- a) 1995 a 1998 – quanto às primeiras tentativas de alteração da escola pública nos anos 90;
- b) 1999 a 2005 – sobre as propostas pós implantação do regime de Progressão Continuada nas escolas públicas do estado paulista e por último;
- c) 2007 a 2017 – quanto ao surgimento das tentativas de destituição do regime de Progressão Continuada das escolas públicas e retomada ao sistema seriado.

As entrevistas com os professores se apresentam como complementares, e nos permite ouvir um dos segmentos dos participantes da escola que constroem diariamente realidade educacional, ainda que não seja o ponto central da pesquisa.

Optamos por desenvolvê-la com os professores que atuavam para nos 9ºs anos) devido ao acompanhamento e finalização de um processo – ensino fundamental, permitindo para estes professores uma reflexão mais abrangente sobre o percurso efetivado ou não pelos alunos.

Antes de qualquer contato com os entrevistados o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa¹ de forma a preservar os direitos dos participantes, o que foi necessário por se tratar de um trabalho que envolve seres humanos e as suas práticas dentro do contexto escolar.

¹O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP-IB/UNESP-CRC, sendo seu número do parecer: 08087219.1.0000.5465.

Cada diretor das escolas convidadas recebeu uma carta de apresentação da pesquisa, conforme orientações do Comitê de Ética, explicando o teor da mesma e convidando a escola (professores dos nonos anos) a participar. Receberam ainda uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O convite entregue às escolas que concordaram em participar foi repassado aos professores dos nonos anos, com o objetivo de esclarecer a pesquisa e como esta seria desenvolvida. Caso surgisse qualquer incerteza sobre o projeto, os convidados poderiam questionar a pesquisadora a qualquer tempo.

Nesse sentido, o TCLE é um documento elaborado pelo pesquisador em conformidade com a Resolução nº 466/2012, que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras a serem cumpridas nos Projetos de Pesquisas com seres humanos, necessitando da aprovação prévia do Comitê de Ética e Pesquisa da universidade com a qual a pesquisa se associa; neste caso, a UNESP de Rio Claro/SP.

Outrossim, foi por meio do TCLE que os participantes foram orientados que as entrevistas seriam realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador e organizado com as seguintes temáticas: Formação e atuação profissionais, regime de Progressão Continuada e Avaliação/Reprovação; e essas questões seriam respondidas em particular por cada entrevistado.

Foi esclarecido ainda que os participantes poderiam ter acesso a toda e qualquer informação que julgassem relevantes sobre a sua participação na pesquisa.

Respeitando os princípios propostos pelo Comitê de Ética, mantivemos os nomes em sigilo e, portanto, cada participante foi identificado por um número.

As entrevistas foram realizadas com professores de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental localizada no município de Rio Claro/SP, cidade escolhida devido à pesquisadora morar e trabalhar na mesma, atuando como professora de educação básica, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP, o que facilitou o seu acesso às escolas e contato com os professores da rede estadual situadas no município para o desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, pretendeu-se realizar o registro das entrevistas a partir da gravação de áudio e anotações, conforme a autorização prévia do entrevistado, no entanto, o dirigente da escola propôs que só fossem registradas as anotações

escritas da pesquisadora e que a realização das entrevistas ocorresse nos momentos de ATPI (Atividade de trabalho pedagógico individual).

Desse modo os encontros para a realização das entrevistas foram normatizados; a pesquisadora podia encontrar os sujeitos pesquisados apenas em seus horários de ATPI's, vedada a gravação das entrevistas e sem marcar horário, pois, por se tratar de uma escola de período integral, a ausência de um professor de qualquer disciplina deveria ser suprida por outro que estivesse em horário vago. Assim, tivemos que comparecer à escola em dias e horários alternados na tentativa de abranger o máximo possível de ATPI's, a fim de realizar as entrevistas com todos os interessados.

No decorrer da pesquisa de campo, a partir das idas à escola e conversas com a gestão e com os professores, percebemos a dificuldade em realizar as entrevistas, material essencial para efetivação de parte dessa pesquisa, problema este, talvez, decorrente do atual cenário político, advindo de uma extrema direita conservadora.

Ainda que a realização deste trabalho tenha sido acordada com a direção da escola, a dificuldade maior ocorreu no sentido que a escolha em participar ou não da pesquisa dependia da disposição dos possíveis participantes, que demonstraram certa preocupação em dizer o que pensavam, ainda que estivessem dispostos a participarem.

A pesquisadora solicitou ainda permissão para participar de um ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo) para falar aos professores sobre a pesquisa e explicar os procedimentos, além de sanar possíveis dúvidas. No entanto, a resposta obtida foi que esse período se destinava à formação dos professores e, portanto, não poderia ser utilizado para outros fins, mas, como a direção já tinha repassado aos professores a proposta de maneira geral, a pesquisadora estava autorizada a falar com o corpo docente em horário de ATPI (Aula de trabalho pedagógico individual), o que foi acatado.

Por algumas semanas foi comunicado à pesquisadora que não seria possível realizar a pesquisa, já que todos os professores estariam ocupados com a preparação de algum evento que ocorreria no mesmo período, tais como: gincana, festas, apresentações culturais dos alunos, avaliações externas, entre outros.

Isto posto, ressaltamos que a indisponibilidade de outros horários como os ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo) e demais impedimentos envolvendo os

professores da escola que se interessaram em participar da pesquisa dificultaram o andamento da mesma, que se desenvolveu mais lentamente do que fora inicialmente planejado.

Os professores participantes da pesquisa, após leitura detalhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de acordo com o exposto, devolveram o documento à pesquisadora devidamente preenchido e assinado.

Salientamos que em pesquisas qualitativas é papel importante do pesquisador tentar entender determinada realidade de acordo com seu objeto de estudo, assim, se uma das propostas num projeto de pesquisa é a entrevista com diferentes sujeitos é imprescindível ter um olhar atento e sem preconceitos para poder:

[...] verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995, p. 63).

A princípio, quando se pensou em entrevistar os professores dos 9ºs anos, considerou-se que estes lecionariam para alunos que já passaram por todas as etapas do ensino fundamental em ciclos, portanto, seria possível reprova-los caso não tivessem obtidos os resultados esperados dentro desse período, conforme determinado nos documentos oficiais.

Dez professores compunham o corpo docente responsável pelas turmas do nono ano na escola na qual se desenvolveu a pesquisa, entretanto não foi possível conversar com todos, pela inflexibilidade de horário e por se tratar de uma escola contemplada com o PEI (Programa de Ensino Integral), onde o professor em horário vago deveria estar à disposição da eventual necessidade de substituir um colega ausente.

No entanto, conversamos com 10 professores, dos quais apenas oito ministravam aulas para os 9ºs anos, porém, tratando-se de professores especialistas – que dão aula em sua matéria específica e lecionam para diferentes séries/anos, desde o 5º ao 9º ano, também realizamos as entrevistas com dois professores dos 6º aos 8º anos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Foram entrevistados dois professores de matemática, um de Língua Portuguesa e Inglês, três professores de Biologia, um professor de geografia, um de artes, um de história e um de educação física - esse último respondeu parcialmente

à entrevista, pois precisou se ausentar no dia em que estávamos realizando a pesquisa e não conseguimos outra oportunidade de concluir a entrevista. Contudo, utilizamos o material coletado, com autorização prévia do entrevistado, que respondeu praticamente os três primeiros blocos de perguntas (3/4 do roteiro proposto).

Após a coleta, outra etapa de igual relevância é a análise do material que foi coletado durante as entrevistas, já que: “A análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa (BARDIN, 1977, p. 90).”

Conforme Bardin (1977, p. 90), ainda, existe uma dificuldade na análise de entrevistas, pois o pesquisador deve fazer suas próprias inferências a partir da fala do outro, considerando determinada realidade social.

Quanto à análise das entrevistas, nos utilizamos da concepção de Bardin, já que:

Esta abordagem *ad hoc*, que procura compreender a partir do interior de uma fala de uma pessoa, lembra talvez a atitude de *empatia* no sentido do psicoterapeuta americano Rogers, ou seja, <<de imersão no mundo subjectivo do outro>>. Trata-se de uma atitude que exige esforço – mas que não exclui a intuição –, na medida em que, em cada nova entrevista, é necessário fazer uma abstracção de si mesmo e das entrevistas anteriores [...] (BARDIN, 1977, p. 92).

Dessa forma, houve um esforço para ouvir o outro, abandonando pré-conceitos, e entendê-lo a partir de suas falas, que nos auxiliariam, posteriormente, a compreendermos os documentos oficiais e, principalmente, nos estudos sobre a perspectiva do professor de Ensino Fundamental quanto ao regime de Progressão Continuada.

Após a realização das entrevistas, por esta se tratar de uma pesquisa qualitativa que se utilizou da análise de conteúdo para possíveis reflexões quanto às informações coletadas durante as entrevistas realizadas, foi considerada a perspectiva de Bardin (1977, p. 11), a qual se refere a esta metodologia como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas -desde o cálculo de freqüências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos

do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade (BARDIN, 1977, p.11).

Quanto à coleta de dados quantitativos em relação aos índices de aprovação, reprovação, evasão, entre outros, optamos por utilizar o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE², o qual dispõe de várias informações sobre a educação em diversos períodos históricos.

Dessa forma, ao entrar no site, seguimos os seguintes passos para chegarmos aos dados obtidos:

- 1-Do lado esquerdo da tela há várias opções de tema, dentre os quais selecionamos “Educação”;
- 2-Em seguida, a opção: “Eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar”, pois observamos que era a que melhor atendia aos nossos objetivos.
- 3- Seguindo esses passos, consta uma tabela com as séries cadastradas (temas que podem ser escolhidos) e o seu período (conjuntos de anos), onde selecionamos, por exemplo: “Aprovação por série no Ensino Médio”;
- 4- Em uma nova página, aparece a opção abrangência geográfica, que no nosso caso selecionou-se “Unidades da Federação”, em seguida um estado específico; a unidade territorial: “SP”;
- 5- Na opção “categorias” é possível escolher os dados que irão compor a tabela que o sistema irá gerar, como por exemplo: 1ª a 4ª série/1º ao 5º ano, 1º ano, 2º ano, Total, entre outras opções.
- 6- Após selecionarmos as opções desejadas, deve-se clicar em: “enviar”, e, em seguida em: “gerar planilha excel”; o programa retorna uma tabela com todos os dados disponíveis para o tema e o período escolhido.

Contudo, os intervalos de tempo que estão disponíveis já são pré-estabelecidos, ou seja, pode se optar pelo período: 2006 a 2010 ou 2007 a 2016, por exemplo, quanto à questão da aprovação ou reprovação, mas caso precise de um ano específico que não esteja entre as opções disponibilizadas, deve-se procurar em outro site/banco de dados.

Além disso, por mais que se opte por um período específico, por exemplo, “1999 a 2005” haverá ano que não retornará a informação desejada, como no caso da reprovação em “2002”, dentro desse período. Entretanto, foi o site/programa que

² https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=1

mais encontramos informações referentes ao nosso tema de pesquisa e por isso se optou por utilizar o mesmo.

Nesse sentido, se pretendeu, a partir de tal pesquisa, colaborar com os estudos já existentes sobre o assunto, abordando a perspectiva dos professores que atuam junto à rede estadual de ensino paulista na tentativa de compreender uma política pública educacional presente nas escolas desde o final do século XX, com o objetivo declarado, a partir dos documentos oficiais que a embasaram, de eliminar problemas existentes no âmbito da educação pública.

2 RETOMADA DO PERCURSO HISTÓRICO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL PAULISTA, A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para contextualizarmos o regime de Progressão Continuada no cenário educacional paulista, realizou-se uma recapitulação, a partir de documentos oficiais, que pautaram as ações voltadas às políticas de avaliação, aprovação, reprovação, recuperação de alunos, reorganização das escolas e dos sistemas públicos de ensino, entre outras, configurando o sistema vigente.

Nesse sentido, efetuou-se uma pesquisa documental, contemplando 44 documentos, entre eles: leis, decretos, resoluções, indicações, deliberações, pareceres, instruções, orientações, entre outros que trataram do regime de Progressão Continuada e de assuntos correlatos a esse, no âmbito estadual (SP). Dessa forma, segue abaixo um quadro contendo os documentos pesquisados organizados cronologicamente:

Quadro 1 - Documentos pesquisados em âmbito estadual (SP)³

	DOCUMENTO	DATA
1	Decreto da SEE nº 40.473/95. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (SÃO PAULO, 1995).	Publicado no DOE em 22/11/95.
2	Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1996).	Em vigor a partir da data de sua publicação (29/03/1996).
3	Resolução SE de 13 de maio de 1996. Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração (SÃO PAULO, 1996a).	Homologa Parecer CEE nº 170/96 em 13/05/1996.
4	Resolução SE nº 77/96. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 1996b).	DOE 04/07/96, Seção I, p. 7.
5	Deliberação CEE nº 11/96. Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular (SÃO PAULO, 1996c).	Aprovada em 11/12/96.
6	Indicação CEE nº 12/96. Sobre avaliação e recursos (SÃO PAULO, 1996d).	Aprovada em 11/12/96.

³ Os documentos oficiais do quadro 1 foram organizados por cor, de acordo com o órgão responsável por sua elaboração: **Secretaria de Estado de Educação**, a **Secretaria Executiva**, o **Conselho Estadual de Educação**, o **Coletivo formado pelos grupos: CENP-COGSP-CEI** e a **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**.

7	Parecer CEE nº 315/97. Consulta sobre a Resolução SE nº 235/87 (Deliberação CEE nº 11/96) (SÃO PAULO, 1997).	DOE 03/07/97, Seção I, p. 10.
8	Deliberação CEE nº 08/1997. Dispõe sobre adequação do CEE ao Artigo 21 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SÃO PAULO, 1997a).	Aprovada em 29/07/97 (publicada no DOE 01/08/97).
9	Deliberação CEE nº 09/1997. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 1997b).	Homologado por Res. SE 04/08/97 – DOE 05/08/97, Seção I, p. 12-13.
10	Indicação CEE nº 08/97. Regime de Progressão Continuada (SÃO PAULO, 1997c).	Homologado por Res. SE 04/08/97 – DOE 05/08/97, Seção I, p. 12-13.
11	Indicação CEE nº 13/97. Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1997d).	DOE 30/09/1997, Seção I, p. 11.
12	Indicação CEE nº 22/97. Avaliação e Progressão Continuada (SÃO PAULO, 1997e).	DOE 20/12/97, Seção I, p. 18.
13	Deliberação CEE nº 10/97. Fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (SÃO PAULO, 1997f).	DOE 01/08/97, Seção I, p. 10.
14	Indicação CEE nº 09/97. Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1997g).	DOE 01/08/97, Seção I, p. 10.
15	Resolução SE nº 04/98. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar (SÃO PAULO, 1998).	DOE 17/01/98, Seção I, p. 6.
16	Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (SÃO PAULO, 1998a).	DOE 21/03/98, Seção I, p. 20-22.
17	Instrução conjunta CENP-COGSP-CEI. Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores (SÃO PAULO, 1998b).	DOE 13/02/98, Seção I.
18	Parecer CEE nº 425/98. Consulta sobre Progressão Continuada (SÃO PAULO, 1998c).	DOE 01/08/98, Seção I, p. 17-18.
19	Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração (SÃO PAULO, 1998d).	Governo do Estado de São Paulo/SEE/FDE, 1998
20	Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração (SÃO PAULO, 1998e).	Governo do Estado de São Paulo/SEE/FDE, 1998.
21	A construção da proposta pedagógica Escola da Escola – A escola de cara nova – planejamento 2000 (SÃO PAULO, 2000).	Governo do Estado de São Paulo/SEE – 2000.
22	A organização do Ensino na rede Estadual – orientação para as escolas (SÃO PAULO, 2000a).	Governo do Estado de São Paulo/SEE, 2000.
23	Deliberação CEE nº 61/06. Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2006).	DOE 01/12/06, Seção I, p. 17.
24	Resolução SE nº 61/07. Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual (SÃO PAULO, 2007).	Aprovada em 24/09/07.
25	Resolução SE nº 86/07. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (SÃO PAULO, 2007a).	Aprovada em 19/12/07.

26	Projeto de Lei 251/2007 Estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino no Estado (SÃO PAULO, 2007b).	Publicado no Diário da Assembleia, página 20 em 13/04/2007.
27	Lei Complementar nº 41/2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2008).	Publicado no Diário da Assembleia, página 41 em 19/08/2008.
28	Resolução SE nº 76/08. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008a).	Aprovada em 07/11/08.
29	Resolução SE nº 86/08. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 2008b).	Aprovada em 28/11/08.
30	Resolução SE nº 96/08. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior (SÃO PAULO, 2008c).	Aprovada em 23/12/08.
31	Resolução SE nº 98/08. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais (SÃO PAULO, 2008d).	Aprovada em 23/12/08.
32	Resolução SE nº 66/09. Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais (SÃO PAULO, 2009).	Aprovada em 21/08/09.
33	Resolução SE Nº 81/11. Estabelece Diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais (SÃO PAULO, 2011).	DOE de 22/12/2011, Seção I, pág. 23.
34	Resolução SE nº 46/12. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2012).	Aprovada em 25/04/12.
35	Resolução SE nº 68, de 27-09-2013. Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. (SÃO PAULO, 2013).	Publicada em 27/09/2013.
36	Resolução SE nº 74, de 8-11-2013. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2013a).	Publicada em 8/11/2013.
37	Resolução SE 3, de 16-1-2014. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais (SÃO PAULO, 2014).	DOE de 25/1/2014 – Seção I, pág. 16.
38	Resolução SE nº 53/14. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais (SÃO PAULO, 2014a).	Aprovada em 02/10/14.
39	Resolução SE 71, de 29-12-2014. Dispõe sobre o	Publicada em 29/12/2014.

	Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013 (SÃO PAULO, 2014b).	
40	Resolução SE nº 73/14. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais (SÃO PAULO, 2014c).	Aprovada em 29/12/2014.
41	Resolução SE nº 27/15. Altera dispositivo da Resolução SE 73, de 29-12-2014, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais (SÃO PAULO, 2015).	Aprovada em 26/05/15.
42	Projeto de lei nº 857/15. Dispõe sobre o fim da "Aprovação Automática" e dá diretrizes para avaliação do processo de aprendizagem no ensino médio e fundamental da rede pública de ensino do Estado (SÃO PAULO, 2015a).	Publicado em 27/05/15. Em regime de tramitação ordinária.
43	Resolução SE, de 11-7-2017. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 155/2017, que "Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas" (SÃO PAULO, 2017).	Publicada em 11/7/2017.
44	Deliberação CEE 155/2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2017a).	12/07/17 Seção I, São Paulo, p. 127.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos oficiais citados.

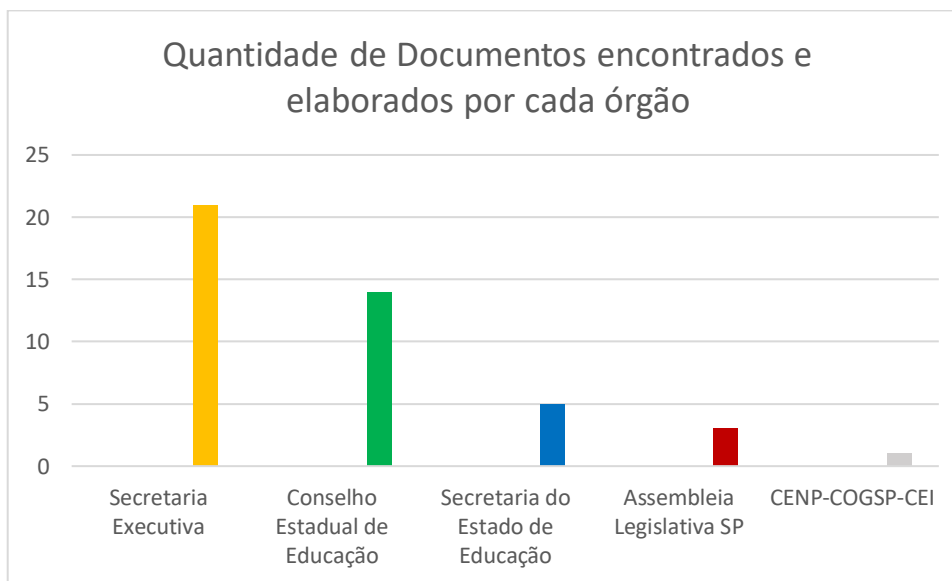
A partir do quadro acima, observa-se que na elaboração dos documentos oficiais houve a iniciativa 5 órgãos principais: a Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria Executiva, o Conselho Estadual de Educação, o coletivo formado pelos grupos: CENP-COGSP-CEI e a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Nesse âmbito, ressaltamos que a grande maioria da legislação foi formulada pela Secretaria Executiva com 21 documentos e pelo Conselho Estadual de Educação, com 14 documentos encontrados, no entanto, a Secretaria de Estado de Educação foi responsável por 5 documentos, e o coletivo da CENP-COGSP-CEI, formulou apenas 1 documento, o qual questionou premissas do regime de PC logo após o início de sua implantação na rede estadual paulista, trazendo dúvidas dos educadores quanto à nova organização do ensino.

Destacamos, ainda, que, embora a Assembleia Legislativa tenha sido responsável por apenas 3 dos documentos dentre os 44 encontrados no âmbito

estadual, os 3 foram de grande importância nesse contexto, sendo esses: o PL 251/2007, que dispôs sobre o fim da Progressão Continuada no estado de SP, a Lei Complementar nº 41/2008, que instituiu a Bonificação por Resultados e o PL 857/2015, que dispôs sobre o fim da “Aprovação Automática”, dando novas diretrizes ao Ensino Fundamental e Médio, incluindo a avaliação dos alunos.

Gráfico 1 - Quantidade de documentos encontrados e elaborados por cada órgão



(Fonte: Dados de Pesquisa, 2018)

No tocante às diferenças e similaridades dos órgãos responsáveis por tais legislações que embasaram este trabalho, consideramos relevante destacar a função de cada um desses no contexto educacional, a fim de compreendermos melhor as mesmas, dessa forma:

Quanto às funções da Secretaria de Estado de Educação (SP), encontramos o Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, que reorganizou a mesma, elencando dentre as suas funções: a formulação, coordenação e execução da política educacional do Governo do Estado; a elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação; a execução de atividades relacionadas ao Ensino Fundamental e Médio, o monitoramento e a avaliação de resultados da educação estadual, a assistência escolar ao aluno, o incentivo à integração entre escola, pais e comunidade, o desenvolvimento de estudos para melhoria do desempenho do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e a infraestrutura necessária ao seu pleno funcionamento, entre outras. (SÃO PAULO (estado), 2019).

Quanto à sua estrutura básica, o Conselho Estadual de Educação,⁴ parte integrante da Secretaria de Estado de Educação tem como algumas de suas inúmeras atribuições: elaborar e atualizar sempre que necessário o Plano Estadual de Educação; estabelecer critérios para o uso de recursos voltados à Educação; Fixar normas para o funcionamento de estabelecimentos de ensino públicos e privados, dispor quanto a adaptações necessárias à transferência de alunos para outra escola; elaborar seu regimento, submetendo-o à aprovação do Governador, entre outras (SÃO PAULO (estado), 1971, s/p.).

À Secretaria Executiva cabe: auxiliar o ministro na supervisão e coordenação das atividades das secretarias integrantes do ministério e das entidades a ele vinculadas; contribuir na definição de diretrizes e implementação das ações voltadas para a educação; supervisionar e coordenar as atividades relacionadas aos sistemas federais de planejamento e orçamento, organização e modernização administrativa, entre outros. (BRASIL, 2018, s/p.).

A Assembleia Legislativa de São Paulo elabora e aprova leis estaduais e dedica-se, inclusive, por meio do Tribunal de Contas do Estado, órgão com função de auxiliar à mesma, à fiscalização das ações do Poder Executivo (SÃO PAULO (estado), 2020, s/p.).

Já a Coordenadores de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e a Coordenadores de Ensino do Interior (CEI) são subdivisões administrativas da Secretaria da Educação, que atendem às escolas de acordo com sua região e diretoria de ensino (SÃO PAULO (estado), 2012a, p. 11).

Outrossim, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), também é um órgão da Secretaria do Estado da Educação (SEE), sendo um dos responsáveis pela construção de políticas públicas voltadas à educação no estado paulista (MARTINS, 1998, s/p.).

Neste panorama, infere-se que, os documentos elaborados pela SE ratificaram ações, na tentativa de corroborar a política do regime de PC e dos ciclos, abordando propostas como: as Classes de Aceleração, o Sistema de avaliação, a Progressão Parcial, o registro de rendimento dos alunos, o Programa Ler e Escrever, Diretrizes para o atendimento da demanda escolar e para a organização dos currículos, a formação do professor de educação básica em serviço, Projeto de

⁴ “Órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado, tecnicamente, ao Gabinete do Secretário da Educação” (SÃO PAULO (estado), 1971, s/p.).

apoio à aprendizagem, a Reorganização do Ensino Fundamental de acordo com o regime de PC, entre outras.

No entanto, houve uma distorção dos compromissos que faziam parte das propostas iniciais que embasavam os ciclos e a PC, que enfatizavam premissas como: a necessidade da recuperação e avaliação contínuas no decorrer do trabalho pedagógico com os alunos, o respeito à maturação biopsíquica dos estudantes, entre outras.

Ainda que a temática da avaliação tenha sido frequentemente abordada nas políticas que sucederam a implantação da PC no estado paulista, a insistência dos documentos em fundamentos opostos à efetivação do regime e dos ciclos, como, por exemplo, a permanência da avaliação meritocrática, da nota, das inúmeras formas de fiscalizar o trabalho realizado pelos educadores nas escolas, - o que mais tarde seria ainda mais enfatizado a partir da classificação das escolas, de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações externas, - revelam que não existia o real compromisso com aquilo que se propôs na legislação, onde os planos de avaliação e de organização das escolas denunciavam, em suas entrelinhas, o caráter incompatível desses projetos com as reais políticas do ensino organizado em ciclos e do regime de PC.

Já o Conselho Estadual de Educação, foi responsável por 14 dos documentos encontrados, entre esses: 6 Deliberações, 5 Indicações e 3 Pareceres os quais discutiram principalmente as seguintes temáticas: Pedidos de reconsiderações de recursos e resultados das avaliações finais de alunos; avaliação e recursos; consultas sobre pareceres e sobre o regime de PC; Deliberação do regime de PC; Indicação do regime de PC; Diretrizes para elaboração dos regimentos das escolas da rede estadual de SP; Normas Regimentais Básicas; Normas de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e avaliação de alunos da Educação Básica.

Nesse mesmo contexto, a Secretaria de Estado de Educação promulgou 5 documentos que abrangeram os seguintes tópicos: Reorganização das escolas da rede pública estadual; Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamentos de alunos das Casses de Aceleração; Avaliação na proposta “Ensinar pra valer! Aprender pra Valer!”; Construção da Proposta Pedagógica no “Escola de cara nova” e a Organização do ensino na rede estadual.

O único documento formulado pelo grupo de educadores CENP-COGSP-CEI foi uma Instrução Conjunta sobre a Reorganização Curricular, a Progressão

Continuada e a jornada diária de alunos e professores, 6 meses após a homologação do regime de PC na rede estadual paulista, levantando inúmeras dúvidas dos educadores quanto ao funcionamento desse novo sistema de ensino.

E por último, os 3 documentos que vieram com maior impacto em suas propostas, desconsiderando premissas significativas do regime de PC foram: Os PL 251/2007 e 857/2015, ambos com o objetivo de destituir o regime de PC e a Lei Complementar 41/2008, que instituiu a Bonificação por Resultados.

Nesse contexto, percebe-se que esses espaços de tempo compreendidos desde o primeiro período abordado, ou seja, 1995, no qual se encontrou o primeiro documento importante que marcou a trajetória da educação até 2017, foram marcados por inúmeras mudanças, que alteraram, principalmente, a configuração do papel da avaliação, que ao longo dos anos, foi um dos principais objetos de transformação, com consolidação do sistema de avaliação externo, e, o indicador de qualidade, que implicaram em lógicas dissidentes de avaliação que ‘recaíram” sobre as unidades educacionais, mas que desvelam o que de fato pretendia se alcançar a partir das leis.

Salientamos que os documentos citados até então delinearam os resultados de nossos estudos, bem como o seu desenvolvimento, sendo retomados mais adiante e, portanto, não serão abordados detalhadamente, neste momento. No entanto, considerando que este trabalho tratou essencialmente das leis e demais documentos oficiais sobre o regime de PC, considerou-se a importância de tal prelúdio a fim de contextualizar o leitor quanto às principais especificidades de cada órgão legislativo e suas funções.

2.1 Das tentativas de alteração do papel da avaliação e da organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas da rede estadual paulista (1995 a 1998)

Neste subcapítulo abordaremos, a partir dos documentos oficiais, as iniciativas do Estado de modificar as estruturas presentes na escola pública paulista, no sentido de reorganizá-la, bem como a avaliação escolar, vista a urgência de tal proposição, devido à chamada para uma escola que se pretendia democrática, sendo os problemas relacionados ao alto número de evasão e reprovação de alunos

o foco de políticas públicas educacionais que surgiriam, com ênfase, a partir da década de 90.

No entanto, nesse tópico, nos atemos apenas ao período que compreendeu o primeiro documento encontrado em nossa pesquisa documental, voltado à reorganização da escola no âmbito paulista em 1995, pouco tempo antes da atualização da LDB (1996) até o ano de 1998, onde se destacaram as tentativas de se alterar a organização da escola, que teve como marco principal a instituição do regime de Progressão Continuada.

O Decreto nº 40.473/95, sistematizado pelo então Governador do estado de São Paulo, Mário Covas, sugeriu uma reestruturação dos agrupamentos de alunos incluindo, ainda, mudanças na organização e na estrutura física da escola, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública do estado de São Paulo e garantia da escolarização de 8 anos, propondo a seguinte organização: [...] I –Ciclo Básico à 4.^a série; II -5^a à 8.^a série; III - 5^a à 8.^a série e de 2.^o Grau; IV -2.^o Grau [...] (SÃO PAULO (estado), 1995, s/ p.).

Contudo, ao mesmo tempo em que propôs tais mudanças, previu-se uma racionalização nos investimentos, tornando a proposta ambígua quanto à questão de qualidade de escola e de educação que se pretendia constituir a partir desta, uma vez que quando são apresentadas mudanças para a educação, ou outro campo qualquer, que envolve políticas públicas com o objetivo de melhorias, pressupõe-se que, para tanto, investimentos serão necessários.

Então, como falar de melhorias e racionalização conjuntamente? Isso nos remete a uma percepção incerta das proposições presentes no documento mencionado.

No ano seguinte, a Resolução SE nº 27 de 1996 apresentou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), justificando-o, com base na necessidade de se ter uma política articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵, visando recuperar a qualidade de ensino do estado de SP, informar à comunidade escolar e sociedade quanto ao

⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) se constitui de um conjunto de avaliações externas em larga escala com o intuito de se obter um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que possam influenciar o desempenho dos alunos. Conforme o INEP (2019), o Saeb fornece informações sobre a qualidade do ensino público brasileiro, auxiliando na supervisão, elaboração e aperfeiçoamentos das políticas educacionais (BRASIL, 2019).

desempenho do Sistema de Ensino (SÃO PAULO (estado), 1996), entre outras metas, indicando alguns objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO (estado), 1996, s/p.).

Conforme essa legislação passou a haver uma avaliação periódica dos alunos da rede estadual, a fim de verificar seus desempenhos escolares, anunciando que as informações coletadas por meio dessas, auxiliariam a reorientar o trabalho pedagógico, o planejamento escolar e a capacitação docente, aparecendo em ambos os documentos vistos até então a mesma argumentação da urgência de se haver formas que assegurassem uma melhoria da qualidade da educação pública do estado de São Paulo.

No documento algumas promessas ficaram implícitas já que, conforme o mesmo, tomadas as providências previstas na Resolução, a partir dos resultados das provas realizadas pelos alunos da educação básica, periodicamente, seria possível repensar ações voltadas para a tão almejada melhoria da qualidade da educação, pleiteada nos documentos oficiais que embasavam a legislação educacional do estado.

No mesmo ano (1996), como veremos a seguir, foi homologado um novo parecer, a partir da Resolução SE nº 13/96, trazendo em pauta, novamente, as Classes de Aceleração, o que demonstra que embora já existissem discussões e documentos embasando uma organização de ensino diferenciada, principalmente para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, possivelmente, na prática, as ideias emergidas a partir das leis continuavam a ser apenas propostas, já que não estavam sendo efetivadas como se pretendeu nas escolas.

Aos 13 de maio de 1996, o Parecer CEE nº 170/96 estabeleceu o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental, a partir das Classes de Aceleração no estado de São Paulo:

a) Aceleração I – O aluno poderá ser encaminhado à Classe de Aceleração II, à 4ª série, ou à 5ª série do 1º grau; b) Aceleração II – O aluno poderá ser encaminhado à 4ª série ou 5ª série do 1º grau. As decisões dos professores deverão ser apreciadas e homologadas pelo Conselho de Ciclo ou Série. A documentação escolar dos alunos que freqüentarem as classes de 'aceleração' devem indicar expressamente a série em que o aluno terá direito à matrícula [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996a, s/ p.).

Sua elaboração se deu com base nos artigos 13 e 14 da LDB de 1971, que tratou dos casos de transferência de alunos para outra unidade escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho da Educação. Os professores responsáveis por tais turmas, por sua vez, deveriam emitir um parecer final sobre o desenvolvimento de cada estudante, indicando a sua classe de destino: Aceleração I, 4ª série, 5ª série ou Aceleração II, o que deveria ser aprovado pelo Conselho de Ciclo/Série.

Tal documento deveria englobar a avaliação e assiduidade dos estudantes, pois, nos casos de transferência de um aluno, o mesmo deveria ser acompanhado por tal documentação, o que facilitaria a sua classificação em determinada classe/série na escola para onde foi transferido.

Ainda no mesmo ano (1996), a Resolução nº 77 também dispôs sobre as Classes de Aceleração na rede estadual de ensino, considerando que:

[...]- significativa parcela de alunos de 1º grau se encontra matriculada em séries incompatíveis com sua idade cronológica; - para correção da trajetória escolar desses alunos há necessidade de se criar condições didático-pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem específicas dessa clientela; - a implantação de classes de aceleração se constitui numa proposta de trabalho viabilizadora dessas aprendizagens; resolve: Artigo 1º - Fica instituída na rede estadual de ensino, a Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, através da implantação de Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino. [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

Em seu artigo 2º, a Resolução apontou a questão da distorção idade/série dos alunos do Ensino Fundamental, a qual pretendia extinguir a partir das Classes de Aceleração: “através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular” [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

O mesmo documento tratou da organização do currículo e da avaliação dos alunos das Classes de Aceleração, dando algumas diretrizes de forma bem geral acerca desses.

Em seu artigo 3º, aconselhou que o critério para a implantação das Classes de Aceleração fosse o índice de distorção idade/série – fluxo escolar - dos alunos do Ensino Fundamental, estabelecendo que: “[...]Será considerado aluno com defasagem idade/série aquele que ultrapassar em 2 ou mais anos de idade prevista, para a série, objeto da respectiva matrícula. [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

No documento, se demonstrou, ainda, uma preocupação quanto ao número de alunos por turma, sendo estipulada uma quantidade máxima de estudantes por classe e a carga horária semanal de estudo: “As Classes de Aceleração serão constituídas de, no mínimo, 20 e, no máximo, 25 alunos e funcionarão com carga de 5 horas diárias, totalizando 30 horas-aula semanais[...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

O artigo 5º do documento oficial considerou a avaliação do desempenho discente, destacando que essa deveria pautar-se na análise de seus processos de desenvolvimento, tendo como objetivos: “I - detectar as defasagens e necessidades do processo de ensino aprendizagem; II - propor alternativas para superação das dificuldades e aprofundamento do conhecimento[...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).”

Ainda no artigo 5º do parágrafo 1º, a Resolução nº 77/96, dispôs sobre o progresso do aluno das classes de aceleração, a partir da avaliação de sua aprendizagem, de forma processual e sistemática, a ser registrada pelo professor periodicamente, possibilitando:

[...]por semestre, síntese do desempenho escolar de cada aluno, conforme Ficha de Avaliação a ser encaminhada às Delegacias e 2) ao final do ano letivo, elementos para emissão de parecer conclusivo do professor, indicativo das possibilidades de continuidade de estudos, a ser homologado pelo Conselho de ciclo ou série. § 2º - Os alunos do Ciclo de Aceleração I, ao final do ano, serão promovidos para a 4ª série, ou 5ª série, ou Ciclo de Aceleração II e os alunos do Ciclo de Aceleração II serão promovidos para a 5ª série. [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

Em seu artigo 6º, mencionou os casos de transferências de alunos das Classes de Aceleração, nos quais: o professor responsável deveria fornecer um parecer indicando a série para qual os alunos deveriam ir, devendo, posteriormente, ser aprovado pelo Conselho de Ciclo ou Série [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

O artigo 7º previu o suporte de documentos específicos, a formação continuada dos professores, o acompanhamento técnico e a disponibilização dos materiais pedagógicos necessários, porém sem maiores especificações sobre como isso se efetivaria nas escolas:

O trabalho docente das escolas que vierem a implantar Classes de Aceleração contará com o apoio dos documentos específicos, capacitação e acompanhamento técnico, devendo as escolas serem supridas com recursos didáticos e materiais adequados [...] (SÃO PAULO, (estado), 1996b, s/ p.).

As classes de aceleração foram um avanço no sentido de anunciar que mudanças no contexto educacional deveriam ocorrer para que algumas das demandas existentes nessa conjuntura, tais como o fluxo escolar e a evasão dos alunos fossem resolvidas, além de prever uma organização do currículo e proposta pedagógica diferenciadas, um número reduzido de alunos por turma, carga horária semanal de estudos menor e capacitação docente para se trabalhar melhor com os mesmos.

Para tanto, apresentou em seu texto uma proposta de avaliação que deveria pautar-se no processo de desenvolvimento dos estudantes, entretanto, demonstrou existir certa dificuldade em alinhar suas ideias no que se tratava das práticas avaliativas, quando recuperou, em tal documento, mecanismos tradicionais de classificação dos alunos, tais como: as provas, as fichas de avaliação e a reclassificação dos estudantes, de acordo com a sanção do conselho, entrando em conflito com sua própria proposição.

Em suma, a Resolução 77/96 englobou fatores importantes a serem considerados para a correção do fluxo escolar, assumindo que havia muitos alunos em séries incompatíveis com a sua idade e oferecendo como uma possível solução as classes de aceleração, porém o discurso mantinha-se fixo às ideias de uma avaliação meritocrática.

Na Deliberação CEE nº11/96, considerou-se a avaliação dos estudantes, determinando as providências a serem tomadas de acordo com os resultados finais dessas, estabelecendo, ainda, quais alunos deviam progredir (ou não) para a série seguinte, priorizando o desempenho processual dos estudantes no decorrer do período letivo sobre os das avaliações finais, no mesmo sentido que o Decreto nº 77/96:

Artigo 1º - O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos. (SÃO PAULO, (estado), 1996c, s/ p.)

No entanto, no parágrafo 1º do mesmo documento, observa-se que havia a prática de se afixar os resultados finais das avaliações para que todos pudessem ver, em datas e locais comunicados anteriormente aos estudantes e seus responsáveis (SÃO PAULO, (estado), 1996c, s/ p.), tornando a proposta incoerente, já que falava em priorizar o aprendizado do aluno de maneira processual, mas se avaliava classificando os estudantes a partir de provas e avaliações finais, expondo-os, inclusive, publicamente, a partir de seus resultados.

Havia, ainda, a ficha individual⁶, onde o professor deveria registrar, após cada avaliação periódica, as dificuldades dos alunos, assim como algumas orientações aos mesmos e aos pais, que, de acordo com o Decreto 77/96, os auxiliava a sanarem suas defasagens

Porém, por existirem diferentes alunos em níveis de aprendizagens diversos e que, conseqüentemente, se adaptam melhor a uma ou outra forma de avaliação, ao limitarem a avaliação escolar apenas à realização de provas periódicas, homogeneizando-os, e o professor a preencher um documento com campos pré-estabelecidos, pode ocorrer uma limitação da reflexão docente, impedindo um olhar mais amplo e cuidadoso de cada caso e uma avaliação mais justa, já que o aluno que possui dificuldades em tal modalidade avaliativa, provavelmente não se sairá bem e continuará, a partir de seus resultados, sendo considerado “fraco”, um dos principais objetos de políticas de reforço e recuperação, no decorrer de sua trajetória escolar.

O documento se referiu aos casos de desempenhos abaixo do esperado, os quais ficariam a cargo do diretor da escola a decisão final, indo contra o princípio de uma gestão democrática presentes na LDB de 1996:

§ 2º - Após cada avaliação periódica, o professor responsável registrará em ficha individual, de conteúdo equivalente ao do modelo anexo, as dificuldades observadas de aprendizagem bem como as recomendações aos próprios alunos, aos pais e outras providências a serem tomadas. § 3º - É obrigatório o registro das observações mencionadas no parágrafo

⁶ Anexo ao final do trabalho.

anterior, no caso de alunos com nota abaixo da média da classe ou com conceito insatisfatório e, nos demais casos, ficará a juízo do diretor, ouvido o órgão próprio (SÃO PAULO, (estado), 1996c, s/ p.).

Os alunos junto com seus responsáveis poderiam entrar com recurso caso não concordassem com os resultados finais das avaliações, destacando a importância das fichas individuais para consulta nessas situações: “ § 4º - No caso de eventual recurso quanto ao resultado final da avaliação, as fichas individuais das avaliações periódicas constituem documentos indispensáveis para decisão do recurso pela autoridade responsável[...] (SÃO PAULO, (estado), 1996c, s/ p.)”.

Quanto à proposição da LDB de 1996 da responsabilidade das escolas disporem de meios que assegurassem a recuperação dos alunos com baixo rendimento, Villas Boas (1998) propôs que:

Está certa a lei ao considerar ser a escola responsável por “prover meios” para a recuperação, usando, intencionalmente o plural e articulando a avaliação aos procedimentos que assegurem a aquisição da aprendizagem. Isso significa não ser aceitável que o aluno tenha apenas a oportunidade de se submeter a uma segunda prova (VILLAS BOAS, 1998, p. 21).

Entretanto, a autora ressalta que a recuperação teria se limitado apenas aos grupos de alunos convencionalmente chamados de “de menor rendimento”, naturalizando com essa expressão a existência de dois grupos distintos, sendo os de “menor rendimento” os marginalizados e excluídos no processo de aprendizagem, enquanto os de “maior rendimento”, seriam os privilegiados ou incluídos, destacando, ainda, a necessidade de se romper com tais discriminações, a partir de um trabalho pedagógico que auxiliasse a todos alunos, o tempo inteiro (VILLAS BOAS, 1998, p. 21) e:

Nesse contexto não cabe a recuperação de estudos episódica, discriminatória e classificatória. Aliás, assim como a lei não especifica as modalidades de aprendizagem, não deveria haver a necessidade de normatizar estudos de recuperação, por constituírem atividades do dia-a-dia escolar. A recuperação é parte integrante do trabalho escolar em que se aprendam os conteúdos necessários ao desenvolvimento das atividades subsequentes. Isso é um direito de todos os alunos. (VILLAS BOAS, 1998, p. 21).

Dessa maneira, concordamos com a afirmação de Villas Boas (1998) de que a recuperação dos alunos deve ocorrer de maneira contínua e planejada, sendo parte integrante do trabalho pedagógico e não descolada do mesmo e voltada apenas aos alunos que demonstrem mais dificuldades em suas aprendizagens. Diferentemente do que acontecia na escola, onde o foco das políticas

especificamente relacionadas ao reforço e recuperação eram os estudantes com defasagens.

Ainda que se tenha iniciado uma importante abordagem sobre a avaliação no processo escolar, estabelecendo outras formas de ajudar os estudantes com déficit de aprendizagens, como por exemplo, propor que a avaliação ocorresse durante todo o processo de escolarização dos alunos, de maneira contínua, bem como pensar medidas de reforço e recuperação; por outro lado, antigas práticas, como a avaliação final às vésperas do término do ano letivo, permaneciam.

Assim, demonstrava-se uma dificuldade dos diferentes atores sociais - professores, gestores, pais de alunos e até mesmo dos autores dos documentos oficiais, ou seja, aqueles que pensavam as propostas para as escolas - em desapegar dos velhos mecanismos de classificação, já que essas, não raramente, retomavam ideias que deveriam ser superadas para que as novas pudessem ter êxito.

A partir da Indicação CEE nº 12 de 1996, discutiu-se a questão da avaliação escolar, demonstrando preocupação, já que, conforme a mesma, as práticas avaliativas existentes até então se mostravam seletivas, classificatórias e excludentes, o oposto do que se pretendia, a partir das novas diretrizes orientadas pelos documentos oficiais, a qual indicou que:

A prática avaliativa escolar tem, em geral, evidenciado a hegemonia da avaliação de cunho classificatório - "aprovado" ou "reprovado"- com relevância na quantidade de conteúdos acumulados individualmente pelo aluno, e não na qualidade do ensino ou da aprendizagem e nas inúmeras variáveis que interferem nesses processos (SÃO PAULO (estado), 1996d, s/p.).

A justificativa para a elaboração e aprovação da Indicação CEE nº 12/96 surgiu das discussões sobre os procedimentos previstos na legislação e seu funcionamento nas escolas quanto aos pedidos de revisão e recursos contra os resultados das avaliações, o que conforme o documento oficial, se tornou imprescindível aprofundar as análises que envolviam a complexidade da avaliação escolar e seu papel no processo ensinoaprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO (estado), 1996d).

Desse modo, conforme Villas Boas (1998) p. 20: "A avaliação tem sido praticada na escola básica brasileira para aprovar ou reprovar o aluno[...]". A autora complementou, ainda, propondo que:

[...] Não se avalia o que cada um aprendeu e o que ainda não aprendeu com vistas ao replanejamento do trabalho pedagógico que garanta a aprendizagem dos conteúdos considerados fundamentais. Os resultados da avaliação, via de regra apresentados em forma de notas ou menções, e as decisões quanto à aprovação e reprovação tem sido o foco de atenção do trabalho pedagógico. Essa percepção é repassada pela escola aos pais, que aprenderam a confiar no sistema de notas. (VILLAS BOAS, 1998, p. 20).

Dessa maneira, evidencia-se uma distorção do papel da avaliação escolar entre o que é previsto na legislação e o que ocorre na prática, pois apesar da lei estar sempre enfatizando a urgência de uma adequação das práticas avaliativas dos professores, em que a análise qualitativa prevaleça sobre a quantitativa no processo de aprendizagem dos estudantes, de acordo com os princípios do direito de todos a uma educação de qualidade e conseqüentemente, à aprendizagem, por vezes, se retoma as mesmas proposições, assumindo que o que se previu em documentos anteriores, não estava acontecendo nas escolas.

Consideramos que esse quadro se deu devido a uma interpretação errônea da legislação pelos educadores ou/e, ainda, pela falta do provimento das demandas que tais mudanças exigiam, como o investimento em formação docente, na estrutura física das escolas e em materiais adequados, entre outras, o qual prosseguiu recuperando tais pressupostos, sucessivamente, a cada novo documento, como se a partir de uma “melhor explicação” da lei, enfim, os objetivos propostos pudessem ser alcançados.

Entretanto, reiteramos que não se trata apenas da interpretação dos textos oficiais, mas de uma proposta de duas vias, em que uma delas consistia não apenas ao entendimento dos documentos oficiais, mas à disposição dos educadores e da comunidade escolar em se adaptarem às mudanças propostas, o que implicaria numa alteração de concepção e práticas, que ao longo dos anos podem ter se enrijecido, e a outra, que competia ao Estado, o investimento em educação, já que sem os meios acessíveis para concretizá-la, qualquer proposta se tornaria inviável.

O documento destacou a necessidade de que todos se responsabilizassem pelo processo de aprendizagem e pelas avaliações dos alunos, onde o foco (do sucesso ou fracasso escolar) não fosse mais posto no indivíduo, mas na escola como um todo, considerando as especificidades dos estudantes e suas realidades (SÃO PAULO (estado), 1996d, s/ p.).

Nesse sentido, ficou estabelecido que a avaliação dos alunos se desse de maneira contínua, pautando-se nos princípios de uma avaliação formativa, sendo

organizada e registrada por professores e gestores, no esforço de reconfigurarem o seu papel nas escolas, onde: “[...] sua função deve ser essencialmente formativa, na medida em que lhe cabe o papel de subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades encontradas na aquisição de conhecimentos[...]” (SÃO PAULO (estado), 1996d, s/ p.).

A partir dos documentos oficiais, houve um esforço para que os educadores e demais atores presentes na escola percebessem a emergência de uma mudança de concepções de educação e de avaliação, para que os fins propostos fossem alcançados.

Nesse contexto, a avaliação de classificatória passaria a ter um novo papel, no intuito de auxiliar os docentes a avaliarem melhor os seus alunos, tendo em vista garantir a aprendizagem dos mesmos e não mais a reprovação ao final do percurso, responsabilizando-os, unicamente, por seu desempenho, como outrora comumente ocorria.

Deste modo, segundo Chueiri (2008), a avaliação formativa:

[...] preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre mediados pela intervenção ativa do professor a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo. (CHUEIRI, 2008, p. 57-58)

Entretanto, Villas Boas (2011) aponta para a dúvida existente no campo educativo, quando se trata de avaliar aos alunos formativamente, quando lhe é questionado num evento: “Como desenvolver a avaliação formativa se nossos alunos têm de fazer o vestibular e as provas da vida? (VILLAS BOAS, 2011, p. 12)”.

Outrossim, segundo a mesma autora: “A avaliação existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2011, p. 18)”.

Dessa forma, conforme Villas Boas (2011), para que houvesse uma chance de aprimorar a avaliação escolar, era necessário um esforço voltado ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, o que apareceu na legislação continuamente, sendo os professores e as escolas cobrados nesse contexto por tais melhorias.

Assim, tendo um propósito maior de reorientação, de forma que os professores pudessem repensar suas práticas pedagógicas, visando alcançar a todos os alunos, democratizando o acesso ao conhecimento, ao invés de dificultá-lo

insistindo em práticas ultrapassadas, utilizaram-se da seguinte justificativa: “[...] A avaliação não é portanto um fim em si mesma, mas um meio de se conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos da escolaridade básica[...] (SÃO PAULO (estado), 1996d, s/ p.)”.

Nessa perspectiva, concordamos que: “[...]A avaliação assim vista, como um diagnóstico contínuo e dinâmico, torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que realmente o aluno aprenda[...] (SÃO PAULO (estado), 1996d, s/ p.)”, no entanto, reiteramos que apesar disso estar previsto nos documentos oficiais, a própria legislação indicou que não estava acontecendo, como apontado anteriormente.

Na Indicação CEE nº 12/96 enfatizou-se a importância da reconfiguração da avaliação escolar, como possibilidades que se abririam para alterarem as práticas avaliativas presentes nas escolas, apresentando-se, enquanto proposta, como um avanço sobre a que se tinha até então, equiparada mais a uma ferramenta de classificação ao invés de nortear os professores no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ressaltando, ainda, a necessidade de uma mudança nessa organização em prol do desenvolvimento de todos os alunos e não apenas dos que já iam bem nos estudos:

Diferentemente da avaliação classificatória, que verifica o aproveitamento escolar para separar os alunos em aprovados e reprovados, primeiramente promovidos e retidos, no final de um processo, a avaliação formativa deve estar comprometida com aspecto social e construtivo da aprendizagem e com o desenvolvimento do educando a todo momento. Ela deve ser entendida pelo professor como o processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos alunos para atingir os objetivos do curso, do componente curricular ou da atividade de que participam e, também, como indicador da necessidade de estimular a progressão da aprendizagem. (SÃO PAULO (estado), 1996d, s/ p.)

O Parecer CEE nº 315/97, dispôs sobre a Ficha de Avaliação Individual Periódica, indicada na Deliberação nº 11/96, no qual o Sindicato dos professores do estado de São Paulo, inquieto quanto ao uso de tal instrumento avaliativo, fez uma crítica à forma como ele havia sido elaborado, alegando que o mesmo seria mais uma ferramenta burocrática e solicitou que reconsiderassem a sua utilização nas escolas, justificando que o mesmo traria mais prejuízos que benefícios.

Diversos órgãos ligados ao magistério, como: a AFUSE (Sindicato dos funcionários e servidores da educação do estado de São Paulo), a APASE (Sindicato dos supervisores do ensino do magistério oficial no estado de São Paulo),

a APAMPESP (Associação de professores aposentados do magistério público do estado de São Paulo), a APEOESP (Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo), a CPP (Centro do Professorado Paulista) e a UDEMO (Sindicato de especialistas em educação do magistério oficial do estado de São Paulo), demonstraram preocupação quanto ao assunto, levantando alguns questionamentos sobre a Deliberação nº 11/96, que instituiu a ficha de avaliação, que foi protocolado em forma de processo e submetido à CLN (Comissão de Legislação e Normas) para apreciação.

As perguntas elaboradas foram:

“1. com a vigência da nova L.D.B. (Lei nº 9.394/96), fica suspensa, ao menos temporariamente, a aplicação da Deliberação CEE nº 11/96? “2. como os pedidos de reconsideração e recursos referentes ao ano letivo de 1996 deverão ser julgados com base na Deliberação CEE nº 3/91, aguarda-se a aplicação da Deliberação 11/96, em todos os seus aspectos, apenas para o ano de 1998? “3. devem as escolas proceder como já vinham fazendo antes da Deliberação CEE 11/96, até nova manifestação deste Egrégio Colegiado?” (SÃO PAULO (estado), 1997, p. 2).

Em resposta às questões levantadas, ressaltou-se que a Ficha de Avaliação apresentada na Deliberação nº 11/96, seria apenas uma orientação para nortear as escolas de forma a demonstrar a necessidade de colocarem à disposição dos pais e órgãos supervisores, conforme considerassem adequado, os dados relativos aos resultados das avaliações, ao desempenho dos alunos e às providências tomadas para recuperação dos que tivessem obtido um rendimento abaixo do esperado.

Diferente do que foi proposto no Parecer CEE nº 315/97, como algo imposto verticalmente e engessado, a devolutiva aos profissionais da educação indicou que: “A preocupação da Del. CEE nº 11/96 não foi a de criar novo mecanismo burocrático, mas sim o de deixar claro que a escola deve ter disponível os dados acima elencados (SÃO PAULO (estado), 1997, p. 4)”.

Com isso, o documento oficial indicou a possibilidade de existirem diferentes currículos, de acordo com cada escola e seu Projeto Político Pedagógico, contudo, ao se permitirem a reclassificação dos alunos, a partir da LDB de 1996, a solicitação do recurso feito pelos docentes seria coerente, já que o objetivo das Fichas Avaliativas era outro, de cunho classificatório e não favorável à promoção, como a Lei de Diretrizes e Bases propunha.

No entanto, a proposta do Parecer CEE nº 315/97 revelou a necessidade de se ter novas discussões sobre a avaliação escolar, visto que o que tinha sido

proposto na legislação, se mostrou mal compreendido por educadores de diferentes associações ligadas ao magistério público.

Em 1997, a Deliberação nº 08/97 definiu os conceitos de Parecer, Indicação e Deliberação⁷, o que se considerou importante mencionar, brevemente, já que parte dessa pesquisa se pauta em tais documentos.

Até 1997 as discussões presentes nos documentos oficiais centraram-se, primordialmente, nas avaliações, denunciando o seu caráter seletivo, excludente e meritocrático, no entanto outros pontos relevantes foram desconsiderados, focando no resultado final: aprovar/reprovar e desabonando o porquê de tais rendimentos, onde inúmeros estudantes acabavam evadindo das escolas, após um quadro sucessivo de reprovações.

Nesse cenário, quem conseguia obter notas positivas progredia, caso contrário, reprovava. Isso fazia com que a responsabilidade de aprender os conteúdos ministrados fosse exclusivamente dos alunos, por outro lado, questões importantes como o dever da escola de ensinar a todos permaneciam distantes.

Tal quadro foi se alterando gradativamente e a partir do momento que se reconheceu não ser obrigação apenas do aluno aprender, teve que se admitir que a escola devia ensinar a todos e não abandonar no meio do percurso aqueles que tivessem mais dificuldades em se adequar a um padrão pré-determinado.

A LDB de 1996 abriu espaço para a implantação do regime de PC, que aconteceria um pouco mais tarde, e por ser uma legislação de âmbito nacional acabou por entrar em conflito com inúmeras propostas de níveis estaduais que estavam em desacordo com ela, o que foi levantado pelos educadores a partir de questionamentos quanto à incerteza do que seguir, já que muitas vezes os documentos estaduais e federais não estavam em sintonia.

Ademais, nesse período de 1995 a 1997, as políticas estiveram voltadas, principalmente, à questão do fluxo escolar e à urgência da reforma da avaliação que se tinha até então, que para concretização dos ideais democráticos previstos na nova LDB, deveria perder o seu papel meritocrático, seletivo e punitivo e se voltar a

⁷§ 1º - Parecer é o voto do Relator sobre matéria de competência de uma Câmara ou Comissão, devidamente aprovado nessa instância. § 2º - Indicação é um documento produzido por um Conselheiro, por uma Câmara ou Comissão, que deverá refletir uma posição doutrinária sobre assunto relevante de competência do Colegiado. § 3º - Deliberação é um documento que fixa normas para organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino (SÃO PAULO (estado), 1997a, s/p.).

uma ação inclusiva, sendo apontada como uma possibilidade a avaliação formativa, ao invés da avaliação classificatória.

Diante do panorama apresentado, no final do século XX, discussões voltadas à aprovação e reprovação dos alunos da educação básica do estado de São Paulo a partir de seus rendimentos eram comuns, mas para além de se discutir o que estava sendo efetivado nas escolas com os alunos, havia outra urgência: combater a evasão escolar e exclusão dos alunos por sucessivas reprovações, denunciadas nos próprios documentos oficiais e uma das principais políticas que surgiram nesse contexto e que viria ao encontro de sanar tais problemáticas foi o regime de Progressão Continuada, conforme veremos, a seguir.

Com a Deliberação nº 09/97 o CEE instituiu o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental das redes públicas do estado paulista, com duração de 8 anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos, devendo assegurar que, na opção por mais de um ciclo, na transição entre eles, fosse garantida: “ [...] a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, [...] objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO (estado), 1997b, p. 495)”.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, também se propôs diversas formas de avaliação:

[...] I - avaliação institucional interna e externa; (*) Homologada pela Resolução SE de 4.8.97. II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível; IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos; V - indicadores de desempenho; VI - controle da frequência dos alunos; VII - contínua melhoria do ensino; VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto; IX - dispositivos regimentais adequados; X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo -lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar (SÃO PAULO (estado), 1997b, p. 495-496).

O documento chamou atenção para questões ligadas à assiduidade dos alunos, definindo quais medidas deveriam ser tomadas, caso houvesse necessidade, quando ultrapassassem os 25% de faltas previstos na lei:

Artigo 4º - Com o fim de garantir a frequência mínima de 75% por parte de todos os alunos, as escolas de ensino fundamental devem, além daquelas a

serem adotadas no âmbito do próprio estabelecimento de ensino, tomar as seguintes providências: I - alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à frequência dos mesmos; II - tomar as providências cabíveis, no âmbito da escola, junto aos alunos faltosos e respectivos professores; III - encaminhar a relação dos alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas solicitem a devida colaboração do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA. (SÃO PAULO (estado), 1997b, p. 496).

Nesse sentido a Deliberação nº 09/97 envolveu diversos problemas presentes no cenário educacional da década de 90, reiterou alguns preceitos de documentos anteriores, normatizou o rompimento da educação com a reprovação dos alunos e nomeou essa política de regime de Progressão Continuada.

Vista como a reforma mais radical das que se apresentaram até o momento, além de trazer em sua essência a necessidade de os educadores pensarem outras formas de ensinar, – questionando a reprovação como solução para a não aprendizagem, o regime de Progressão Continuada indicou os ciclos como uma possibilidade positiva de complementar essa nova configuração do ensino.

Nesse período, reforçou-se que deveria prevalecer a avaliação do processo ensinoaprendizagem dos estudantes sobre as notas episódicas, recuperando proposições como: as classes de recuperação e aceleração, o acompanhamento dos estudos, a articulação da escola com a família, a fim de manter os responsáveis cientes dos desempenhos dos alunos, bem como, nos casos de estudantes excessivamente faltosos, entre outras.

Apesar de inovadoras, muitas dessas propostas já deveriam estar acontecendo normalmente, sem que para isso fosse necessária uma legislação regulamentando tais ações, como por exemplo, manter um canal de comunicação com as famílias a respeito da vida escolar de seus filhos, o que é imprescindível para que a dinâmica escolar funcione bem.

Outra novidade, além da promoção dos alunos até os finais dos ciclos, foi a introdução de mais uma forma de fiscalização e classificação das escolas, dos alunos e do ensino em geral com a avaliação externa, já que agora, além de serem avaliados internamente pelos professores, por avaliações internas, os estudantes teriam que fazer outras provas, periodicamente, elaboradas e aplicadas por atores de fora da escola, com base nos conhecimentos esperados dos estudantes, de acordo com sua escolaridade.

No entanto, a aprendizagem não ocorre de forma homogênea para todos os alunos, já que existem clientela heterogêneas dentro de uma mesma comunidade, escola ou classe, entre outros grupos. Então como cobrar de forma homogênea, padronizando metas a serem cumpridas por estudantes se a aprendizagem não ocorre igualmente para todos?

Ainda que se tenha um ponto de chegada esperado, de modo que não se perca de vista os conteúdos e objetivos para cada ano/série/ciclo, não tem como padronizar o aprendizado dos alunos, por mais que se busque padronizar o ensino, pois cada sujeito é único e aprende de um jeito e em seu tempo específico. Além disso, o ponto de início no processo escolar é variado e desigual, o que também não significa que deve-se desassistir os que não aprendem no mesmo ritmo ao que se espera em cada ano/série, mas pensar diferentes estratégias de ensino para que todos alcancem os objetivos estabelecidos é o mínimo que se espera de uma educação que se pretende democrática e de qualidade para todos/as.

Ademais, a partir da Deliberação 09/97, a legislação paulista empreendeu um esforço para se ajustar às proposituras da LDB de 1996, que já previa a Progressão Continuada e os ciclos, porém, ressaltamos que nenhum dos dois documentos explicou com clareza o que eram os ciclos e como os professores e gestores deveriam proceder para efetivá-los nas escolas, deixando implícito que se tratava, sobretudo, de uma questão de organização temporal dos espaços escolares.

Com isso, houve diferentes interpretações do que eram os ciclos por parte dos educadores e o mesmo ocorreu com o regime de Progressão Continuada, que sob o senso comum, foi interpretado como uma política de aprovação em massa, visto que seu ponto mais marcante se referia à aprovação/reprovação dos estudantes, ainda que as reprovações tenham continuado.

A Indicação CEE nº 08/97 corroborou o documento anterior, ressaltando a necessidade de se efetivar de fato o que estava sendo proclamado nos documentos oficiais, visando alcançar a tão esperada melhoria da qualidade da educação pública no cenário paulista, assim, justificou-se a nova organização do ensino a partir dos ciclos, tendo em vista as essenciais para a universalização do mesmo:

Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino (SÃO PAULO (estado), 1997c, p. 497-498).

Em tal conjuntura, a repetência consecutiva de alunos, a evasão, o fluxo irregular com estudantes de diferentes idades numa mesma série/classe, entre outras questões relevantes, eram tratadas naturalmente e com isso, “quem se esforçasse”, “passava de ano” e “quem não se esforçasse”, ficava mais um ano, dois, ou quanto tempo mais fosse necessário, o que, segundo Villas Boas (1998) representa o propósito do capitalismo, regime sob o qual a nossa sociedade se baseia, ao conceder: “[...]aprendizagem para aqueles que conseguem se manter no sistema de ensino[...]” (VILLAS BOAS, 1998, p. 21”).

Nesse sentido, o regime de Progressão Continuada se mostrou progressista para o momento histórico em que fora criado, preconizando a reorganização das escolas e a reconfiguração da avaliação escolar, apontando, ainda, para: “[...] uma mudança profunda, inovadora e absolutamente urgente e necessária (SÃO PAULO (estado), 1997c, p. 498)”.

Diferentes associações educativas buscaram apoiar os movimentos que demonstraram atenção aos problemas encontrados no cenário educacional paulista, sendo a repetência e a defasagem idade/série escolar um dos mais preocupantes, assim, a APASE (Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no estado de São Paulo), formulou um documento datado de 28 de julho de 1997, no qual se manifestou sobre o assunto, ressaltando a importância da mudança do papel da avaliação nesse contexto (SÃO PAULO (estado), 1997c, s/p.):

[...]“No nosso entender, o ‘nó’ da educação está na avaliação ou na verificação do rendimento escolar. A avaliação contínua e cumulativa é o ideal a atingir e, a nosso ver, não seria produtora colocarmos obstáculos que impeçam a consecução desse ideal. Consideramos que o regimento e a proposta pedagógica da escola, de natureza estrutural, devem contemplar todas as formas possíveis de garantia de sucesso aos alunos, através de aprendizagem eficiente e inibidora de retenções. O cumprimento pelos sistemas de ensino, em especial pelos estabelecimentos, da nova LDB, já possibilitará a consecução desse objetivo, se a recuperação contínua e cumulativa for efetivada periodicamente. No Estado de São Paulo e no Município de São Paulo já foram dados passos tímidos com relação à criação dos ciclos. Ampliar os ciclos para duas etapas no ensino fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) é nossa sugestão. No final de cada ciclo a avaliação é necessária. No entanto, que essa avaliação no final de cada ciclo não seja a oportunidade esperada de punição e penalização do aluno, bem como, de restabelecimento de antigos mecanismos de exclusão, como por exemplo os exames de admissão” (SÃO PAULO (estado), 1997c, s/p.).

O relatório destacou a importância da participação de todos os atores da educação nas discussões que pretendiam mudar o sistema educativo: os alunos, os

professores, os pais, os gestores e a comunidade escolar como um todo, já que eles validariam a proposta, efetivando-a no dia-a-dia:

[...]essa mudança precisará ser muito bem planejada e discutida quanto a sua forma de implantação com toda a comunidade, tanto a educacional quanto a usuária dos serviços educativos. Todos precisarão estar conscientes de que, no fundo, será uma revisão da concepção e prática atuais do ensino fundamental e da avaliação do rendimento escolar nesse nível de ensino (SÃO PAULO (estado), 1997c, p. 500).

Quanto à avaliação, destacou-se que a partir da reconfiguração da mesma, seu foco deixava de ser o produto aprovação/reprovação, passando a ser uma ferramenta auxiliar para o professor, identificando o processo de aprendizagem de seus alunos e os que necessitassem de algum outro tipo de reforço ou recuperação, destituindo a proposta anterior, onde a reprovação (SÃO PAULO (estado), 1997c, s/p.):

[...] como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a “pedagogia da repetência” e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua (SÃO PAULO (estado), 1997c, s/p.).

O documento ainda previu que poderiam haver oposições quanto à nova proposta para o ensino, a avaliação escolar e progressão dos alunos a partir da implantação dos ciclos e do regime de Progressão Continuada, caso não houvesse a participação da comunidade escolar, bem como a elucidação dos populares nas discussões da mesma, advertindo:

[...]Não há que se iludir, entretanto, de que não haverá resistências sob a alegação apressada e sem fundamento de que se estará implantando a promoção automática, ou a abolição da reprovação, com conseqüente rebaixamento da qualidade do ensino. Para minimizar os efeitos perturbadores desse tipo de reação será necessária, antes de mais nada, a formulação de um projeto muito bem estruturado, com ampla participação da comunidade e amplo esclarecimento a toda a população (SÃO PAULO (estado), 1997c, s/p.).

Nesse momento, buscava-se por adequações na educação paulista, no intuito de alinhá-la à nova LDB, que se apresentou com ideias inovadoras para a época, tendo a legislação um papel importante a cumprir nesse contexto, por meio dos instrumentos:

[...]que estão sendo simplesmente reafirmados, eventualmente com pequenas alterações, constantes de leis anteriores; - os reguladores de situações de fato ainda não regulamentadas; - os referentes a inovações, alguns de aplicação obrigatória outros de caráter facultativo (SÃO PAULO (estado), 1997c, s/p.).

Em síntese, a Indicação CEE nº 08/97 justificou a importância da implantação do regime de PC e da organização do ensino em ciclos, da mudança de concepção de avaliação dos educadores, apontando experiências positivas dessa configuração do ensino e ressaltando, ainda, a imprescindibilidade da avaliação e da recuperação contínuas na prática escolar, bem como da avaliação externa como um instrumento de verificação periódica da qualidade do ensino público oferecido nas escolas.

Em dezembro do mesmo ano, foi aprovada a Indicação nº 22/97, ressaltando, novamente, a importância do papel da avaliação no contexto do regime de Progressão Continuada e da despretensão de controlar a escola, que formularia os seus documentos autonomamente, o qual pretendia “[...] facilitar a compreensão do assunto e não, fixar normas detalhistas. Deixa à escola a autonomia para, em sua proposta pedagógica e em seu regimento, delinear seus horizontes sobre a questão (SÃO PAULO (estado), 1997e, p. 18)”.

O documento resgatou propostas importantes sobre a avaliação, que já haviam sido mencionadas anteriormente na LDB, na Constituição de 1988 e na Deliberação CEE nº 9/97, no intuito de reforçar o objetivo que se tinha quando se pensou a Progressão Continuada, que, para que fosse efetivada, era necessário atentar-se às formas de recuperação dos alunos em seu processo de aprendizagem, tornando a avaliação mais uma ferramenta para auxiliar os professores e os alunos em seu desenvolvimento, diferentemente de como ela era utilizada antes, se assemelhando mais a um mecanismo de exclusão dos que tinham mais dificuldades para aprender, desse modo:

A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc.[...] **Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se "empurrar" os alunos para as**

séries, etapas, fases subsequentes (SÃO PAULO, (estado), 1997e, p. 18, grifos nossos).

A Indicação nº 22/97 também destacou a importância do rompimento da forma como se pensava a escola, a avaliação dos alunos e a educação no geral, já que para que o regime de Progressão Continuada tivesse êxito era preciso mudar antigas práticas avaliativas dos alunos, que se mostravam um dispositivo de exclusão da escola pública de quem mais precisava dela, que muitas vezes, a partir de tais práticas, eram desconsiderados em seu processo de aprendizagem e culpabilizados, quando os seus resultados acadêmicos ficavam abaixo do esperado:

A adoção de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento. O arranjo das condições acima citadas, por sua vez, depende da avaliação que se faça do processo de ensino, de modo a acompanhar e compreender os avanços e dificuldades dos alunos para progredir em sua aprendizagem.[...]Mudanças na avaliação provocam ansiedade também entre os professores que deverão não só superar uma posição, muito freqüente, de individualismo, como também construir coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo da avaliação classificatória, que apenas verifica o aproveitamento escolar, para separar os alunos em reprovados e aprovados, ao final do processo, adotando, ao invés disso, uma avaliação formativa, capaz de colocar, à disposição do professor e da equipe escolar, informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área. (SÃO PAULO, (estado), 1997e, p.18)".

Ainda no mesmo documento aconselhou-se haver a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar nas discussões acerca dos assuntos que os envolvessem direta ou indiretamente, já que eles legitimariam ou invalidariam as ações ocorridas no interior das escolas: [...]”A solução deve ser muito bem planejada institucionalmente pela equipe escolar e discutida com a comunidade de alunos e pais (SÃO PAULO, (estado), 1997e, p.18)".

Tal legislação, reitera mais uma vez urgências amplamente reconhecidas e discutidas em documentos que a precederam, destacando novamente a importância do papel da avaliação para a concretização dos objetivos esperados.

Já, a partir da Deliberação CEE nº 10/97 foram feitas algumas indicações sobre a construção dos Regimentos Escolares, trazendo em anexo a Indicação CEE nº 9/97, com diretrizes para tanto (SÃO PAULO (estado), 1997f). Assim: “Essa autonomia se expressa, desde já, pelo fato de que os sistemas não baixarão normas

prescritivas, com modelos de propostas pedagógicas e regimentos, mas antes cuidarão de apresentar diretrizes com caráter de princípios norteadores (SÃO PAULO (estado), 1997g, p. 832)".

No mesmo ano surgiu a Indicação CEE nº 13/97, devido às dúvidas levantadas com aprovação da Indicação nº 9/97, que objetivava auxiliar na reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas, após a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20/12/96 (SÃO PAULO, (estado), 1997, p. 15), mas que acabou gerando novas dúvidas, devido às mudanças ocorridas, onde se transferiu às escolas a função de elaborar sua Proposta Pedagógica e os seus Regimento e Plano Escolares.

No referido documento, ressaltou-se a importância de se efetivarem a autonomia das e nas escolas, tão proclamada nos documentos oficiais, mas que até então, muito pouco do que estava previsto se via na prática, onde as escolas deveriam elaborar e cumprir suas próprias propostas pedagógicas, além de contar com a participação da comunidade escolar como um todo na elaboração desse documento, que nortearia as ações dentro da escola.

Nesse sentido, o Regimento escolar teria que ser elaborado de maneira acessível ao entendimento de todos, sendo o Plano Escolar anual enviado à Delegacia de Ensino responsável pela escola incluindo informações referentes ao calendário e funcionamento escolares, bem como cronograma de matrículas, transferências, reclassificações e etc.. Tais documentos teriam um prazo para serem entregues, sendo encaminhados para análise.

O documento orientou a partir da presente legislação o tempo de duração mínimo para a conclusão do Ensino Médio, sendo de três anos e a máxima, que deveria estar de acordo com o Planejamento de cada escola, estabelecendo uma carga horária anual mínima de 800 horas, sendo divididas em no mínimo 200 dias letivos.

A Deliberação também tratou da questão da organização do ensino a partir dos ciclos, em que: "O Conselho recomenda que a implantação de uma nova organização seja feita de maneira progressiva, a partir das turmas iniciais e acompanhada de um plano de implantação e de avaliação que permita corrigir rumos [...]" (SÃO PAULO (estado), 1997f, p. 834).

Num sentido progressista, o documento abordou as temáticas: classificação e reclassificação dos alunos, sendo, agora, possível classificar/reclassificar o

estudante transferido, independente de sua escolaridade anterior, desde que respeitada a avaliação da escola, a qual deveria se constituir de maneira contínua e sistemática, de forma a tornar isso possível, assim:

Nunca é demais repetir que todos os procedimentos de classificação e reclassificação devem ser coerentes com a proposta pedagógica e constar do regimento escolar, para que possam produzir efeitos legais. Já não há motivo para constarem de guias de transferência expressões como “tem direito à matrícula em tal série”, ou equivalentes. Cabe no entanto à escola de origem oferecer informações as mais detalhadas possíveis sobre o aluno, de maneira a permitir, à escola que o recebe, o pleno conhecimento de sua vida escolar, para fins de classificação. A principal inovação é a admissibilidade à série adequada, independente de escolarização anterior, que se faz por avaliação da escola. Os procedimentos de classificação e reclassificação devem estar de acordo com a proposta pedagógica e constar do regimento (SÃO PAULO (estado), 1997f, p. 835).

Havia, inclusive, a possibilidade do aproveitamento escolar para as matérias que o aluno obteve um resultado satisfatório, onde o mesmo apenas teria que cursar novamente aquelas em que fora reprovado ou obteve um resultado insatisfatório.

Para os estudantes com mais dificuldades na aprendizagem, a escola deveria oferecer grupos de estudos de recuperação paralela, o que devia constar em seus documentos, tais como a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, bem como informações como: critérios de avaliação, aproveitamento, frequência, entre outros.

A Progressão Parcial também foi prevista no documento, onde havia a possibilidade de reclassificação a partir de seu rendimento escolar e dessa forma:

[...] “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (o grifo não é do original). A progressão parcial não pode ser aplicada aos alunos que tenham sido retidos na série, em regime de blocos seriados, em razão da falta de frequência de 75% do total de horas letivas, visto que a retenção se dá no bloco e não tem sentido falar-se em progressão parcial de todo o bloco. Nada impede, no entanto, que casos muito especiais, de alunos com bom desempenho em todos os componentes (o que não é fácil, já que frequência é meio para o aproveitamento), sejam examinados pela escola à luz do instituto da reclassificação (SÃO PAULO (estado), 1997f, p. 838).

Abordou-se, até mesmo, diretrizes para nortear a elaboração dos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, disponibilizando uma base comum nacional para tanto, porém, permaneceu sob responsabilidade das instituições de ensino adaptá-la de acordo com as especificidades do entorno escolar, considerando sua cultura, região e etc..

Nessa disposição, para o Ensino Fundamental, indicou-se que a duração mínima fosse de 8 anos, onde o mesmo poderia ser organizado em até três ciclos: básico, intermediário e final, recomendou-se, no entanto, que as escolas se adequassem à nova legislação, que previa a divisão do mesmo em dois ciclos, equivalentes às duas etapas do Ensino Fundamental (SÃO PAULO (estado), 1997f, p. 839-840).

Nesse âmbito, empreendeu-se um esforço para que as escolas e os educadores compreendessem quais eram os objetivos dos documentos, atrelando-os, sempre, às justificativas positivas, como o intento de se efetivar uma escola mais democrática para todos.

Dessa forma, quando surgiam as dúvidas, novas resoluções, indicações, entre outras, eram criadas com o intuito de saná-las, explicando, muitas vezes, as intenções dos documentos anteriores, na perspectiva de que, clareando as incertezas, houvesse uma melhor compreensão do que fora implantado por parte dos atores das escolas, favorecendo sua implementação.

Um ano mais tarde, a Resolução SE nº 4/98 estabeleceu algumas diretrizes para a elaboração do currículo e da organização escolar, aconselhando, como em documentos já vistos anteriormente a divisão do Ensino Fundamental a partir de dois ciclos, visando suprir:

[...]a necessidade de uma distribuição mais adequada do tempo de trabalho escolar, que englobe não somente as atividades de sala de aula como, também, o recreio e a movimentação de alunos e professores; Resolve: Artigo 1º - As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: I - Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries; II - Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries (SÃO PAULO (estado), 1998, p. 1084).

O documento abordou questões sobre a disposição do tempo letivo, sobre a frequência dos alunos, as atividades extraclasse, entre outras, assim como a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que também foi contemplada com a proposta do regime de Progressão Continuada, no qual não focaremos, por essa etapa não ser o nosso objeto de estudo.

Foram dadas diretrizes para a elaboração das Matrizes Curriculares das escolas, como podemos observar nas tabelas a seguir, onde já estava estabelecida a organização dos tempos escolares, sendo de responsabilidade dos docentes ministrar os conteúdos previstos respeitando esses parâmetros/percentuais de aulas para cada disciplina.

Tabela 1 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Ciclo I - 1ª à 4ª série

ANEXO I
MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO I – 1ª à 4ª SÉRIE

Componentes Curriculares		Percentual			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Base Comum	L. Portuguesa	35%	35%	30%	30%
	História/Geogr.	10%	10%	10%	10%
	Matemática	30%	30%	35%	35%
	Ciências	10%	10%	10%	10%
	Ed.Fís./Ed.Art.	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%

Fonte: SÃO PAULO (estado), 1998, p. 1085.

No caso do Matriz curricular para o Ensino Fundamental I (ciclo I) – 1ª à 4ª série, a carga horária semanal era dividida da seguinte maneira: 35% para Língua Portuguesa no 1º e 2º trimestre e 30% no 3º e no 4º; 10% em cada trimestre dividido entre as disciplinas de História e Geografia; 10% em cada período para Ciências e 15% divididos entre Educação Física e Educação Artística.

Tabela 2 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental Ciclo II – Diurno

ANEXO II
MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO II - DIURNO

Módulo Diurno: 40 semanas/ano ou 20 semanas/ semestre
 Carga Horária: 800 horas/ano; 20 horas/semana; 4 horas/dia

Componentes Curriculares		Nº de aulas				Percentual			
		5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Base Comum	L. Portuguesa	5	5	5	5	25%	25%	25%	25%
	Hist./Geog. ¹	3	3	3	3	15%	15%	15%	15%
	Matemática	5	5	5	5	25%	25%	25%	25%
	Ciências	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
	Ed. Fís./Ed. Art. ²	3	3	3	3	15%	15%	15%	15%
Total da Base Comum		18	18	18	18	90%	90%	90%	90%
Parte Diversificada	L. Estr. Moderna	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
Total Geral		20	20	20	20	100%	100%	100%	100%

1 - Distribuir a carga horária semanal pelos componentes de História e Geografia;

2 - Distribuir a carga horária semanal pelos componentes de Educação Física e de Educação Artística.

Na situação prevista no § 3º, artigo 5º, a escola deverá oferecer uma aula semanal de Educação Artística.

Fonte: SÃO PAULO (estado), 1998, p. 1086.

A partir da Matriz Curricular Básica para o Ciclo II do Ensino Fundamental houve a distribuição da carga horaria em porcentagem distribuída em 4 períodos correspondentes aos trimestres, onde: para Língua Portuguesa foram previstas 5

aulas semanais totalizando um total de 25% da carga horária e o mesmo ocorreu com a disciplina de Matemática; para História e Geografia eram 3 aulas semanais, divididas entre as duas, ou 15% da carga semanal; Ciências ficou com 10%, Educação Física e Educação Artística dividiam 15% e na parte diversificada do currículo a Língua Estrangeira Moderna ficou com mais 10%, totalizando os 100%.

Tabela 3 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental Ciclo II - Noturno

**ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO II - NOTURNO**

Módulo: 40 semanas/ano ou 20 semanas/semestre

Carga Horária: 800 horas/ano; 20 horas/semana; 4 horas/dia

Componentes Curriculares		Nº de aulas				Percentual			
		5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Base Comum	L. Portuguesa	5	5	5	5	25%	25%	25%	25%
	Hist./Geog. ¹	3	3	3	3	15%	15%	15%	15%
	Matemática	5	5	5	5	25%	25%	25%	25%
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	15%	15%	15%	15%
	Ed. Artística	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
Total da Base Comum		18	18	18	18	90%	90%	90%	90%
Parte Diversificada	L. Estr. Moderna	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
Total Geral		20	20	20	20	100%	100%	100%	100%

1 - Distribuir a carga horária semanal pelos componentes de História e Geografia.

Fonte: SÃO PAULO (estado), 1998, p. 1086

Já, a Matriz Curricular para o período noturno do Ciclo II do Ensino Fundamental se assemelhou bastante à Matriz Curricular para o Ciclo II do Ensino Fundamental do período diurno, invertendo apenas a carga horária de Ciências Físicas e Biológicas, com a disciplina de Educação Artística, que durante o dia englobava 10% e 15%, respectivamente, do total da carga horária semanal e o restante permaneceu igual.

Tabela 4 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - Diurno e Noturno - Ciclo II

() ANEXO IV
**MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL -
 DIURNO E NOTURNO - CICLO II**

Módulo: 40 semanas/ano ou 20 semanas/semestre
 Carga Horária: 800 horas/ano; 20 horas/semana; 4 horas/dia

Componentes Curriculares		Nº de aulas				Percentual			
		5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Base Comum	L. Portuguesa	5	5	5	5	25%	25%	25%	25%
	História	4	4	4	4	20%	20%	20%	20%
	Geografia								
	Matemática	5	5	5	5	25%	25%	25%	25%
	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
	Ed. Física	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ed. Artística	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
Total da Base Comum		18	18	18	18	90%	90%	90%	90%
Parte Diversificada	L. Estr. Moderna	2	2	2	2	10%	10%	10%	10%
Total Geral		20	20	20	20	100%	100%	100%	100%

Observações:

1. nas escolas com três turnos diurnos, a carga horária semanal de Educação Física será oferecida fora do horário regular das aulas, desde que consultado o Conselho de Escola; neste caso, a carga horária semanal será de 22 horas;
2. nas escolas com dois turnos diurnos, serão acrescentadas 5 aulas semanais; neste caso, 2 aulas serão destinadas à Educação Física e, 3 aulas, destinadas aos componentes curriculares de Ciências, Matemática ou Língua Portuguesa, com base nos resultados do SARESP;
3. no período noturno, as escolas poderão adotar esta matriz curricular básica, observando a recomendação do § 3º, do artigo 5º, da Resolução SE nº 4/98.

() Acrescentado pela Resolução SE nº 9/98.

Fonte: SÃO PAULO (estado), 1998, p. 1087

A Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Diurno e Noturno abrangeu as disciplinas de: Língua Portuguesa (25%), História e Geografia (20%), Matemática (25%), Ciências Físicas e Biológicas (10%), Educação Artística (10%), Língua Estrangeira Moderna (10%) e Educação Física, essa última podendo ser oferecida fora do horário regular de aula, de acordo com o Conselho da escola, que neste caso, a carga horária semanal passaria a ser de 22 horas.

Nas observações da Matriz Curricular acima, aparece a preocupação dada aos resultados do SARESP, no qual se incluíam mais 3 aulas, conforme os mesmos apontassem tal necessidade, em que, nesse caso, a disciplina de Ciências também era abordada na avaliação externa.

Nesse contexto, a partir das tabelas acima observou-se que nas grades curriculares algumas disciplinas, tais como: Língua Portuguesa e Matemática eram

privilegiadas, ocupando cerca de 25% de cada uma delas; já as demais disciplinas dividiam as horas remanescentes e a Educação Física, poderia, inclusive, ser realizada em turno diferente do de aula.

Quanto a essa conjuntura, Polato (2014) expressou que até 2014, a aplicação do SARESP se manteve nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e com as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Biologia e Química) e Ciências Humanas (História e Geografia), sendo intercaladas entre si (POLATO, 2014, p. 48).

Nesse sentido, havia uma ênfase nos currículos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, geralmente mais cobradas nas avaliações externas e, em contrapartida, a redução da carga horária das demais disciplinas.

Em março de 1998, aprovou-se o Parecer CEE nº 67/98, fixando as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, que passariam a valer ainda no mesmo ano, no intuito de orientar as escolas na construção do seu regimento, o qual, após finalizado, deveria ser aprovado pelos Conselho Escolar e Delegacia de Ensino, tendo um prazo previsto para fazê-lo.

Tal documento forneceu diretrizes para as escolas de como elaborarem seu regimento, e o que deveria conter nesse relatório, como por exemplo: as normas de gestão e convivência, os planos de gestão da escola e etc., esclarecendo, ainda, o que seriam essas normas e planos, entre outros conceitos, de modo a facilitar para as escolas e educadores a construção dos mesmos, segundo as orientações.

Em fevereiro do mesmo ano, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) junto ao COGSP (Coordenadores de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) e ao CEI (Coordenadores de Ensino do Interior) elaborou a Instrução Conjunta sobre a Reorganização Curricular, da Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores, abordando temas relacionados ao funcionamento das instituições de ensino em geral e da vida escolar dos alunos, trazendo algumas ideias voltadas à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas com dois ou três turnos, ficando ao encargo das mesmas adequarem tais recomendações ao seu Projeto Político Pedagógico (SÃO PAULO (estado), 1998b).

Em 30 de julho de 1998, foi aprovado o Parecer CEE nº 425/98, a partir do processo CEE nº 274/98, no qual a escola E. E. P. G. Prof. José Monteiro Boanova fez uma consulta ao Conselho Estadual de Educação, levantando algumas dúvidas sobre o regime de Progressão Continuada, a fim de obter tais respostas.

O documento argumentou sobre a efetivação do regime de Progressão Continuada, durante seu processo de implementação, demonstrando preocupação a partir da premissa de não se poder mais reprovar nenhum aluno, esgotadas as possibilidades de recuperação e reforço previstos na legislação, conforme os educadores haviam entendido o novo sistema, indagando:

Como deverá proceder a escola com alunos sem aproveitamento em todas as disciplinas, ao longo das avaliações do ano letivo, mesmo depois de todos os esforços do coletivo por meio de recuperações contínuas e paralelas, entre outras ações adicionais em favor da aprendizagem desses alunos. Esses discentes deverão ser classificados, sem aproveitamento algum, na série seguinte? Neste caso, não mandaria o bom senso reclassificá-lo na série que cursou sem aproveitamento? O que poderá suceder com esse aluno numa sequência de promoções sem aproveitamento de 5ª a 8ª séries?" 2) "Poderá o aluno, sem frequência prescrita na LDB, ser classificado na série posterior, mesmo tendo a escola tomado todas as providências para que não ocorresse o evento: comunicados sistemáticos por escrito aos pais sobre a inassiduidade do aluno sem que ocorresse alguma providência familiar e comunicado ao Conselho Tutelar, em vista da omissão dos pais, sem qualquer resposta positiva deste órgão de defesa da criança e do adolescente. Ainda assim, deve esse aluno ser classificado na série seguinte? Quais seriam as consequências para o aluno numa continuidade de promoções sem presença às aulas, exigida pela LDB?" 3) "O instituto da reclassificação deve ser entendido como algo que ocorre somente para a frente ou para a frente e para trás? [...] 4) "Os sistemas educacionais podem alterar, radicalmente, ou devem adequar-se à LDB? Ora, em nenhum momento a LDB expressa a idéia de 'promoção automática' de alunos sem aproveitamento e frequência e, no entanto, de acordo com Pareceres, Indicações, Deliberações do CEE e Resolução da SE, **fica clara a determinação às escolas no sentido de não reter os alunos, em hipótese alguma, uma vez estabelecidos os Ciclos no sistema estadual de ensino.** Esse princípio, mesmo que a unidade venha a envidar todos os esforços possíveis para promover a aprendizagem de determinados alunos, caracteriza de forma cristalina promoções absolutamente sem critérios, ou seja, promoção automática (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1051-1052, grifos nossos).

Observa-se então, a partir do Parecer nº 425/98, que os educadores entenderam a proposta do regime de Progressão Continuada e a implantação dos ciclos, de forma geral, se limitando à determinação de não poderem mais reprovar ninguém, diferentemente do que se propôs, quando a partir dos documentos oficiais enfatizou-se inúmeras vezes que o que se pretendia com tais mudanças eram: a melhoria na qualidade da educação pública, a diminuição dos números de evasão, retenção e etc. Em nenhum momento os documentos estudados mencionaram que deveriam aprovar a todos, indiscriminadamente.

Nesse sentido, o documento elaborado pelos educadores da escola Boanova, criticou o ensino organizado por ciclos e o regime de Progressão Continuada, que

segundo os mesmos, regulavam a autoridade pedagógica da escola e dos professores, ao contrário do que havia sido proclamado nos discursos de pretensa autonomia das instituições educacionais, denunciando ainda haver ambiguidades, fazendo com que tais propostas fossem mal compreendidas por aqueles que ficariam encarregados de legitimá-las, efetivando-as nas salas de aula.

No Parecer nº 425/98 questionou-se as grades curriculares, as quais os educadores reclamaram por virem prontas, o número inadequado de alunos por turma, o calendário escolar engessado, entre outras problemáticas, que segundo o documento, iam totalmente ao contrário do que propôs o Conselheiro Mário Pires Azanha no documento elaborado no ano anterior sobre a autonomia das escolas (SÃO PAULO (estado), 1998c):

“[...]O que o CEE entende por autonomia da escola, via proposta pedagógica? Se iniciativas das unidades esbarram em determinações superiores, ou seja, estabelecidas pela SE, qual seria o espaço para esta pretensa autonomia? Queremos lembrar que as grades curriculares praticamente vieram prontas. A demanda escolar elimina a possibilidade de número de alunos compatíveis com o espaço físico da sala de aula - um aluno por metro quadrado, excluía a área do professor - o que dificulta, profundamente, a eficiência das salas-ambiente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Os módulos de servidores encontram-se, há muito, defasados e as escolas não possuem recursos para montar orçamentos capazes de suprir essas falhas. As Normas Regimentais Básicas praticamente sufocam a criatividade da escola na elaboração de seu Regimento, uma vez que qualquer iniciativa que a contrarie (sic) deverá passar pelo crivo da DE. O calendário escolar, instituído pela SE, impõe uma série de limitações às unidades, entre outros entraves, que seria fastidioso enumerar. Aliás, essas determinações oficiais chocam-se frontalmente com o documento sobre autonomia das escolas de autoria do Conselheiro Mário (sic) Pires Azanha, enviado aos estabelecimentos estaduais em meados de dezembro/97. Resta às escolas autonomia para montar seu planejamento de conteúdos. Diante de tudo isso, seria a Proposta Pedagógica uma peça de ficção (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1052)”.

Em contrapartida, o Conselho se manifestou explicando a emergência de tais mudanças, lembrando, ainda, o resultado que se tinha antes de tais providências serem tomadas, que culminou num ciclo de fracasso, evasão e segregação dos alunos mais carentes e que mais tinham dificuldades em aprender, que eram exclusivamente culpabilizados ao final do ano, de acordo com seus desempenhos e conseqüentemente acabavam marginalizados e excluídos da escola:

Mais uma vez, vem este Conselho dirigir-se à comunidade escolar e à Sociedade em geral para demonstrar a seriedade de propósitos que tem regido sua luta por rever os paradigmas na área de promoção/retenção escolar. Concordamos que a LDB não expressa a idéia de “promoção automática” de alunos sem aproveitamento ou freqüência, nem o faz este

Conselho, que tem defendido, em várias oportunidades a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem. É evidente que tal diretriz não se alia, de forma alguma, com possível rebaixamento do ensino. Mais do que nunca, estão hoje professores e alunos colocados diante do desafio de buscar novas perspectivas para a escola, de modo a combater a “cultura da repetência”, eliminando o alto custo não apenas material, mas também psicológico, que a não-promoção acarreta para a sociedade, o aluno e sua família. A não-promoção para a série subsequente termina, no imaginário que ainda existe nas escolas, fazendo o aluno sentir-se como alguém reprovado, no sentido de rejeitado, excluído, condenado, censurado. Convencida da importância da educação para o país, toda a Sociedade brasileira empenha-se hoje na luta por assegurar o direito de ter educados todos os seus cidadãos, zelando por medidas de não-exclusão de alunos pelo sistema escolar, pela garantia de vagas e de uma aprendizagem bem sucedida. Tal tendência pode ser observada na LDB, quando afirma a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o aproveitamento de estudos feitos com sucesso, a aceleração escolar, o aproveitamento de experiências extra-escolares, a ampliação dos mecanismos de recuperação, a organização em ciclos. Tudo isto sinaliza para uma nova concepção de ensino fundamental e seu papel em uma sociedade que se quer democrática. Se, como mostram dados de pesquisa, a não-promoção tem sido a maior aliada da evasão escolar, portanto da exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir, a retenção do aluno na série constitui um dos obstáculos do direito à escola socialmente defendido. Cabe-nos refletir aqui se é isto o que os professores querem. Reter e fazer evadir as crianças da escola? Acreditamos que não. Não podemos mais pensar como no começo ou meados do século, quando a escola pública atendia a uma elite, atuando somente para formar essa elite numa forma única, sob a égide do desejo de dominação. A (aí sim) reprovação, os castigos, eram o eixo dessa educação. Esse eixo não se sustenta mais no mundo de hoje, no qual, com a expulsão das crianças e jovens da escola pelas não promoções sucessivas, inócuas e desestimulantes, estas mesmas crianças e jovens encontram outros meios de colocar-se no social, ou de colocar-se nesta contra essa estrutura. Sabemos bem disto. Mas precisamos nos lembrar disto constantemente. Tratando de fazer avançar na compreensão do ato pedagógico e da possibilidade concreta de que “toda criança é capaz de aprender”, tem-se que pensar sempre em formas as mais diversas de prover aprendizagens essenciais, que nem sempre têm a ver diretamente com a memorização de conteúdos, mas, através deles, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação etc., via um projeto de trabalho pedagógico em que a criança e o jovem não são fragmentados em pedaços de disciplinas, mas sim tratados no conjunto, como pessoas inteiras que têm heterogêneos domínios de aprendizagem. Só um projeto pedagógico consistente, elaborado e desenvolvido em equipe, pode responder a isto, dado que não há organicidade senão pelo conjunto. (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1053-1054).

Quanto ao regime de Progressão Continuada ter se equiparado à promoção automática, o Conselho replicou que:

[...]não tem, de modo algum, sido conivente com promoções sem critérios, automáticas, como este parecer mais uma vez buscou enfatizar. Dados de pesquisa têm apresentado que as aprendizagens se fazem mais por espirais do que por somas de sucessivas aquisições. Podem algumas destas ficar prejudicadas por um período dentro do complexo processo de aprendizagem feito em situação coletiva, embora com compromissos

individualizantes. Contudo, tal processo deve permitir mais avanços na progressão continuada do que se pensava quando se defendia um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares. Acompanhar o desenvolvimento mais global dos alunos torna-se essencial nesta perspectiva. **A proposta é de um trabalho pela inclusão escolar e não pela exclusão, via punições ou reprovações.** Para ser efetiva, é essencial que a organização escolar em ciclos realize contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos e ao final do ensino fundamental para fins de certificação, sendo que tal organização, por definição, não admite retenção dos alunos no interior do ciclo (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1054, grifos nossos).

Sobre a frequência dos alunos, o que já estava previsto na LDB, ressaltou-se a necessidade de se obter no mínimo 75% para que houvesse a promoção para o ano seguinte, o que não implicaria no direito de faltar a 25% das aulas, já que com isso, estariam privando a criança de um direito seu, que é estar na escola, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros documentos oficiais, onde o intuito maior era zelar para que isso fosse cumprido e nessa [...] “perspectiva, a falta à escola coloca o aluno como um tutelado especial infringindo um direito social maior. Assim, cumpre-se trabalhar para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1056)”. – Cabendo ao diretor da escola acionar o Conselho Tutelar, quando necessário.

A respeito da vida escolar e possível reclassificação dos alunos de rendimento inferior ao previsto para a aprovação, previu-se medidas de recuperação de frequência com atividades extraclasse e se preciso, a comunicação ao Conselho Tutelar, que tomaria providências; porém, se mesmo após todas as medidas cabíveis fossem tomadas não houvesse um resultado positivo, a classificação do aluno seria mantida no ano seguinte, conforme decisão da equipe escolar (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1053-1054).

Em relação à autonomia das escolas, também questionada, o documento reafirmou que as escolas eram, sim, autônomas em diversas questões, o que estava respaldado pela LDB de 1996, já que: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, s/p.), justificando a importância de se oportunizarem condições para que houvesse autonomia e gestão democrática em cada unidade educacional, na construção coletiva de seus documentos, acompanhamento, avaliação e etc., na qual:

[...]a autonomia escolar é balizada dentro das diretrizes das redes e das legislações maiores que deve a escola cumprir, dentre elas, os direitos constitucionais, a LDB e o ECA. As questões apresentadas parecem testemunhar o complexo processo de cada escola traçar sua proposta pedagógica com autonomia. Mas esta não é um atributo absoluto, um tudo ou nada, é um processo infinito que sempre admite a possibilidade de a escola regular certas coisas, embora não todas e de, ao fazer aquilo que leis maiores impõem como um acordo social a ser por todos cumprido, fazê-lo com convicção, com ousadia e sensibilidade, dentro de princípios que se espera justos, oportunos, democráticos. É provável que algumas iniciativas das escolas esbarrem em uma série de problemas concretos, como os arrolados, os quais devem ser debatidos nas escolas e com as DEs, dado que ter autonomia não quer dizer não ter problemas, mas sim, tomar as decisões possíveis e necessárias, investigando a situação sob novos ângulos (SÃO PAULO (estado), 1998c, p. 1057-1058).

Nesse contexto, embora tenhamos elencado determinado número de documentos estaduais, precisamos destacar que nem sempre esses foram formulados pelos mesmos órgãos, o que, conseqüentemente, muitas vezes compromete a coerência e linearidade entre as propostas de suas indicações, decretos, leis, resoluções e afins.

Assim, enquanto o CEE buscava demonstrar que o regime de PC e o ensino em ciclos eram propostas válidas para as problemáticas encontradas no campo da educação na década de 90, outros órgãos ligados ao magistério se opuseram às mesmas, defendendo uma visão mais geral dos educadores que estavam trabalhando com essas políticas nas escolas, denunciando, frequentemente, a participação praticamente nula desses atores nas discussões sobre o assunto.

Nesse contexto, apesar de ter sido tão proclamada na legislação a importância da participação de todos que faziam parte do contexto escolar na discussão para a concretização dos ideais democráticos voltados à nova educação que se pretendia, no geral, a participação dos educadores acabou se resumindo na parte da efetivação na escola do que ficou decidido nos documentos.

Isso explica o debate entre o CEE e os educadores da escola Boanova, que de um lado reiterava o discurso da opção pela não exclusão via punição dos alunos a partir da reprovação, da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na avaliação, que nessa vertente deveria ser contínua, bem como da função da escola de encontrar diferentes formas de ensinar a todos, visando a inclusão escolar, entre outros e de outro lado, os atores da Boanova com as denúncias de inconsistência entre o que se previu nos textos oficiais e o que estava acontecendo nas instituições de ensino.

Ainda em 1998, elaborou-se as Diretrizes para Avaliação dos Alunos das Classes de Aceleração, com o intuito de nortear os professores quanto ao trabalho com os estudantes que frequentavam as mesmas, orientando os docentes que considerassem apenas os conteúdos trabalhados por eles, porém, sem exigir que os educandos os dominassem, tomando-os como pontos de chegada, mas os utilizassem como referenciais para análise do progresso dos alunos no percurso escolar (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

Os professores deveriam, ainda, considerar todas as produções dos estudantes realizadas no decorrer do ano letivo, entre elas: o caderno, o livro do aluno, as pastas, entre outras, além dos seus registros feitos a partir de suas observações sobre o desenvolvimento e processo de aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

Quanto ao domínio dos conteúdos, mencionou-se algo semelhante sobre conceitos gramaticais e regras ortográficas, entre outros temas da Língua Portuguesa, o que não deveria ser exigido dos alunos das Classes de aceleração, justificando que no Ensino Fundamental deveria se priorizar o uso da língua, porém, caberia aos trabalhos com análise linguística verificar o avanço dos alunos nas produções, revisões e reescritas de textos (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

Quanto à matemática, o documento ressaltou que: “não se deverá exigir do aluno das Classes de Aceleração que não cometa nenhum erro ao realizar as quatro operações. O que deve ser avaliado é o domínio dos conceitos e do processo das técnicas operatórias (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1)”.

O mesmo ocorreu em relação às demais disciplinas, tais como: Ciências, História e Geografia, sobre as quais os alunos deveriam apresentar progresso quanto ao desenvolvimento de noções, conceitos e habilidades relativos às matérias, porém, sem exigir deles o total domínio sobre essas, alegando que: “Este domínio deverá ser adquirido em etapa posterior da escolarização (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1)”.

Os alunos das Classes de Aceleração também seriam avaliados nas disciplinas de Educação Artística e Educação Física, consideradas fundamentais para o desenvolvimento global dos educandos, conforme o documento (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

Apresentou-se nas Diretrizes um encaminhamento especial aos alunos das Classes de Aceleração 1 que não obtivessem em suas aprendizagens o avanço

considerado fundamental para progredirem para a 4ª série, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como podemos observar a seguir, no quadro abaixo:

Figura 1 – Encaminhamento Especial

Encaminhamento Especial

Classe que os alunos freqüentaram	Encaminhamento	Situação
Aceleração I	Para Classe de Aceleração II	Alunos que: • não conseguem escrever nenhum tipo de texto que se possa compreender; • não conseguem ler nenhum tipo de texto atribuindo sentido ao que lêem; • não compreendem os conceitos de adicionar, subtrair, multiplicar e dividir; e • não compreendem o conceito de medir (estabelecer comparações entre grandezas).

Fonte: SÃO PAULO (estado), 1998d, s/p.

Dessa forma, se um aluno matriculado na Classe de Aceleração I se encontrasse na situação descrita no quadro acima, seria encaminhado para a Classe de Aceleração II, cabendo ao professor responsável por tal estudante, a decisão final sobre esse. Assim, o docente teria que anexar uma justificativa, explicando o caso do aluno em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, prioritárias nesse contexto, junto às produções que comprovassem tais defasagens, baseadas nos Parâmetros para Encaminhamento dos Alunos, o qual deveria ser homologada pelo Conselho de Ciclo ou Série (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

O conteúdo da análise realizada pelo professor quanto ao desenvolvimento do estudante deveria ser dialogado com o mesmo, para que percebesse seus progressos e desafios durante o ano letivo, no intuito de que esse se sentisse seguro em prosseguir nas suas aprendizagens (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

A Ficha de Avaliação deveria conter uma síntese do progresso do aluno, abrangendo suas dificuldades em relação aos componentes curriculares compreendidos durante o ano, sendo submetida à análise do Conselho de Ciclo ou Série e pelos professores da classe para qual o aluno seria encaminhado (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 1).

Observa-se então, a partir do documento oficial, que se pretendeu um esforço para que os alunos que frequentavam as Classes de Aceleração superassem as suas defasagens, para que no ano/série seguinte, pudessem acompanhar normalmente os novos conteúdos, dando continuidade aos seus estudos.

A partir deste estudo e dos documentos encontrados e da Resolução SE nº 77/96 que se falou das Classes de Aceleração pela primeira vez, elegendo como seu objetivo central: auxiliar na resolução do problema da distorção idade/série dos alunos e dando algumas diretrizes básicas para a organização de tal modalidade de ensino nas escolas.

O documento elaborado em 1998 também pontuou algumas diretrizes para orientar o trabalho pedagógico dos educadores com os estudantes das Classes de Aceleração, sendo mais detalhado que o primeiro e indicando o ponto de partida (procedimentos que deveriam ser tomados, de acordo com as classes nas quais os alunos estavam matriculados), o encaminhamento (para qual classe/série o aluno deveria ir), e os pontos de chegada (o que o aluno deveria saber/conteúdos apreendidos em tal contexto), além de resgatar a ficha de avaliação do desempenho do aluno das classes de aceleração, contendo o Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno).

Para que os docentes pudessem realizar as avaliações dos alunos inseridos nas Classes de Aceleração, elaborou-se a Ficha de Avaliação, que deveria constar informações importantes a respeito da vida escolar dos estudantes e um parecer com a análise do desenvolvimento do aluno feito pelo professor responsável pela classe, conforme o modelo a seguir:

Figura 2 - Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração



7

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

DELEGACIA DE ENSINO _____
 MUNICÍPIO _____

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO
 ALUNO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO**

Escola Estadual _____

Nome do Aluno _____

Local de Nascimento _____ Data ____/____/____ Idade _____

Ano de Matrícula no CB _____

Série de Origem: CB () 3ª série () 4ª série ()

Transferência em _____

Aceleração _____

Frequência	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos		
Faltas		

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

AC I

O aluno deve ser encaminhado para:
 AC II () 4ª série () 5ª série ()

AC II
 O aluno deve ser encaminhado para:
 5ª série ()

Figura 3 - Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração
(parecer do desempenho do aluno elaborado pelo professor)

APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO*

1º SEMESTRE

2º SEMESTRE

Fonte: (SÃO PAULO (estado), 1998d, p. 8)

Dessa maneira, apresentou-se a ficha de avaliação para os professores, a qual deveria ser preenchida nos moldes de um relatório simples, contendo a apreciação sobre o rendimento do aluno nos dois semestres, bem como dados

referentes ao seu desenvolvimento escolar e o parecer final, para onde o aluno seria encaminhado ao término do ano letivo.

Ainda no mesmo ano foi elaborado por técnicas do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura o material: “Ajudando o Professor a Ensinar pra Valer nas Classes de Aceleração” justificando que o intuito das Classes de Aceleração era: [...] “recuperar a confiança perdida: de alunos, em sua capacidade de aprender, e de professores, em sua competência para ensinar bem a todos (SÃO PAULO (estado), 1998e, p. 20)”.

No texto foi relatado como se deu a construção desde o material temporário por especialistas membros da CENPEC em 1996 para os alunos das Classes de Aceleração I e II, com o objetivo de obter novas possibilidades que estivessem de acordo com a demanda do alunado público alvo dessas turmas, de maneira a impulsionar sua aprendizagem para que mais tarde pudesse voltar a frequentar as salas de aula regulares.

O material englobou quatro módulos, incluindo o livro do professor, o livro do aluno, as fichas de atividades e os jogos. O livro do professor abrangia orientações para auxiliá-lo no trabalho com esses recursos, além de um quadro com objetivos ao término de cada proposta de atividade.

O documento, apresentou dicas de como o professor responsável pela Classe de Aceleração poderia coordená-la, utilizando os materiais pedagógicos disponibilizados e planejando suas práticas em sala de aula da melhor forma possível. Alguns problemas como a adequação da linguagem e das propostas de atividades à faixa etária e interesse dos alunos, a partir do uso da primeira versão do material, sentidos pelos professores, foram corrigidos nas produções seguintes, após revisão (SÃO PAULO (estado), 1998e, p. 23)”.

Além disso, se pensou nas demandas levantadas pelos próprios docentes, que conforme o documento: “O material foi cuidadosamente pensado e elaborado para contribuir com o trabalho diário do professor na sala de aula e ajudá-lo a construir uma nova prática (SÃO PAULO (estado), 1998e, p. 23)”.

Quanto à questão da capacitação dos docentes, ressaltou-se a importância da troca entre os pares (professores das Classes de Aceleração), para que juntos pudessem pensar em propostas que possibilitassem a efetivação dos objetivos previstos no projeto e para tanto, houve 5 encontros realizados ao longo do ano,

organizados por uma equipe responsável de capacitação dos professores, coordenada pela CENPEC.

Nesse sentido, pode-se observar, a partir das narrativas dos professores que participaram da formação, que a proposta foi considerada propícia para auxiliá-los na aprendizagem dos alunos das Classes de Aceleração, que puderam repensar as suas práticas e com novas possibilidades para que todos os estudantes conseguissem superar as suas defasagens e atingissem os objetivos esperados ao final do ano letivo:

[...]A capacitação mudou muito a visão que tínhamos sobre disciplina... (Prof(a) Capital) Outro tema recorrente foi a avaliação, considerada como instrumento para ajudar o aluno a aprender, na medida em que permite a percepção de seus avanços e dificuldades, e como prática que leva o professor a refletir sobre seu próprio trabalho e a replanejar suas intervenções. Hoje, uso a avaliação para replanejar meu trabalho e ver o que deu certo e o que devo mudar.[...] (Prof(a) Carapicuíba) Houve preocupação também com a avaliação da própria capacitação. Ao final de cada encontro, os participantes preenchiam uma ficha de avaliação respondendo a questões abertas e fechadas; buscou-se com isso, ao mesmo tempo, professores opinavam sobre a importância, a conveniência e a forma como foram conduzidos os encontros. Esses dados eram discutidos com a equipe de coordenação e sintetizados em um relatório enviado à SEE; ao mesmo tempo, as sugestões e críticas eram levadas em conta no planejamento dos encontros seguintes, gerando reflexos também na produção do material[...] (SÃO PAULO (estado), 1998e, p. 27-28).

Entretanto, quando mudanças no âmbito educacional são pensadas, há que se considerar que há inúmeras questões envolvidas e que, além da receptividade dos docentes quanto ao trabalho com um novo projeto, deve-se analisar se a escola está preparada para recebê-lo, já que isso implica em alterar estruturas de uma escola tradicional consolidada há décadas e legitimada por seus atores, que deveriam ser envolvidos e chamados para as discussões, já que as mudanças afetariam diretamente o trabalho que realizavam.

Assim, como em qualquer mudança, houve quem não concordasse com a implantação das Classes de Aceleração, dificultando o sucesso do trabalho com as mesmas, já que muitas vezes ocorria:

[...]sua alocação em salas inadequadas, pequenas, sem ventilação; a falta de apoio da direção e colegas; o isolamento (inclusive com estabelecimento de horário separado para o recreio); e, mesmo, sentimentos de "ciúme" por parte dos demais integrantes da equipe escolar, que aparentemente não se conformavam com "esses alunos" receberem tantos recursos e atenção (SÃO PAULO (estado), 1998e, p. 31).

Em contrapartida, haviam professores que consideraram o trabalho realizado com os alunos das Classes de Aceleração tão positivo, que acreditavam que o mesmo deveria ser estendido a todas as classes regulares (SÃO PAULO (estado), 1998e, p. 32).

Nessa conjuntura, dos 44 documentos estaduais elencados, 20 foram elaborados apenas nesse curto período de tempo, de 4 anos (1995-1998), o que demonstrou o anseio das autoridades educativas em adequar o sistema educacional às propostas de mudanças previstas nas novas legislações.

Nesse contexto o ponto principal das discussões foi a avaliação, onde encontramos diversas inconsistências já que, no discurso se demonstrava a preocupação com a vertente democrática, atrelando-a aos princípios da nova LDB de 1996, que também previa ser necessário uma reconfiguração das escolas para que os fins previstos se tornassem viáveis, porém, houve uma imensa dificuldade em alinhar ora os objetivos previstos nos documentos com as suas próprias propostas, muitas vezes contraditórios entre si, ora os objetivos dos documentos com as práticas presentes nas escolas, já que os educadores se mostravam resistentes, alegando não terem sido incluídos na elaboração dos mesmos.

Nesse momento, para justificarem a implantação do regime de PC, utilizaram-se da premissa da reprovação como um meio de punição dos alunos e evasão dos mesmos; reafirmou-se o dever da escola de ensinar a todos, aumentando a cobrança sobre os professores e gestores, que também passaram a elaborar os seus documentos, tais como: a proposta pedagógica, o regimento, entre outros.

Como pudemos ver anteriormente, dois documentos surgiram nesse cenário questionando os demais, quanto às novas ideias para a organização das escolas, o Parecer nº 425/98 e o Parecer nº 315/97, ambos por iniciativa de órgãos ligados ao Magistério Público, levantando as dúvidas dos educadores quanto às suas propostas, primeiramente questionando sobre o regime de PC e, o segundo, sobre as Fichas de Avaliação, evidenciando as inquietações dos educadores diante de diferentes possibilidades. Os outros 18 documentos trataram, sobretudo, de explicar a nova organização das escolas, dos currículos e do papel da avaliação, visto que as dúvidas persistiam.

Percebemos, contudo, que houve uma grande preocupação em relação às práticas avaliativas nas escolas, porém, com base nas frequentes reiteraões quanto às notas, as avaliações finais, entre outros mecanismos de classificação dos alunos,

que continuavam presentes nas escolas, percebe-se que não foi possível ultrapassar a concepção de uma avaliação classificatória que havia nas escolas, sendo um dos entraves à concretização de muitas dessas políticas.

Outrossim, apesar do discurso presente nos documentos se referir à inclusão de todos os alunos, de forma geral, o foco dessas políticas públicas voltou-se, na maioria das vezes, aos alunos de baixo desempenho.

Assim, enquanto os documentos oficiais denunciavam práticas educativas ultrapassadas ainda presentes nas escolas, a voz dos educadores, por meio de órgãos diversos ligados ao magistério, denunciavam as incoerências entre o discurso proferido por meio dos documentos e o que fora possível efetivar nas escolas a partir das leis.

Quando questionados sobre o caráter impositivo de algumas proposições para as escolas poderem elaborar seus documentos, as autoridades educativas responderam que nada havia sido imposto, mas que suas propostas serviam para nortear o trabalho docente; os professores, por sua vez, denunciavam que tal trabalho teria sido bastante restringido, a partir das possibilidades previstas na legislação.

Quanto à organização dos currículos, ficou clara a discrepância da distribuição da carga horária semanal entre as disciplinas, contemplando as de Língua Portuguesa e Matemática com nunca menos que 50% do tempo previsto, enquanto que, as demais disciplinas, dividiam o restante da carga horária entre si, coincidentemente ou não, as duas disciplinas mais cobradas nas avaliações externas.

Também houve experiências positivas como o curso proporcionado a uma parcela dos educadores que trabalhavam com os alunos das Classes de Aceleração, que foi alvo de elogios dos participantes, porém, se tratou de uma iniciativa pequena diante do tamanho da rede estadual paulista e, apenas voltada novamente ao público alvo das políticas de reforço e recuperação, e, não para todos os alunos e professores, sendo insuficiente, isoladamente.

Com isso, a educação prosseguia (lentamente) em direção ao ideal democrático de uma escola que se pretendia inclusiva para todos, com uma avaliação e organização que atendesse a preceitos mais progressistas, mas que enfrentaria muitos outros desafios pela frente, visto que nem sempre as leis e as práticas educativas caminhavam juntas, como pudemos observar.

2.2 Diretrizes para o ensino na rede estadual paulista (1999 a 2006): Uma nova escola? Para quem?

Nesse subcapítulo deu-se continuidade ao estudo dos documentos oficiais, considerando o período de 1999 a 2006, verificando quais propostas surgiram após a implantação do regime de Progressão Continuada nas redes públicas paulistas, bem como os índices de aprovação, reprovação e abandono, entre outros e suas melhorias ou dispêndios.

Esclarecemos que a opção por este recorte temporal de 8 anos se deu de acordo com o conteúdo dos textos presentes no levantamento documental (a legislação), que refletiam também um posicionamento diferenciado do período anterior, a maioria dos documentos estudados voltaram-se à justificativa e validação das novas políticas pensadas para a educação.

A partir de 1999, pudemos observar os primeiros avanços das legislações em relação aos projetos de reorganização escolar voltados, principalmente, à questão das avaliações dos alunos, incluindo as externas, e segundo os documentos, direcionados à recuperação da qualidade do ensino e à reparação de problemas como: a evasão, a reprovação e a distorção idade/série, entre outros, com encaminhamentos definidos, sendo que para o período estipulado foram encontrados apenas 3 documentos, dois do ano 2000 e um do ano de 2006.

Em 2000, apresentou-se: “A construção da proposta pedagógica Escola da Escola – A escola de cara nova – planejamento 2000”, no qual discutiu-se as seguintes temáticas: Progressão Continuada, construção da Proposta Pedagógica da escola, Proposta Pedagógica, autonomia, avaliação e qualidade de ensino. A partir desse planejamento, e tendo em vista os resultados do ano anterior do trabalho feito nas escolas, se pensou em melhorias para o ano seguinte, anunciando que era:

[...]hora da escola verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho. É hora da escola verificar se essas conquistas vêm se revertendo em: • melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares; • melhor organização do HTPC; • melhoria nas interações dos diferentes profissionais; • melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho; • melhor aproveitamento dos espaços de expressão do coletivo via colegiados; • melhor integração com a comunidade; • melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola (SÃO PAULO (estado), 2000, p. 6).

O documento recuperou as leis e diretrizes que originaram o regime de Progressão Continuada, resgatando, brevemente, sua proposta e legitimando-o mais uma vez, a partir de uma nova configuração de escola, diferente da que existia anteriormente, a qual segregava seus alunos considerados “incapazes de aprender”:

Muito se tem falado, nos dias de hoje, sobre o regime de progressão continuada, adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública estadual no ano de 1998. Prevista na Constituição de 1988, incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação - CEE (Deliberação nº- 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação - SEE, a progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos. Essa é a essência do que se entende por progressão continuada e dificilmente se pode dizer que ela contraria os propósitos da Educação (SÃO PAULO (estado), 2000, p. 7).

Nesse sentido, o Planejamento 2000 ressaltou a necessidade dessa mudança na educação, do antigo sistema seriado para o ensino organizado a partir dos ciclos e no contexto do regime de Progressão Continuada, pois antes disso, um grande número de repetências fazia com que os alunos mais carentes acabassem fora da escola:

Em síntese: se em teoria a repetência parece apresentar vantagens para professores, famílias e, inclusive, aos alunos, na prática, como já apontavam os educadores na década de 50, e como indicam hoje as pesquisas mais recentes, a retenção tem se constituído em instrumento de seletividade do processo escolar, baseada que é em mecanismos de prêmios e punições, aplicados indiscriminadamente a alunos com os quais, na verdade, não sabemos como lidar e, pior ainda, como ensinar. Naturalmente, são eles, em sua ampla maioria, aqueles advindos das classes populares, situação que gera uma extrema iniquidade na prestação dos serviços educacionais: os alunos que mais necessitam da escola acabam por ser, de fato, aqueles que a repetência expulsa da escola, rotulando-os de incapazes (SÃO PAULO (estado), 2000, p. 7).

Não raramente, outra temática bastante abrangida nos documentos que tratavam da educação era a Avaliação, já que, geralmente, a partir dela a análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ocorria, além de servir para nortear o trabalho do professor.

Dessa forma, lembrou-se dos princípios de avaliação no âmbito de regime de Progressão Continuada, que deveria ocorrer de maneira contínua e processual,

além de constar de adaptações e alternativas, sempre que necessário, visando o progresso de todos os estudantes:

[...]diferentemente do que se costuma supor, pede avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, cabendo recuperação contínua, toda vez que os resultados alcançados ao longo do ano letivo não forem satisfatórios. Avaliações de diferentes modalidades - da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e inclusive aquelas de caráter institucional - são enfatizadas, à exaustão, na Deliberação 9/97 do CEE. De igual modo, salienta-se que progressão continuada implica, necessariamente, modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento e aproveitamento escolar, bem como a necessidade de controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais pertinentes. Dessa forma, como pode ser visto, a progressão continuada visa a concentrar todo o empenho possível e mobilizar todos os recursos disponíveis para levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo que possa se desenvolver afetiva, social e cognitivamente. Trata-se, portanto, de fazer o inverso do que fazíamos anteriormente, quando esperávamos que os alunos se ajustassem aos nossos métodos, procedimentos e, mais grave ainda, aos nossos critérios de excelência. É preciso entender que a progressão continuada exige, para ser bem sucedida, uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem[...] (SÃO PAULO (estado), 2000, p. 8).

A Proposta Pedagógica da escola também foi outro tema frequentemente abordado nos documentos oficiais, tendo em vista que a partir do momento que se objetivou uma escola democrática, era preciso trazer temas como esse para a discussão, já que a sua construção:

[...]demanda uma reflexão sobre os conteúdos a serem selecionados, de modo a ampliar a concepção de conteúdo para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, reafirmando a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno. Nesse sentido, o coletivo da escola deve refletir sobre um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (SÃO PAULO (estado), 2000, p. 12).

O Planejamento 2000 ressaltou que para que os objetivos propostos fossem de fato efetivados, haveria um custo, o que implicaria em demandas financeiras para o Estado, sendo que: “Todo esforço possível e todos os recursos disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, por consequência, ao progresso” (SÃO PAULO (estado), 2000, p. 14).

No mesmo ano (2000), a Secretaria Estadual de Educação elaborou: A organização do Ensino na Rede Estadual – Orientação para as Escolas, na qual se estabeleceu algumas diretrizes para ajudar na organização das unidades

educacionais, o que já era previsto na LDB, mas que necessitava ser atualizada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente.

Neste documento, foi proposto que houvesse a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar para a elaboração do Regimento Escolar, baseado nos princípios de Gestão Democrática, no intuito de assegurar a autonomia das escolas:

Elaborar o próprio Regimento é fundamental para a afirmação da autonomia da escola. Neste sentido, a participação dos profissionais que atuam na escola e da comunidade por ela atendida, além de garantir coesão e organicidade às normas estabelecidas, favorece a integração de todos da escola em torno de objetivos comuns. (SÃO PAULO (estado), 2000a, p. 5)

A Orientação constava, inclusive, de indicações quanto ao currículo, ao progresso dos alunos nos ciclos, à recuperação de férias, à reprovação, à evasão, à frequência, à avaliação, aos documentos escolares, entre outras, objetivando auxiliar a escola na construção de seus documentos.

Logo abaixo temos um quadro com orientações para a organização do ensino em cada etapa da rede estadual paulista, constando, ainda, o regime que deveria ser adotado em cada nível, no qual nos atemos aos dados correspondentes ao Ensino Fundamental, objeto principal de nossos estudos.

Quadro 2 - Níveis e modalidades de ensino na rede estadual

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO NA REDE ESTADUAL				
Nível / Modalidade		Organização	Duração	Regime
Ensino Fundamental	Ciclo I (1ª a 4ª)	Anual	4 anos	Progressão continuada no ciclo
	Ciclo II (5ª a 8ª)	Anual (1)	4 anos	
Ensino Médio		Anual (1)	3 anos	Progressão Parcial
Educação de Jovens e Adultos (Presencial)	Curso Supletivo - Ciclo II	Semestral ou Anual	2 anos	Progressão Continuada
	Curso Supletivo - Ensino Médio	Semestral ou Anual	1 ano e meio	Progressão Parcial
Educação Especial (2)	Def. Auditiva Def. Física Def. Mental Def. Visual	Variável	Variável	Variável
Curso Normal de Nível Médio		Anual (1)	4 anos ou 2 anos após o Ensino Médio	Admitida a progressão parcial
Educação Profissional Níveis: básico e técnico	Habilitação profissional	Anual, Semestral ou Modular	Variável e de acordo com normas específicas	Admitida a progressão parcial
	Qualificação Profissional			

(1) Com possibilidade de organização semestral.

(2) Organizado de acordo com normas específicas, observadas a natureza e o grau das necessidades especiais.

Fonte: SÃO PAULO (estado), 2000a, p. 17

Com isso, observa-se que no Ensino Fundamental: Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série) a organização era anual, com duração de 4 anos e sob o regime de Progressão Continuada no ciclo, ou seja, cada série se dava no período de um ano e dentro de um ciclo, I ou II, com 4 anos cada, sendo que, de acordo com os pressupostos do regime de Progressão Continuada e dos ciclos, o aluno inserido em tal proposta teria o tempo do ciclo para concluir as aprendizagens previstas para sua faixa etária.

Dessa forma, se antes os conteúdos eram divididos anualmente, tendo o aluno que aprendê-lo dentro desse período, agora, com a divisão do Ensino Fundamental em dois blocos de duração de 4 anos cada, por meio da organização em ciclos e da PC, o aluno teria que assimilá-los ao longo desses 4 anos.

O regime de Progressão Parcial era admitido em outras modalidades de ensino, como: o Ensino Médio, a EJA, o Curso Normal de Nível Médio e a Educação Profissional.

Quanto aos índices das problemáticas para as quais os documentos se voltavam, ou seja, aprovação, reprovação, abandono, entre outros, na tabela a seguir contemplou-se a taxa de reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005, tendo para o Ensino Fundamental a taxa inicial de: 3,6%, aumentando para 4,7% no ano seguinte, passando a 5,2%, 5,4%, 5,9% nos próximos anos compreendidos, até chegar em 6% em 2005.

Já, para os alunos do Ensino Médio a taxa de reprovação no estado de São Paulo é de 5,3%, indo a 6,7% no próximo ano, 7,3% no seguinte, 10,1% em 2003, 12,1% em 2004 e alcançando 13,8% em 2005.

Tabela 5 - Reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005

Reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005						
Nível de Ensino	1999	2000	2001	2003	2004	2005
Ensino Fundamental (%)	3,6	4,7	5,2	5,4	5,9	6
Ensino Médio (%)	5,3	6,7	7,3	10,1	12,1	13,8

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1999-2005. Edudata Brasil.

Assim, percebe-se que mesmo com a instituição do regime de Progressão Continuada no estado paulista, as reprovações ainda existiam, aumentando, inclusive após 1998, diferente do que se preconizou quando se apontou que o mesmo teria ocasionado a aprovação automática, já que, nessa lógica, o coerente seria as reprovações diminuírem e não o contrário, como pudemos observar acima, onde, num período de 6 anos (1999 a 2005), as reprovações para o Ensino Fundamental aumentaram 66,66% e para o Ensino Médio, etapa que não se organiza em regime de PC, o aumento foi ainda maior, sendo de 160,37%.

Dessa forma, mesmo com o regime de Progressão Continuada continuou sendo possível reprovar os alunos que não haviam atingido os objetivos esperados

ao final dos períodos que compreendiam os ciclos, porém, conforme aponta Bertagna (2008, p. 83), com essa configuração do ensino a partir dos ciclos o foco não era mais a avaliação para aprovação ou reprovação dos estudantes.

Entretanto, a dificuldade de os educadores compreenderem a proposta do ensino em ciclos comprometeu a sua efetividade, ocasionando a sua não aceitação por parte de tais atores.

No contexto dos ciclos, os professores seriam corresponsáveis por todos os alunos imersos nessa estrutura e não apenas pela sua classe, como se tinha antes com o sistema seriado, alterando-se o papel da avaliação:

[...] O fato é que, nas propostas de ciclos, a avaliação não é utilizada ou entendida pelo seu produto – aprovação/reprovação, e sim, pela sua potencialidade formativa junto ao processo de desenvolvimento da criança, o que não significa abolir a avaliação, pois esta é imprescindível ao acompanhamento e desenvolvimento dos alunos e das propostas das escolas para atendimento dos estudantes, planejando e re-planejando, constantemente, suas ações em função da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. (BERTAGNA, 2008, p. 83).

Na tabela 6, conforme informações do MEC/INEP e do Censo Escolar, observou-se o índice de aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo de 1999 a 2005. No Ensino Fundamental, no geral e no mesmo período analisado, o índice de aprovação dos alunos cresceu 0,6%.

Contudo, não foi porque o índice de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental em 2005 chegou a 89,9%, que isso significa que a reprovação abrangia 10,1%, pois, conforme a tabela anterior, vimos que o mesmo chegou a 6% no mesmo ano, o que indica que nessa porcentagem de 10,1%, estavam incluídos outros casos que não reprovaram. Dessa forma, o que podemos considerar é apenas que essa parcela não foi aprovada, sem o conhecimento, de fato, do destino dos mesmos. No Ensino Médio, os índices caíram cerca de 4,5% em relação ao período inicial, reduzindo a taxa de aprovação dos alunos.

Com isso, inferimos que em 6 anos a aprovação dos alunos nas escolas cresceu muito pouco, a reprovação, por sua vez, continuou, ainda que os documentos tivessem preconizado continuamente os prejuízos que essa causava aos alunos e ao processo educacional, em geral.

Tabela 6 - Taxa de aprovação por nível de ensino (%) no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005

Taxa de aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005						
Nível de Ensino	1999	2000	2001	2003	2004	2005
Ensino Fundamental (%)	91,6	90,7	91,6	92,7	92,3	92,2
Ensino Médio (%)	83	81,8	84,1	82,5	80,7	79,2

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1999-2005. Edudata Brasil.

A tabela 7 abrangeu a taxa de abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005, conforme dados do MEC, INEP e Censo Escolar, sendo 4,8%, para o Ensino Fundamental, ao início do período analisado (1999) e decrescendo a cada ano, chegando a 1,8% em 2005, o que representa uma queda de 62,5% em relação ao período inicial. Já no Ensino Médio, também houve uma redução, sendo 11,7% em 1999 e passando a 7%, diminuindo aproximadamente 40,17% em relação ao primeiro período.

Tabela 7 - Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005

Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005							
Nível de Ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Fundamental (%)	4,8	4,6	3,2	2,9	1,9	1,8	1,8
Médio (%)	11,7	11,5	8,6	8,4	7,4	7,2	7

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1999-2005. Edudata Brasil.

Nesse sentido, aos poucos, após a reconfiguração do ensino nas redes paulistas, a partir da PC e do ensino em ciclos, os índices de abandono caíram e os de aprovação subiram, exceto para o Ensino Médio, que teve, em contrapartida, o maior índice de reprovação entre os anos de 1999 e 2005, chegando a ser maior que o dobro do período inicial compreendido.

Nesse quadro, podemos afirmar que mesmo após a instituição do regime de PC, as reprovações continuaram a acontecer nas escolas públicas paulistas, chegando a aumentar os índices das mesmas em relação ao início do período analisado - 1999, sendo 3,6% para o Ensino Fundamental e 5,3% para o Ensino Médio, passando a 6% e 13,8% no ano de 2005, respectivamente - no entanto, o aspecto positivo foi a redução do índice de abandono dos alunos, que caiu significativamente no período de 6 anos, indo de 4,8% para o Ensino Fundamental e 11,7% para o Ensino Médio em 1999 para 1,8% e 7%, respectivamente.

Com isso, compreendemos que a política atingiu parcialmente um de seus objetivos principais que era manter as crianças nas escolas, ao invés de excluí-las, pois ainda que as reprovações tenham continuado, a taxa de abandono caiu.

Outra das medidas pensadas para ajudar na concretização do regime de Progressão Continuada foi a redução do número de estudantes por classe. Porém, quando observamos os dados da tabela a seguir, nota-se que entre os anos de 1999 a 2006, o número de alunos por sala caiu de 36 para 32,2, ou seja, em torno de 4 alunos a menos por sala num período de 7 anos; enquanto nas escolas particulares a redução passou de 24,2 a 21,4, ou seja, uma média de 3 alunos a menos.

No entanto, se considerarmos que a rede privada já englobava um número bem menor de alunos por turma que a rede pública no início do período compreendido, percebe-se que a distância entre elas se mantém, ainda que os números de redução de alunos tenham sido aproximados, mas no contexto geral, a desigualdade permaneceu a mesma entre as duas realidades.

Tabela 8 - Número médio de aluno por turma no Ensino Fundamental nas redes públicas e privadas no estado de São Paulo no período de 1999 a 2006

Número médio de aluno por turma no Ensino Fundamental nas redes públicas e privadas no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2006								
Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Rede pública de ensino	36	35,5	33,7	33,2	32,9	32,5	32,5	32,2
Rede privada de ensino	24,2	23,5	23	22,3	22	21,9	21,8	21,4

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1999-2006/EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais

Com a Deliberação CEE nº 61/2006, fixou-se algumas normas para o início do Ensino Fundamental de 9 anos nas redes públicas de ensino do estado paulista, conforme alterações feitas na LDB de 1996, o qual foi organizado em duas etapas, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano; o documento ainda indicou que a obrigatoriedade da matrícula das crianças nessa modalidade se daria a partir dos 6 anos e trouxe orientações sobre a idade em que essas deveriam ser matriculadas no 1º ano/série. (SÃO PAULO (estado), 2006, s/p.)

A Deliberação nº 61/06 reiterou, ainda, questões importantes já mencionadas em diversos outros documentos oficiais, lembrando os objetivos tão esperados quando são pensadas mudanças para a educação pública, como, por exemplo: “igualdade de condições de acesso a um ensino de qualidade e de efetiva

permanência dos alunos nas escolas, com aprendizagens bem-sucedidas [...] (SÃO PAULO (estado), 2006, s/p.).

Nesse sentido, o documento ofereceu algumas diretrizes para nortear as escolas no desenvolvimento dessa organização do ensino, propondo:

I - a reorganização curricular e pedagógica de toda a estrutura desse nível de ensino, materiais didáticos, mobiliários, equipamentos, recursos tecnológicos e acervos bibliográficos; II - a organização dos tempos e no redimensionamento dos espaços e ambientes escolares, em especial, àqueles que, sendo compatíveis para crianças de seis anos, garantam-lhes continuidade do contexto sócio afetivo e de aprendizagens anteriormente vivenciadas; III - a adequação quanto às formas de gestão pedagógica; IV - a manutenção do docente sempre que possível com o mesmo grupo - classe na etapa destinada ao processo de alfabetização; V - o aumento do tempo de permanência diária da criança na escola com atividades que visem ao atendimento às dificuldades específicas de aprendizagem, ao convívio social, às artes, às novas tecnologias e aos esportes; VI - o estabelecimento de programas de formação continuada de professores e demais profissionais, privilegiando a especificidade do docente que irá atender os alunos nos anos iniciais (SÃO PAULO (estado), 2006,s/p.).

No entanto, observou-se que as indicações feitas em tal documento não foram muito específicas, sem deixar tão claro como fazer para que cada propositura se concretizasse, de fato, o que demandaria no mínimo investimento em recursos pedagógicos, formação de professores e estruturas físicas das escolas, já que agora, aumentaria um ano/série no Ensino Fundamental.

O mesmo documento reiterou que as Propostas Pedagógicas das escolas fossem elaboradas por elas próprias, porém, se baseando nessa nova configuração do Ensino Fundamental de 9 anos, ressaltando a importância da busca pela articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO (estado), 2006, s/p.)

Assim, pretendia-se que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se desse de maneira contínua, onde as aprendizagens adquiridas a cada ano ocorressem gradativamente, de forma significativa e de acordo com as especificidades de cada faixa etária, flexibilizando os tempos escolares, respeitando os educandos em seu desenvolvimento, porém, sem perder de vista os objetivos de cada etapa e o cumprimento da carga horária anual estipulada, garantindo a avaliação e recuperação ao longo de todo o processo escolar, a fim de se evitar uma nova defasagem idade-ano/série dos alunos.

Resumidamente, os 3 documentos encontrados no período de 1999 a 2006, foram: o Planejamento 2000, a Organização do ensino na rede estadual (2000) e a Deliberação nº 61/06.

O primeiro documento citado resgatou premissas do regime de PC, validando-o novamente, mas também cobrou das escolas uma autoavaliação, examinando se os objetivos propostos na legislação estavam sendo cumpridos.

O segundo lançou diretrizes para auxiliar as escolas em suas reorganizações mais uma vez, exigindo a participação de todos na formulação de seus documentos, reiterando os princípios da autonomia escolar e da gestão democrática, dando indicações para elaboração do currículo na proposta dos ciclos.

Quanto aos índices de aprovação, reprovação e abandono dos alunos do Ensino Fundamental das redes paulistas entre os anos de 1999 a 2006, observou-se que a melhoria mais visível foi a da taxa de abandono escolar, que reduziu em torno de 62,5% em 6 anos, considerando o índice do período inicial; já as de reprovação e aprovação subiram 66,66% e 0,6%, respectivamente, revelando que se passou a evadir menos, porém a reprovar mais.

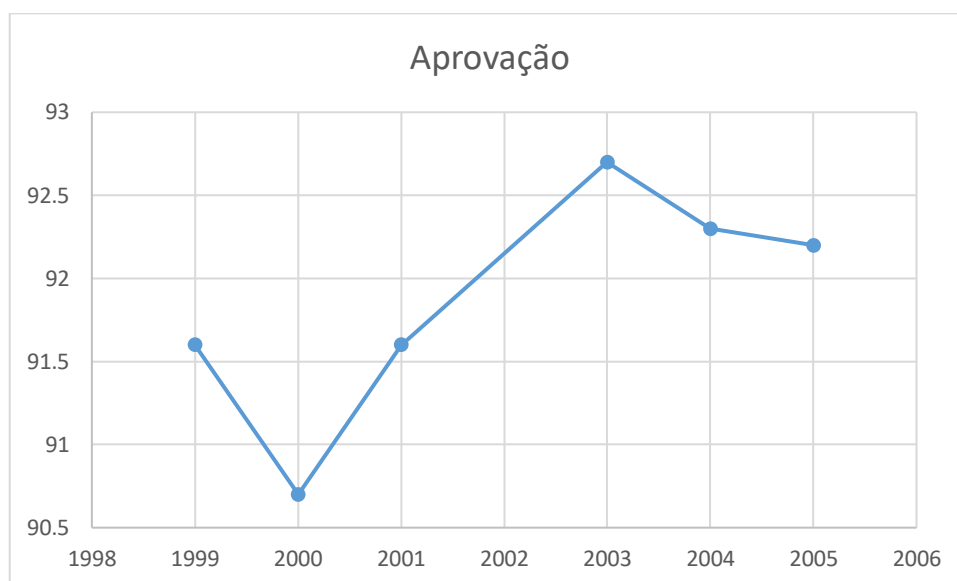
O último documento analisado nesse subtópico deu orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos, a fim de nortear os educadores quanto à nova organização dessa etapa de ensino, que agora abrangia um ano a mais.

Não encontramos justificativas em tal deliberação para o acréscimo de mais um ano no Ensino Fundamental, mas se ratificou o intento de universalização do ensino para a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, proposto no Plano Nacional de Educação, com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Outrossim, referente aos tópicos de aprovação, reprovação e abandono dos alunos de Ensino Fundamental da rede estadual paulista, entre 1999 a 2006, organizou-se os dados coletados em gráficos, no intuito de melhor compreender o panorama geral que as novas proposições para a legislação resultaram no período abrangido.

Nesse sentido, quanto aos índices de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental entre os anos de 1999 a 2006, notou-se um pequeno avanço, já que o mesmo subiu de 91,6% para 92,2%, crescendo 0,6% em 6 anos, como se observa a partir do gráfico abaixo:

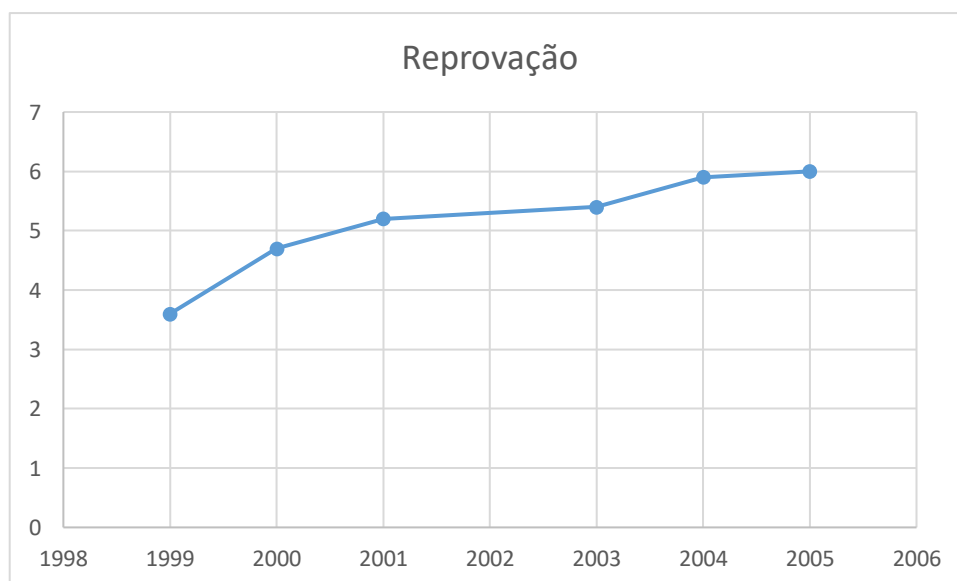
Gráfico 2 - Índice de aprovação de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006



Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Em contrapartida, o índice de reprovação de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006 no início do período compreendido, em 1999 era de 3,6%, e foi aumentando gradualmente, chegando ao ápice, com 6% em 2005.

Gráfico 3 - Índice de reprovação de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006



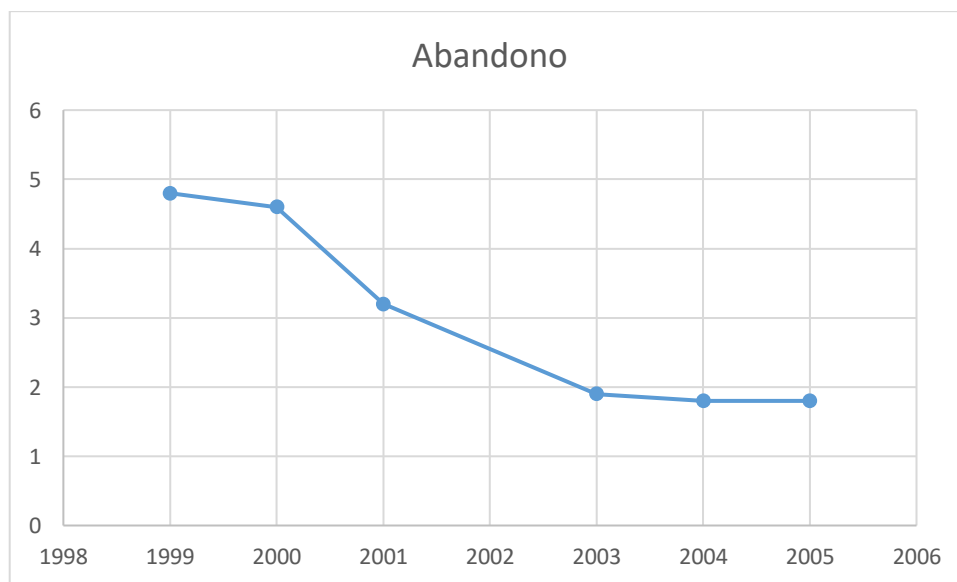
Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Por essa perspectiva, ao considerarmos os 7 anos em que tais pontos (aprovação, reprovação e evasão) foram abrangidos, não há uma melhoria significativa para índice de reprovação, pois a realidade escolar dos alunos reprovados, conforme demonstraram os índices, sofreu uma piora, se considerarmos que o mesmo aumentou ao invés de diminuir após a implantação do regime de Progressão Continuada, que dentre as suas propostas, pretendeu reduzir/sanar tal problemática.

Quanto aos índices de abandono dos alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006 o cenário é mais positivo, sendo 4,8% em 1999 e reduzindo até chegar em 1,8% em 2005, o que denota que para essa questão, houve um avanço, tendo o índice de abandono escolar reduzido 62,5% num período de 6 anos.

Com isso, para este ponto observou-se um desenvolvimento desde a instituição do regime de Progressão Continuada, onde o problema de evasão escolar estava sendo superado, ano após ano.

Gráfico 4 - Índice de abandono de alunos do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2006



Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Em âmbito geral, ainda que a aprovação tenha aumentado 0,6% no período compreendido, 1999 a 2006, consideramos que o quadro mais positivo, tendo em vista os objetivos esperados a partir da implantação do regime de PC nas redes públicas do estado paulista, foi o da evasão escolar, sendo o índice que mais

diminuiu nesses 8 anos que sucederam desde então e já que, no geral, as crianças estavam permanecendo por mais tempo nas escolas.

Conforme dados do MEC/INEP/Censo Escolar/Edudata Brasil ainda, em 2006 a distorção idade/série no Ensino Fundamental no estado de São Paulo era de 9,7% e no Ensino Médio, 22,6% e esses números passaram a diminuir gradativamente, como veremos no próximo subcapítulo.

Com isso, notou-se pequenas melhorias, principalmente quanto à questão da evasão escolar, que diminuiu significativamente; no entanto, continuou-se a reafirmar as mesmas proposições contidas no regime de PC e de políticas que vieram a partir dele, denunciando que nem todas as mudanças prenunciadas estavam sendo cumpridas e muitas continuavam no plano de idealização, visto que ainda não tinham se efetivado, tendo como comprovação o índice de reprovação, que também aumentou expressivamente, 66,66% no período analisado.

2.3 Caminho para o ceticismo, a culpabilização e a deslegitimação do regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista (2007 a 2017)

Neste subcapítulo abordou-se os documentos e informações, no período de 2007 a 2017, encontradas no cenário educacional paulista e que se relacionavam, de alguma forma, ao tema de pesquisa.

Em 2007, se estabeleceu a Resolução SE nº 61/07, deixando à disposição dos pais e responsáveis a consulta sobre informações quanto ao registro das avaliações e da frequência dos alunos da rede estadual paulista na *internet* e algumas orientações aos professores quanto às notas dessas avaliações, cabendo ao Conselho de Classe e Série emitir um parecer final sobre o desenvolvimento dos alunos, retomando propostas de documentos anteriores, o qual ficaria disponível no Sistema de Cadastro de Alunos da SEE (SÃO PAULO (estado), 2007, s/p.).

Ademais, a mesma resolução ainda propôs que a forma de registro das notas dos alunos se desse a partir de uma escala numérica, 0 a 10, sendo que 0 era a menor nota e 10 a maior, onde: “[...] As sínteses bimestrais e finais devem decorrer da avaliação do desempenho escolar do aluno, realizada por diferentes instrumentos de avaliação e de forma contínua e sistemática, ao longo do bimestre e de todo ano letivo (SÃO PAULO (estado), 2007, s/p.)”.

Em dezembro do mesmo ano, com a Resolução SE nº 86/07, instituiu-se o Programa “Ler e Escrever” na primeira etapa do Ensino Fundamental das escolas das redes públicas do estado de São Paulo das Diretorias e Coordenadoria de Ensino da região metropolitana da Grande São Paulo, o qual iniciaria no ano seguinte, tendo em vista:

[...] a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005; - a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; - a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade[...] (SÃO PAULO (estado), 2007a, s/p.)

Com o Programa Ler e Escrever se pretendia que até 2010 todos os alunos do Ensino Fundamental com até 8 anos estivessem alfabetizados, no intuito de: “[...] recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO (estado), 2007a, s/p.).

Nessa conjuntura, observou-se que existiram diversas ações propostas pelo governo visando sanar as defasagens encontradas nas escolas públicas, com um foco maior nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que eram exigidas na maior parte das avaliações externas e desde o início da alfabetização dos alunos, geralmente as mais trabalhadas e, muitas vezes, consideradas as mais importantes sob o senso comum.

Em 13 de abril de 2007, se estabeleceu o Projeto de Lei nº 251/2007, o qual dispôs sobre o fim da Progressão Continuada vigente no sistema de aprovação de alunos da rede pública de ensino no estado paulista. Assim, a Assembleia Legislativa do estado de São Paulo propôs:

Artigo 1º - O aluno do ensino médio e fundamental da rede pública de ensino somente será considerado aprovado, após avaliação de seu aprendizado nas disciplinas de Português e Matemática. Artigo 2º - A avaliação a que se refere o artigo 1º será realizada a cada bimestre, através de provas escritas, aplicadas obrigatoriamente a todos os alunos do ano letivo vigente. Artigo 3º - As provas bimestrais de Português e Matemática serão avaliadas através de notas de 0 (zero) a 10 (dez) ou por conceitos denominados “A”, “B”, “C”, “D” e “E” (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.1).

O documento também propôs o reforço de Português e Matemática para os alunos que não obtiveram o desempenho mínimo esperado nas provas bimestrais de tais disciplinas:

Artigo 4º - O aluno somente receberá aprovação para formar-se ou matricular-se na próxima etapa do curso ao qual está matriculado se obtiver, como média das provas aplicadas, no mínimo nota 5 (cinco) ou conceito “C”. Artigo 5º - Os alunos que não obtiverem nota ou conceito mínimo nas duas primeiras provas bimestrais terão direito, durante o segundo semestre, a aulas de reforço de Português ou Matemática, ou em ambas as disciplinas (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.1).

E como justificativa ao Projeto de Lei que pretendia destituir o regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista, o documento indicou que: “É notório o imenso prejuízo que a chamada “Progressão Continuada” vem gerando à qualidade do ensino médio e fundamental da rede pública educacional no Estado de São Paulo (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.1)”, já que conforme o mesmo, pesquisas de diversas instituições revelaram que os alunos da rede pública de ensino possuíam conhecimentos precários quanto a conceitos básicos fundamentais em sua escolaridade (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.1).

Conforme tais pesquisas ainda, acreditava-se que o problema não estava na eficiência dos professores: “[...] abnegados, que mesmo trabalhando em condições adversas ao bom ensino e recebendo salários modestos, dão o melhor de si na sua missão educacional” (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.2).

Ressaltou-se, além disso, que tal projeto não tinha a intenção de ignorar os avanços alcançados a partir dos métodos contemporâneos de ensino, bem como não pretendia ser nostálgico em relação a um contexto escolar ultrapassado, mas seu: “objetivo único é reparar equívocos, mecanismos que, a despeito de suas metas nobres, revelaram-se falhos no exercício prático” (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.2). E, dessa forma:

Aprovar o aluno, dando-lhe diploma e fazendo-o “passar de ano”, sem que o mesmo tenha adquirido os conhecimentos mínimos necessários para, no presente e no futuro, tornar-se um bom profissional numa sociedade cada vez mais competitiva e seletiva, não é, convenhamos, a melhor maneira de o Estado contribuir na formação de novos cidadãos e cidadãs (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.2).

O PL ressaltou que assegurar conhecimentos básicos nas disciplinas de Português e Matemática, consideradas as mais importantes dos currículos, era o mínimo que se esperava das redes públicas de ensino do estado mais rico do Brasil, onde a reprovação não deveria ser vista como uma punição, mas sim como uma ação reparadora da aprendizagem do aluno, em que: “[...] A Progressão Continuada cria, em muitos casos, uma situação surrealista: a escola finge que ensina e o aluno finge que aprende (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.2)”.

O referido documento concluiu propondo exigir um conceito mínimo, a partir de provas e notas em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos para que os mesmos progredissem de uma série/ano para outra(o), justificando que esse seria uma passo importante no aperfeiçoamento dos métodos de ensino das escolas públicas no contexto atual (SÃO PAULO (estado), 2007b, p.2).

Abaixo, observa-se o resultado da votação para aprovação do Projeto de Lei nº 251/2007:

Figura 4 - Resultado da votação sobre o Projeto de Lei nº 251/2007 que estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino do estado (SP)

Documento	Projeto de lei 
Número Legislativo	251 / 2007
Ementa	Estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino no Estado.
Data de Publicação	13/04/2007
Regime	Tramitação Ordinária
Autor(es)	Baleia Rossi
Apoiador(es)	
Indexadores	ALUNO, APROVAÇÃO, AVALIAÇÃO, DISCIPLINA, EDUCAÇÃO, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO, ESCOLA, MATEMÁTICA, PORTUGUÊS, PROGRESSÃO CONTINUADA (REGIME), QUALIDADE
Etapas Atuais	Pronto para Ordem do Dia Último andamento 04/12/2018 - Anexado o Projeto de lei 857/2015 .

Tramitação

Votação nas Comissões

Pareceres

Data	Nº Legislativo	Resultado / Votação	Resumo	Relator	Comissão	Ver
21/11/2007	589 / 2012	favorável	favorável	Ana Perugini	Comissão de Constituição e Justiça	
23/11/2011	590 / 2012	favorável	favorável	Jorge Caruso	Comissão de Educação e Cultura	
21/03/2012	591 / 2012	favorável	favorável	Orlando Bolçone	Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento	

Fonte: São Paulo (estado), 2018.

Quanto ao Projeto de lei em questão, três comissões deram seus pareceres: a Comissão de Constituição e Justiça (Parecer nº 589/2012), a Comissão de Educação e Cultura (Parecer nº 590/2012) e a Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento (Parecer nº 589, DE 2012), sendo todas favoráveis à aprovação do PL nº 251/2007, estando de acordo com as disposições do deputado que elaborou o mesmo, Baleia Rossi.

Embora tenha existido a intenção de revogar o regime de Progressão Continuada, 10 anos após sua implantação na rede de ensino estadual paulista a partir do referido documento e que os pareceres relativos ao fim da política

educacional tenham sido favoráveis à destituição do mesmo, conforme se observou, o último andamento da tramitação do Projeto de Lei 251/2007 foi ser anexado ao PL 857/2015 em dezembro de 2018, como veremos mais adiante, não atingindo, portanto, o seu propósito inicial.

Algo que chamou a atenção, foi o encaminhamento ter sido proposto às vésperas eleitorais, e que o deputado que o propôs (Baleia Rossi) foi reeleito na referida eleição, reconduzindo o seu mandato para o período seguinte, o que revela que esta proposição também tinha apoio e adesão por parte dos eleitores do estado de São Paulo, provavelmente, dos que estavam envolvidos com a temática, como os educadores e os pais de alunos, reelegendo o autor do PL 251/2007, demonstrando, desse modo, insatisfação com o atual cenário escolar.

Contudo, o documento permaneceu sendo apenas um projeto, visto que ficou estagnado, mesmo após a manifestação em apoio à sua aprovação nas Comissões consultadas, o que demonstra que haviam outras significantes envolvidas em todo o processo e que isso não era o suficiente para colocá-la em prática.

Aos 15 de agosto de 2008, o então Governador do estado de São Paulo, José Serra, enviou uma mensagem ao presidente do Brasil, Lula, com a deliberação da Assembleia do Projeto de Lei Complementar nº 41/2008, a qual instituiu a Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, dando providências correlatas, alegando que: “[...]O desenvolvimento de adequada política de gestão de recursos humanos com o propósito de obter maior qualidade na prestação de serviços públicos constitui permanente desafio do meu Governo (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 1)”.

Nesse contexto, implementou-se tal Lei, justificando que, com isso, o intento era combinar o cumprimento de metas com a excelência no trabalho desenvolvido pelos educadores, o que segundo o documento seria uma forma de valorização dos servidores públicos (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 1), sendo que: “Medir e premiar resultados, a partir de objetivos previamente estabelecidos, era uma das estratégias (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 1)”.

O documento afirmou que, ao se terem metas para cumprir, os servidores se esforçariam mais, melhorando a motivação dos mesmos, porém a ausência de objetivos claros fazia com que eles se acomodassem, tendo seus esforços voltados unicamente ao cumprimento do dever legal e nesse sentido, o bônus viria como uma

forma de incentivo aos educadores, visando a melhoria da qualidade da educação (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 1).

Nesse sentido, tal documento divergiu do anterior (PL nº 251/2007) que havia salientado o empenho dos professores no desempenho de suas tarefas, culpabilizando exclusivamente o regime de Progressão Continuada pelos problemas encontrados no cenário educacional.

Agora, de maneira oposta, ressaltava-se a acomodação dos servidores da educação, que sem um incentivo para se esforçarem, estariam desmotivados e acomodados, segundo o documento, o que poderia refletir negativamente na efetivação de sua tarefa básica de ensinar a todos com qualidade, justificando a adoção da BR.

O texto também declarou que a Bonificação por Resultados seria vinculada ao desempenho institucional, ou seja, das escolas e não ao desempenho individual do servidor, esclarecendo que tal ação eliminaria a subjetividade do processo periódico de avaliação pelo qual as escolas teriam que passar (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 2).

O valor do BR seria calculado em até 20% do salário dos educadores, para as escolas que superassem as metas pré-estabelecidas, sendo que:

Para dar cumprimento a esse programa, foram indicadas metas individuais às unidades escolares, calculadas com base no desempenho dos alunos nos exames do SARESP/2007 e nas taxas de aprovação. A partir dessas variáveis, definiu-se um indicador de qualidade da escola denominado IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo precípua de instituir novos paradigmas para aprimorar a gestão do ensino público (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 3).

Justificou-se, dessa forma, que a sistemática do BR era alinhada aos modernos princípios de gerenciamento de recursos humanos, acreditando que isso transpareceria no desempenho das unidades educacionais: “com a conseqüente melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, para que seja assegurado o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho digno (SÃO PAULO (estado), 2008, p. 3)”.

Nessa conjuntura, abrangeu concepções previstas no Art. 2º da LDB de 1996, quanto à finalidade da educação ser voltada ao: [...] “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)” com o objetivo de legitimar essa nova legislação.

Porém, desviou-se do foco da necessidade de se criarem reais políticas de valorização do magistério público, com planos de carreiras apropriados, substituindo-as por uma proposta meritocrática, a qual estimulou a competição entre as escolas e o alcance do tão esperado BR, que nem todos iriam receber, já que este estaria reservado para aqueles que obtivessem os melhores resultados nas avaliações externas.

Ademais, considerando que no contexto político em que se apresentou tal proposta a categoria docente não recebia aumento salarial há quase 10 anos e, ainda, que o estado de São Paulo era um dos mais ricos do país, conforme informações do IBGE (2017), foi reafirmado pelo deputado Simão Pedro, que defendia o real aumento do piso salarial dos professores, já que, de acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal em vigência estabelecia-se um limite até 50% do orçamento quando o estado possuía um gasto de 39% (SOUZA, 2019, p. 49), seria possível ajustar o salário dos educadores, no entanto: “[...]o interesse era puramente em responsabilizar e não aumentar o salário efetivamente dos professores da rede estadual de São Paulo” (SOUZA, 2019, p. 49).

Ressaltamos com isso que os ideais de se ter uma avaliação contínua, com prevalência no processo de aprendizagem dos estudantes sobre os resultados finais tão enfatizados nos documentos, que buscavam uma reconfiguração do ensino e do papel da avaliação nesse contexto se perdeu, novamente.

Ainda no mesmo ano, a partir da Resolução SE nº 76/08, foi implementada a Proposta do currículo do Ensino Fundamental e Médio nas escolas das redes públicas paulistas, passando a instituir um referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual (SÃO PAULO (estado), 2008a, s/p.).

Nessa Proposta, foram especificadas as disciplinas que seriam abrangidas, orientando que haveria um conjunto de documentos norteadores para cada etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, onde a implantação da mesma se daria com apoio de recursos e materiais, além de formações contínuas para os educadores das redes do estado de São Paulo (SÃO PAULO (estado), 2008a, s/p.).

Assim, retoma-se compromissos já assumidos anteriormente solicitando algo das escolas, nesse caso, a elaboração de sua Proposta curricular de acordo com as orientações do estado (SP), destacando mais uma vez que haveria o provimento das demandas necessárias.

Ainda em 2008, a Resolução SE nº 86/08 dispôs as diretrizes para atender à demanda nas escolas da rede paulista de ensino, que devido à emergência de se alterar o atual cenário das salas de aula superlotadas, determinou que:

[...]na organização do atendimento à demanda escolar nas escolas estaduais, sempre que houver disponibilidade de recursos físicos, deverão ser observados como critérios para organização e composição de classes/turmas os seguintes referenciais quanto à média de alunos por classe: I - 30 alunos para as classes das séries/anos iniciais do ensino fundamental; II - 35 alunos para as classes das séries/anos finais do ensino fundamental; III - 40 alunos para as classes do ensino médio; IV - 40 alunos para as turmas de educação de jovens e adultos, nos dois níveis de ensino: fundamental e médio; V- 15 a 20 alunos para as turmas do Projeto Intensivo no Ciclo - PIC de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental; [...]VII- as turmas de recuperação paralela serão constituídas de 15 a 20 alunos (SÃO PAULO (estado), 2008b, s/p.).

A partir do referido documento buscou-se, mais uma vez, tentar sanar um dos problemas encontrados no cenário da educação pública do estado (SP), propondo uma quantidade determinada de alunos por classe. Entretanto, consideramos tais medidas insuficientes, já que, mesmo se estabelecendo uma quantidade limite de alunos por classe, os números não deixaram de ser elevados, sendo razoáveis apenas para as turmas dos projetos de recuperação.

Da mesma forma, a redução do número de estudantes por turma já havia sido prevista anteriormente para os grupos de reforço e recuperação, como por exemplo, as Classes de Aceleração, no entanto, isso ainda não tinha sido mencionado nos documentos em relação às turmas regulares, o que se mostrou ser outra dificuldade, que deveria ser resolvida, a fim de não desistir da qualidade de educação pretendida, deixando de focar apenas nessas clientela específicas e voltando as ações das escolas para todos os alunos, uma vez que, muito se falou em recuperação contínua no processo ensino aprendizagem, no entanto, observou-se que as ações eram voltadas, especialmente, aos estudantes dos programas de reforço.

No mesmo ano, a partir da Resolução SE nº 96/08, instituiu-se a extensão do Programa “Ler e Escrever” para as demais escolas de Ensino Fundamental do Interior de São Paulo, tendo em vista os bons resultados obtidos a partir da experiência realizada na Grande São Paulo (SÃO PAULO (estado), 2008c).

Já, com a Resolução SE nº 98/08, estabeleceram as diretrizes para a organização dos currículos do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais, fazendo uma adaptação nas matrizes curriculares de acordo com a atual LDB, de tal

forma que o ensino fosse organizado a partir dos ciclos e do regime de Progressão Continuada, havendo, inclusive, a indicação da carga horária para cada disciplina inserida em tais etapas de ensino, assim:

Artigo 1º- A organização curricular das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e ensino médio se desenvolverá em 200 (duzentos) dias letivos, com a carga horária anual estabelecida pela presente resolução. Artigo 2º - O ensino fundamental terá, em 2009, sua organização curricular, desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 09 (nove) anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos): I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano; II - anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano. § 1º As unidades escolares estaduais darão início à implantação da organização do ensino fundamental de 09(nove) anos, a partir de 2009, de forma gradativa e contínua, inclusive com a adequação da nomenclatura. [...] Artigo 3º - No segmento de ensino correspondente aos anos/séries iniciais do ensino fundamental, de que trata o Anexo I desta resolução, deverá ser assegurada a seguinte carga horária: I- em unidades escolares com até dois turnos diurnos deverá ser observada a carga horária de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1000 aulas anuais; II - em unidades escolares, com três turnos diurnos e calendário específico de semana de 06 (seis) dias letivos, com 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais. § 1º - No segmento de ensino correspondente aos anos/séries finais do ensino fundamental deverá ser assegurada a seguinte carga horária: 1 - no período diurno, em unidades escolares com até dois turnos diurnos, 27 (vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1080 aulas anuais, objeto do Anexo II; 2 - no período diurno, em unidades escolares com três turnos diurnos, com calendário específico e semana de 06 (seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 aulas anuais, objeto do Anexo III; 3 - no período noturno, com 27 (vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1080 aulas anuais, sendo que Educação Física será ministrada fora do horário regular de aulas, preferencialmente, aos sábados[...] (SÃO PAULO (estado), 2008d, s/p.).

Ressaltou-se, ainda, que a importância de competências leitora e escritora e de conhecimentos básicos de matemática, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não excluía a necessidade de o professor da turma abordar os conteúdos das outras áreas de conhecimento (SÃO PAULO (estado), 2008d, s/p.)

Assim, as aulas de Educação Física e Arte, previstas nas matrizes curriculares das séries/anos iniciais, deveriam ser desenvolvidas a partir de duas aulas semanais pelo professor especialista ou pelo professor da classe, na falta do primeiro, assim como as aulas de Língua Portuguesa, que seriam atribuídas preferencialmente, aos professores com formação específica para tal (SÃO PAULO (estado), 2008d, s/p.).

Ademais, o documento também previa alterações para o Ensino Médio, porém, não nos ateremos às mesmas, por esse nível de ensino não se tratar de nosso objeto principal de estudo.

A partir da tabela 9, observa-se a matriz curricular básica para o Ensino Fundamental - Ciclo II, do 6º ao 9º ano ou da 5ª à 8ª série:

Tabela 9 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - Ciclo II

ANEXO II

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O- ENSINO FUNDAMENTAL						
CICLO II						
6º AO 9º ANOS ou 5ª A 8ª SÉRIES--- DIURNO COM DOIS TURNOS DIURNOS E PERÍODO NOTURNO*						
Disciplinas		Séries/Anos / Aulas				
		6º A e 5ª S Diurno/Noturno	7º A e 6ª S Diurno/Noturno	8º A e 7ª S 8º Diurno/Noturno	9º A e 8ª S Diurno	9º A e 8ª S Noturno
Base Nacional Comum	L. Portuguesa	5	5	5	5	5
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física**	2	2	2	2	2
	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
	Matemática	5	5	5	5	5
	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso				1	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	2
	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
Total Geral		24+*3=27	24+*3=27	24+*3=27	25+*3=28	25+*2=27

A=Ano; S=Série.
Obs.
*Distribuir, em cada ano do período diurno, as 03 aulas semanais entre as disciplinas constantes da matriz curricular, à exceção de Educação Física e Ensino Religioso. No período noturno, distribuir, no 9º ano ou 8ª série, 02 aulas semanais quando Ensino Religioso comportar turma de alunos e 3(três) quando esse componente não comportar turma específica.
**Educação Física será ministrada, dentro do horário regular de aulas, no período diurno, e fora desse horário, preferentemente, aos sábados, no período noturno.

Fonte: São Paulo (estado), 2008d, s/p.

Para a distribuição das aulas entre as disciplinas da matriz curricular em cada ano do período diurno e noturno, o 9º ano ou 8ª série de ambos períodos (diurno e noturno), seguiam a mesma ordem que as das etapas anteriores, com: 5 aulas de Língua Portuguesa, 2 de Arte, 2 de educação Física, 2 de História, 2 de Geografia, 5 de Matemática, 2 de Ciências Físicas e Biológicas, 2 de Língua Estrangeira Moderna e 2 de Leitura e Produção de Texto, acrescentando apenas uma aula de Ensino Religioso, sobrando 2 aulas a serem divididas entre as demais disciplinas da matriz curricular.

Tal disposição do tempo previsto para cada disciplina denota a importância dada às de Língua Portuguesa e Matemática, que geralmente ocupavam uma carga horária maior que os outras, nos currículos.

Em agosto de 2009, a Resolução SE nº 66/09, dispôs sobre o Decreto nº 54.553/09, o qual constituiu o Programa de Integração estado/município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais. Nesse projeto, a Secretaria da Educação estado de São Paulo firmou convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e com os municípios paulistas para a sua implementação, organizando atividades pedagógicas com o objetivo de combater a vulnerabilidade na infância e juventude (SÃO PAULO (estado), 2009, s/p.).

O Decreto 54.553 de 2009 destacou que para a efetivação do convênio entre a FDE e os municípios, competiam às Secretarias de Educação: “organizar o[sic] sistema para o acompanhamento e avaliação bimestral da aprendizagem dos alunos, com a finalidade de alcançar as metas propostas no Plano de Trabalho que integra o presente instrumento (SÃO PAULO (estado), 2009, s/p.)”.

Na tabela seguinte é possível observar as distorções idade/série no Ensino Fundamental no estado de São Paulo entre os anos de 2007 a 2010:

Tabela 10 - Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no estado de São Paulo no período de 2007 a 2010

Etapa	2007	2008	2009	2010
Fundamental	9,2	8,9	8,3	8,4
Total Médio	21	19,1	17,3	18,1

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Destacamos que embora o período selecionado para abordarmos as informações nesse tópico vão de 2007 a 2017, não foi possível encontrar dados referentes à distorção idade/série no site do IBGE após o ano de 2010, todavia os dados demonstraram uma pequena redução distorção idade/série.

Assim, em 2007, início do período compreendido e para o Ensino Fundamental a taxa de distorção idade/série dos alunos era de 9,2% e 21% para o Ensino Médio; que, ano após ano vai diminuindo e apenas em 2010, aumenta um pouco nas duas etapas em relação ao ano anterior (2009), mas, no geral, em 3 anos há um decréscimo para as duas etapas.

Nesse sentido, percebemos que a taxa de distorção idade/série para os alunos do Ensino Fundamental do estado de São Paulo de 2007 a 2010, de forma geral, diminuiu pouco, porém, consideramos mais um ganho, já que, infere-se que tal problemática foi se resolvendo gradativamente, já que, os documentos

posteriores focariam mais na questão recuperação e avaliação dos alunos, que no ponto da distorção idade/série em si, que com o passar do tempo, se resolveria, logicamente, uma vez que se mantivesse os alunos na escola e sem reprovações consecutivas.

Aos 16 de dezembro de 2011, a partir da Resolução SE nº 81/2011 se estabeleceu diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais, visando adequar as matrizes curriculares estaduais às nacionais, lançadas um ano antes.

O documento abrangeu as porcentagens de aulas, que seriam divididas pelas disciplinas previstas em cada etapa, de acordo com a Base Nacional Comum e a reorganização do Ensino Fundamental de 9 anos em ciclos e sob o regime de Progressão Continuada, sendo divididos em: “I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano; II - anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano (SÃO PAULO (estado), 2011, s/p.)”.

Logo abaixo observa-se a Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental - Ciclo II – 6º ao 9º ano - Período Diurno:

Tabela 11 - Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental - Ciclo II – 6º ao 9º ano - Período Diurno

Disciplinas		Ano/aula			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano/8ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	5
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
	Ensino religioso*	-	-	-	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Total de Aulas		30	30	30	30

*Ensino Religioso – Se não houver demanda acrescentar 1 (uma) aula para Matemática.

Fonte: (SÃO PAULO (estado), 2011, s/p.)

Assim, para o 6º, 7º e 8º anos a matriz curricular permanecia a mesma, sendo dividida em quantidade de aulas, onde para Língua Portuguesa eram 6 aulas, Arte: 2, Educação Física: 2, Matemática: 6, Ciências Físicas e Biológicas: 4, História: 4, Geografia: 4, Língua Estrangeira Moderna: 2, totalizando 30 aulas semanais. Já para o 9º ano ou 8ª série, mudava apenas a quantidade de aulas de Matemática, que caía

para 5, acrescentando 1 aula ao Ensino Religioso, não obrigatório, podendo haver ou não, de acordo com a quantidade de matrículas dos alunos na disciplina.

Nesse contexto, conforme se avança, progressivamente, nos estudos, as aulas vão sendo distribuídas entre as disciplinas, porém, percebe-se uma estabilidade quanto à maior parte da carga horária ser dividida entre Língua Portuguesa e Matemática, o que permanece em todas as etapas de ensino, havendo o favorecimento na distribuição das aulas para ambas, que ficam sempre com a maior quantidade que as demais, que dividem entre si as remanescentes, completando as matrizes curriculares.

Nessa perspectiva, as avaliações externas exigiam um maior domínio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que possivelmente influenciou tal organização do currículo de forma a prever mais aulas para essas.

As mudanças dos currículos não eram novidades, vários documentos já tinham previsto alterações nas matrizes que organizavam as disciplinas, mas a busca na tentativa de adequá-las às demandas encontradas nas escolas não acabaria por aí, no entanto, essa era a realidade ao final de 2011.

Um ano depois, a partir da Resolução SE nº 46 de 2012, colocou-se novamente em discussão algumas questões sobre a formação do professor de educação básica, considerando os resultados do SARESP de 2011 alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual.

Dessa forma, se propôs refletir sobre formação docente, tendo por objetivo a importância da formação continuada para tais atores, almejando manter os parâmetros de qualidade no Programa Ler e Escrever, com atenção especial voltada à disciplina de Matemática, abrangida na avaliação externa (SÃO PAULO (estado), 2012, s/p.).

Em 27 de setembro de 2013, a partir da Resolução SE nº 68 e considerando: “o direito do aluno de se apropriar do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, nos ensinos fundamental e médio; a necessidade de se garantir o cumprimento da totalidade da carga horária e dos dias letivos[...]” (SÃO PAULO (estado), 2013, p. 1), e conforme previsto na LDB, se instituiu o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio na rede pública estadual.

Tal documento teria os seus artigos 2º ao 8º revogados, a partir da Resolução SE nº 71/2014, mas, a princípio, a justificativa utilizada pelo mesmo foi a de cumprir

com objetivo de atendimento às demandas pedagógicas, principalmente dos alunos que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, no intuito de se garantir o cumprimento integral das aulas e do calendário letivo nas escolas da rede estadual de ensino (SÃO PAULO (estado), 2013, p. 1).

Já, a partir da Resolução SE nº 74/13, dispôs-se sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, onde o Secretário da Educação, representando a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, considerou necessário dar continuidade à reorganização do currículo do Ensino Fundamental, iniciada em 2011, mantendo o padrão de qualidade na educação básica, garantindo a aprendizagem dos educandos, e reforçando que os recursos oferecidos às escolas possibilitassem um ensino adequado à aprendizagem dos alunos de forma contínua, no entanto:

[...]-as condições das escolas e os resultados de avaliações externas indicam a necessidade de redimensionamento dos ciclos de ensino, segundo o critério da flexibilização dos tempos de aprendizagem; - a inserção do aluno nos últimos anos do ensino fundamental implica revisão de práticas escolares, principalmente no 4º, 5º e 6º anos, marcados pelo ensino de professor polivalente e professores especialistas[...] (SÃO PAULO (estado), 2013a, s/p.).

Esclarecemos que nesse cenário, o ensino público estadual (SP) continuava a ser reorganizado, ora reiterando propostas que se aproximavam das concepções de ciclo e do regime de PC, ora revalidando características de um ensino autoritário, que se utilizava de notas e provas como um mecanismo de controle, premiação e punição dos alunos.

Nessa reorganização do Ensino Fundamental sob a vigência do regime de Progressão Continuada oferecido nas escolas estaduais paulistas a partir de 2014, o mesmo foi ordenado em três ciclos de aprendizagem com duração de três anos cada, objetivando oferecer condições pedagógicas, de forma que os estudantes fossem melhor acompanhados no decorrer desse processo.

Assim, com o ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem se “assegura um tempo de aprendizagem mais condizente com as características individuais do aluno, suas condições sociais e com o trabalho escolar centrado em aprendizagem contínua e progressiva do educando (SÃO PAULO (estado), 2013a, s/p.)”.

Ademais, tal organização do ensino dessa maneira necessitava, ainda, que houvesse um acompanhamento avaliativo contínuo do desenvolvimento dos alunos,

além de observar se a estrutura pedagógica em geral estava atendendo adequadamente às demandas, visando orientar os educadores em suas intervenções a partir de reforços contínuos em período regular de aula ou fora dele.

Outrossim, O Ensino Fundamental em regime de Progressão Continuada passou a ser organizado a partir do ano de 2014 compreendendo três ciclos no decorrer dos 9 anos da seguinte forma: sendo o 1º, o Ciclo de Alfabetização, que vai do 1º ao 3º ano, o 2º, o Ciclo Intermediário, abrangendo do 4º ao 6º ano e por último, o 3º ou Ciclo Final, indo do 7º ao 9º ano (SÃO PAULO (estado), 2013a, s/p.).

Lembramos que em 1995, tendo o propósito de garantir a escolarização de 8 anos, o Decreto 40.473, já indicava a organização do ensino em dois ciclos: 1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série, o que foi retomado no Planejamento 2000.

Nos anos posteriores, houve outras reorganizações, destacamos a Deliberação 61/06, que organizou o ensino em dois ciclos: 1º ao 5º ano e 6º ao 9º, na qual se contemplava os 9 anos para o Ensino Fundamental, o que também foi retomado na Resolução SE 98/08.

Com a Resolução SE nº 74/13, se propôs a organização do ensino em 3 ciclos, especificando os mesmos. Nesse cenário, a responsabilidade de avaliar para a promoção (ou não) dos alunos, prevista aos finais dos ciclos, passou a ser: no 1º ciclo do pedagogo e nos 2º e 3º ciclos, dos professores da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Assim, passaram a existir 3 ciclos, onde o primeiro foi voltado à alfabetização dos alunos, então seria incoerente falar de reprovação nesse momento em que os alunos ainda estavam sendo alfabetizados, no entanto, com o regime de PC vigente, a reprovação aos finais dos ciclos era prevista, inclusive para estes.

O segundo ciclo, compreendendo do 4º ao 6º ano dividia-se entre os pedagogos e os professores especialistas, já que até o 5º ano, os alunos eram acompanhados pelos pedagogos e do 6º em diante, pelos professores específicos de cada disciplina. O terceiro ciclo, que englobava do 7º ao 9º ano, também é responsabilidade desses últimos.

Dessa forma, o documento indicou algumas diretrizes sobre as disciplinas a serem trabalhadas durante cada Ciclo e quais habilidades eram esperadas ao final desses, visando orientar os professores em suas aulas, prevendo, inclusive, a retenção do aluno no mesmo Ciclo, quando necessário:

Ao final do 3º ano, os alunos que não desenvolveram competências definidas para o Ciclo de Alfabetização, deverão permanecer mais um ano nesse Ciclo, podendo integrar classe de 3º ano com até 20 alunos, mais adequada a seus estudos de reforço e ou recuperação contínuos e intensivos. (SÃO PAULO (estado), 2013a, s/p.).

O mesmo foi previsto para o Ciclo Intermediário, no qual: Ao final do 6º ano, os alunos que não desenvolveram as competências e habilidades definidas para o Ciclo Intermediário, deveriam permanecer mais um ano nesse Ciclo, podendo integrar classe de 6º ano com até 20 alunos[...] (SÃO PAULO (estado), 2013a, s/p.).

O documento indicou, ainda, a Progressão Parcial para os alunos dos nonos anos que não obtivessem os resultados esperados em até três disciplinas, com exceção da Língua Portuguesa e Matemática, podendo progredir para a 1ª série do Ensino Médio, se tivessem condições de prosseguir com os estudos no Ciclo (SÃO PAULO (estado), 2013a, s/p.).

Em 16 de janeiro de 2014, a partir da Resolução SE nº 3, houve a alteração de alguns dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011, que estabeleciam as diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Dessa forma, a organização curricular do Ensino Fundamental voltou a ser realizada em duas etapas, a partir dos ciclos, na qual os anos iniciais equivaliam ao ensino do 1º ao 5º ano e os anos finais, do 6º ao 9º ano.

No mesmo ano, com a Resolução SE nº 53/14, dispôs-se sobre a organização do Ensino Fundamental em regime de Progressão Continuada e os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais paulista, onde o Secretário da CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) considerando que a melhoria da qualidade de educação só se efetivaria se a aprendizagem dos educandos fosse garantida retomou a proposta da Resolução SE nº 74/13, que já previa essa forma de organização para o ensino:

Artigo 1º - O Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, reorganizado em 3 (três) Ciclos de Aprendizagem, com duração de 3 (três) anos cada, oferecido nas escolas estaduais, terá seu funcionamento regido pelo que dispõe a presente resolução. Parágrafo único – A reorganização do ensino em três Ciclos de Aprendizagem, a que se refere o caput deste artigo, visa a propiciar condições pedagógicas para que crianças e adolescentes obtenham mais oportunidades de ser eficazmente atendidos em suas necessidades, viabilizando-lhes tempos de aprendizagem adaptados a suas características individuais (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

Considerando, ainda, os resultados obtidos a partir das avaliações externas, observou-se a necessidade de dar continuidade aos ciclos, com respeito ao ritmo de cada aluno, tendo um redirecionamento das ações pedagógicas e visando seu desenvolvimento pleno:

Artigo 2º – Na reorganização do ensino, de que trata esta resolução, as equipes escolares deverão proceder ao acompanhamento e avaliação contínuos do desempenho do aluno, com intervenção pedagógica imediata, sempre que necessário, e, quando for o caso, com encaminhamento do educando para estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular, dentro e/ou fora do seu horário regular de aulas (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

Nesse sentido, percebe-se que a definição do conceito de ciclos de aprendizagem, na legislação, vai se aprimorando com o passar dos anos e começa a se aproximar mais das ideias emanadas nos estudos teóricos sobre os mesmos.

Com isso, a organização do Ensino Fundamental em três ciclos de Progressão Continuada foi resgatada novamente, intitulando-os de: Ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano, Ciclo intermediário, do 4º ao 6º ano e Ciclo final, do 7º ao 9º ano, o que já era previsto antes com a Resolução SE nº 74/13, mas passando a revoga-la e atualizá-la:

[...] Artigo 4º - Os Ciclos de Aprendizagem, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, definem-se ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade: I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano; III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano[...] (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

Ao encargo da equipe gestora e dos professores que atuavam no Ciclo Intermediário ficou de se promover condições pedagógicas para que os alunos progredissem interciclos, bem como a responsabilidade da equipe escolar de identificar os alunos do Ensino Fundamental e Médio que necessitassem de auxílio em suas aprendizagens, para que os mesmos conseguissem concluir seus estudos no tempo previsto (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

Assim, os alunos do Ciclo de Alfabetização que não tivessem alcançado os resultados esperados no final do 3º ano eram encaminhados para uma classe de recuperação intensiva recebendo o auxílio pedagógico essencial para prosseguirem em seus estudos e ao final de um ano irem para o Ciclo Intermediário (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

Do mesmo modo, o estudante do Ciclo Intermediário que não atingisse os objetivos esperados ao longo dessa etapa, ao final do terceiro ano do Ciclo também

iria para uma sala de recuperação intensiva, a fim de sanar suas defasagens para ao final de um ano prosseguir para o Ciclo Final, o que era previsto inclusive para os alunos dessa última etapa (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.)

Outro ajuste contemplado em tal documento foi a inclusão de um professor auxiliar nas salas de aula, que deveria ajudar o professor da turma especialmente no processo de recuperação dos alunos em defasagem nas classes de recuperação, admitindo-se até três profissionais trabalhando juntamente com o responsável pela classe nas turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e nos 3 anos do Ensino Médio durante o ano letivo (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

É notória a instabilidade das proposições na lei, que ora recuperam propostas anteriores, reforçando-as, no intuito de legitimá-las, e ora as refuta, demonstrando que as políticas educacionais não evoluem linearmente.

Por meio da Resolução nº 53/14, se estabeleceu a Recuperação Contínua a ser desenvolvida na própria sala de aula pelo professor da turma, que deveria dar maior atenção aos alunos com dificuldade, podendo contar com um professor auxiliar, se necessário. A mesma previu a recuperação intensiva, na qual professor da classe ficaria responsável por promover um trabalho voltado às demandas dos alunos com defasagem nos estudos, com atividades adaptadas e etc., objetivando saná-las (SÃO PAULO (estado), 2014a, s/p.).

Em 29 de dezembro do mesmo ano, a Resolução SE 71, dispôs sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, que tinha como objetivo principal o atendimento das demandas pedagógicas das classes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013, na qual o Secretário da Educação considerou a necessidade de se assegurar o cumprimento da carga horária e dos dias letivos previstos no calendário escolar, conforme a LDB e o direito do educando de aprender todos os conteúdos previstos nos currículos de tais etapas (SÃO PAULO (estado), 2014b, s/p.).

Além disso, o documento previu algumas das atribuições dos docentes do Projeto Apoio à aprendizagem (PAA), como por exemplo, a realização de intervenções na aprendizagem, que deveriam ocorrer no período das aulas regulares, diminuindo as dificuldades dos alunos que necessitassem de auxílio (SÃO PAULO (estado), 2014b, s/p.).

Para a implementação dessa Resolução, as escolas contariam com docentes ocupantes de função-atividade, ou seja, aqueles que por falta de aulas atribuídas

cumpririam horas nas escolas que abrangessem o Projeto Apoio à Aprendizagem, tendo sua sede de controle de frequência na mesma (SÃO PAULO (estado), 2014b, s/p.).

Nesse sentido, as escolas contariam com esses docentes que seriam responsáveis por realizarem o Projeto de Apoio à Aprendizagem, de acordo com a sua quantidade de classes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo que, a escola que tivesse: até 10 classes por período de funcionamento, teria um docente do Projeto por turno; quando o número de classes por turno fosse de 11 a 20, seriam dois professores do Projeto por turno e se tivesse mais que 20 classes por turno de funcionamento, contaria com três docentes do Projeto por turno. (SÃO PAULO (estado), 2014b, s/p.).

O documento ainda especificou as atribuições dos docentes do Projeto, da equipe gestora e da unidade escolar e Diretoria de ensino quanto à efetivação do mesmo, onde ao professor caberia:

I - elaborar o seu próprio plano de ação, alinhado às ações do Projeto estabelecidas pela unidade escolar; II - substituir os docentes da unidade em suas ausências e impedimentos legais; III - subsidiar com atividades de apoio as aulas do professor da disciplina em questão, atendendo aos alunos que apresentem dificuldades; IV - planejar e desenvolver atividades diversificadas, a que se refere o disposto no parágrafo 1º deste artigo; V - auxiliar, em conformidade com as diretrizes emanadas dos órgãos desta Pasta, na implementação das demais atividades pedagógicas programadas pela escola (SÃO PAULO (estado), 2014b, s/p.).

Assim, tal Resolução se constituiu como mais um documento de orientação para ajudar os educadores a se organizarem quanto ao Projeto de Apoio à Aprendizagem, previsto para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Já, com a Resolução SE 73 de 29-12-2014 dispõe-se, novamente, sobre a reorganização do Ensino Fundamental em regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais, com proposta semelhante às da Resolução 53/14, vista anteriormente.

Dessa forma, organizou-se o Ensino Fundamental em três ciclos com três anos de duração cada. Outrossim, reiterou-se que para que tal propositura se consolidasse, os alunos deveriam ser acompanhados sistematicamente pelos professores, que deveriam contar com os mecanismos de apoio para auxiliá-los,

considerando que algumas melhorias já podiam ser notadas, a partir do que demonstravam os resultados das avaliações externas e após a reestruturação do ensino por ciclos, em que:

- a melhoria da qualidade da educação básica somente se consolida com o desenvolvimento de um ensino que assegure efetiva aprendizagem ao aluno;- os resultados das avaliações externas, alcançados pelas escolas da rede pública estadual, confirmam as possibilidades de aumento da eficácia e eficiência do redimensionamento dos ciclos do Ensino Fundamental, com flexibilização dos tempos de aprendizagem e diversificação dos mecanismos de apoio; - ao aluno devam ser garantidos meios e oportunidades diversas de se apropriar do currículo escolar, de forma contínua e exitosa, subsidiada por tempos de aprendizagem e mecanismos de apoio adequados[...] (SÃO PAULO, (estado), 2014c, s/p.).

O Artigo 10 apresentou algumas mudanças nas atribuições do professor auxiliar, que a partir de então, passou a trabalhar juntamente com o professor da classe, auxiliando, exclusivamente, os alunos do 3º ao 6º ano com dificuldades na aprendizagem, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, diferentemente do documento anterior, onde o atendimento se estendia para todos os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que tivessem algum tipo de defasagem.

O texto também previu a atuação do professor auxiliar em até 3 aulas de Língua Portuguesa e 3 de Matemática por semana nas turmas do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, que na Resolução anterior contemplava as classes do 6º ao 9º ano.

No mesmo documento, houve, ainda, uma alteração na quantidade de aulas que poderiam ser atribuídas aos professores auxiliares, que de 30 aulas semanais passaram para 12 aulas. Também se propôs a instalação de classes de Recuperação Intensiva, quando houvesse pelo menos 10 alunos que necessitassem de tal reforço, de acordo com a possibilidade das escolas.

Nesse contexto, observou-se a partir de tal documento que as mudanças realizadas da Resolução 53/14 para a Resolução SE nº 73/14 foram mínimas, no entanto, a segunda revogou a primeira em sua totalidade, passando a valer em seu lugar.

No ano seguinte, a partir da Resolução nº 27/15, alterou-se um artigo da Resolução SE 73/2014, vista anteriormente, sobre o professor auxiliar, indicando que:

[...] As aulas relativas às atividades do Professor Auxiliar serão atribuídas a docentes devidamente habilitados/ qualificados em Língua Portuguesa ou em Matemática e a docentes portadores de licenciatura plena em Pedagogia, inscritos no processo anual de atribuição de classes e aulas, observado o campo de atuação e na seguinte ordem de prioridade das situações funcionais[...] (SÃO PAULO (estado), 2015, s/p.).

Em 20 de maio de 2015, o deputado estadual José Américo (PT- Partido dos Trabalhadores) apresentou o Projeto de Lei nº 857/2015, dispondo sobre o fim da “Promoção Automática” e com diretrizes para a avaliação do processo ensinoaprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual paulista, conforme a Constituição Federal e Lei nº 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A princípio, o projeto reafirmava antigas propostas, evocando alguns preceitos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo: a ampliação do ensino obrigatório a partir dos 4 anos de idade, além da oferta para aqueles que não tiveram condições de estudar ou prosseguir com seus estudos em idade regular, do atendimento do educando a partir de programas complementares de materiais didáticos, transporte, alimentação e assistência à saúde durante toda as etapas da educação básica, sendo de responsabilidade das autoridades competentes e direito público e subjetivo dos educandos (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

O documento reafirmou a responsabilidade do poder público de zelar juntamente com os pais e/ou responsáveis pela frequência dos alunos nas escolas e o critério de avaliação e frequência para o aproveitamento dos estudos:

[...] O processo de aprendizagem do aluno do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino ficará obedecido a cargo dos estabelecimentos de ensino, compreendendo a avaliação do rendimento e a apuração da assiduidade (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

Ressaltou-se a necessidade de haver a verificação do desempenho dos alunos quanto à apropriação dos conhecimentos e competências previstos em cada área de estudo, sendo a avaliação contínua e cumulativa, apresentada em notas, mediante provas e outras atividades realizadas em classe ou extraclasse e, ainda, a partir de provas bimestrais, ao menos das disciplinas de Português e Matemática (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

O documento também indicou alterações quanto ao papel da avaliação, recuperando seu caráter decisivo na vida do aluno, com a possibilidade de retenção

do mesmo, caso não obtivesse os resultados esperados após medidas de reforço e recuperação, revalidando antigas práticas pedagógicas e exonerando, assim, o regime de Progressão Continuada, no qual: [...] “O aluno somente receberá aprovação para formar-se ou matricular-se no próximo ano do curso ao qual está matriculado se obtiver, como média das provas aplicadas, a média exigida nas respectivas disciplinas (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.)”.

No projeto de lei manteve-se a nota final do aluno, a ser atribuída pelo professor da classe ou da disciplina e validada pelo Conselho de Classe (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

Na tentativa de justificar a proposição do Projeto de Lei que visava destituir a Progressão Continuada no estado de São Paulo, trataram-na como uma das principais causas dos problemas encontrados no cenário público educacional brasileiro, considerando o esforço dos professores na tentativa de reverter essa situação e apontando estudos que corroboraram a ideia de que o regime gerou mais prejuízos que privilégios:

Assim, com a finalidade de identificar os principais problemas que afetam a qualidade e a cobertura do ensino médio e fundamental no Brasil, fica evidente o imenso prejuízo que a chamada “progressão Continuada” vem gerando na rede pública educacional no Brasil.[...] A eficiência do Corpo Docente de nossas escolas, constituído em grande maioria por professores dotados de abnegação e dedicação, os quais trabalham em condições totalmente adversas ao bom ensino e recebendo salários modestos, não medem esforços para oferecer o melhor de si na sua missão educacional. Contudo, estudos recentes, realizados através de pesquisas e trabalhos conjuntos da USP, Centro de Estudos e Pesquisas, Subseção do Dieese e Coletivo de Formação da Apeoesp, revelam em sua grande maioria a **conclusão de que a progressão continuada não melhora as condições de ensino nas escolas; não melhora a aprendizagem dos alunos; não aumentam o rendimento escolar;** havendo flagrante desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados; aumento de problemas de indisciplina na escola, causando maior satisfação[sic] do professor no trabalho, **resultando, inclusive numa redução da defasagem idade/ série entre os alunos** e o pior e mais grave a manutenção deste processo de “aprovação automática”, vem acarretando a passagem dos alunos de uma série para a outra sem qualquer domínio dos conteúdos ministrados! (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p, grifos nossos).

Contudo, uma das justificações utilizadas para justificar o prejuízo causado à educação pelo regime de Progressão Continuada foi a redução da defasagem idade/série dos alunos, que superlotava as salas de aula com alunos de diversas idades, antes da instituição da política educacional, resultado do elevado número de repetências. Logo, se a defasagem idade/série entre os alunos diminuiu, pode-se considerar isso um dos aspectos positivos a partir da Deliberação CEE nº 09/1997 -

o que demonstra certa ambiguidade no texto da proposta e justificativa do PL 857/2015.

Conforme o autor do Projeto de Lei nº 857/2015, a partir do regime de Progressão Continuada os alunos passavam de ano sem saber o mínimo necessário para o período e que ao serem aprovados sem o conhecimento básico isso fazia com que eles continuassem analfabetos, mesmo após tanto tempo nas escolas, o que resultaria no aprofundamento das desigualdades sociais (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

Nesse sentido, o então prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, se posicionou quanto à proposta de destituição do regime de Progressão Continuada da seguinte maneira:

A partir de 2014, as escolas públicas municipais de São Paulo vão acabar com a aprovação automática e adotar medidas disciplinares mais diretas na aprendizagem. Com o fim da aprovação automática, ao longo do ensino fundamental, a possibilidade de retenção nos ciclos se estenderá de dois para cinco momentos. “Nenhum educador desconhece o malefício da aprovação automática. Ela é tão ruim quanto a repetência. (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p).

Em favor ao fim do regime ou da “aprovação automática”, como ele é chamado, concordamos com Haddad (2015a) quando o mesmo propõe que[...] “nós temos é que sair do binômio repetência/aprovação automática e passar para um ambiente de aprendizagem, em que todos sejam acompanhados com boletins, provas, avaliações - de maneira que ninguém fique para trás” (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.). O que implicaria em numa avaliação processual, independente dos instrumentos utilizados para mensurá-las e posteriormente na recuperação contínua, enfatizada nos documentos que sustentavam o regime de Progressão Continuada até então.

Por outro lado, a volta de uma avaliação punitiva, como se tinha anteriormente não resolveria o problema, mas retomaria outro. Ademais, não é o fato de enviar os boletins para a casa para serem assinados, bem como retomar a lição de casa, a suspensão, entre outros dispositivos de controle, como acontecia mais fortemente no século passado, que resolveria o problema da defasagem da aprendizagem dos alunos.

É preciso considerar ainda que não é de desconhecimento geral dos pais e/ou responsáveis, como o documento apontou, o desempenho dos seus filhos, pois a escola não fechou de tal forma a se negar informações importantes quanto a vida

educacional dos alunos aos interessados, como sinalizou o prefeito de São Paulo, Haddad:

[...] o efeito vai ser mais aprendizagem”, defendeu Haddad. Agora, os boletins, que não eram mais emitidos, serão enviados para as famílias. Além disso, o projeto também resgata a lição de casa e a recuperação durante o período letivo e prevê a possibilidade de advertência, repreensão, suspensão e transferência para outra escola, que só poderá ser realizada após determinação da coordenadoria de ensino e de consulta ao conselho escolar e às famílias (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

Segundo o PL nº 857/2015, o regime de Progressão Continuada instituído em 1998 no estado de São Paulo provocou outros problemas, que foram considerados mais graves que os anteriores, talvez devido aos desafios de antes da implantação terem atenuado não chamando mais a atenção das políticas públicas educacionais para si, nem justificando mais tais medidas na configuração do ensino:

[...] Pois bem, fica claro e evidente que os resultados da “aprovação imediata”, na rede estadual de ensino só vêm produzindo malefícios, na medida em que a esses alunos não foram asseguradas as condições para absorção do conhecimento, violando-se, desta forma a própria Constituição Federal, no que se refere ao direito ao conhecimento que deve ser garantido como patrimônio de todos os cidadãos, sobretudo às crianças e aos jovens. Por essa via, inclusive, os alunos da rede pública são objetivamente excluídos dos empregos mais qualificados, da cultura sistematizada e de suas manifestações mais elaboradas e toda uma série de outros elementos significantes do pertencimento à sociedade atual, aos quais somente as elites vêm tendo acesso, impondo-se, como solução desse impasse, a imediata suspensão da “aprovação imediata”. Diante do exposto, fundamentando-se nas relevantes razões expostas, solicito o apoio dos nobres Pares para a aprovação do presente Projeto de Lei (SÃO PAULO (estado), 2015a, s/p.).

Assim, o que era visto como algo imprescindível de mudanças, tais como os índices superelevados de abandono, repetência e exclusão escolares, o que culminou num grande número de decretos, leis, indicações, entre outros documentos voltados à melhoria desse quadro, agora era desconsiderado ao intencionarem a retomada da reprovação.

Com Projeto de Lei, se admitiu que não houve o sucesso esperado a partir do regime de PC, que, muitas vezes, resistiu às críticas feitas a essa reorganização do sistema educacional público da rede estadual de São Paulo e que, segundo o documento, teria se convertido na prática da aprovação automática, justificando a volta da reprovação como possível resposta para os problemas enfrentados nas instituições públicas de ensino.

Desta forma seriam recuperadas questões voltadas às sanções para os alunos, como: advertências, suspensões e até mesmo transferências para outra escola, caso as medidas tomadas diante de determinado problema não o resolvesse, resgatando um entendimento de avaliação e educação que retrocedem os conhecimentos produzidos na área - quanto à importância de se ter uma avaliação formativa, com foco no processo ensinoaprendizagem dos educandos e, de uma educação democrática, includente, apostando em disciplinamento e controle, que vão evidenciar e promover a introjeção de aspectos facilitadores de uma cultura e lógica favoráveis às escolas militares.

Destacamos que é essencial incluir a todos os seus atores quando são pensadas novas propostas para a educação, já que são os sujeitos que compõem a comunidade escolar como um todo que as legitimam, sendo parte do processo, onde o contrário também é verdade, uma vez que, excluindo-os das discussões que preveem mudanças sobre algo que os afete, conforme aconteceu com a implantação do regime de Progressão Continuada no estado paulista, muitos desses atores poderão se contrapor ao que for imposto, verticalmente.

Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 857/2015 levantou a necessidade de se ter um acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o que também se previu na Deliberação 09/1997 e em documentos que vieram posteriormente para complementá-lo.

Dessa maneira, a avaliação demonstrou ter um papel muito importante nesse contexto, pois a partir dela os professores podem analisar como os seus alunos estão se desenvolvendo, além de repensarem suas ações junto às demandas das: classes, turmas e escola.

No entanto, deve-se manter o foco para que as avaliações não retomem seu caráter punitivo e classificatório que se tinha antes, recuperando problemas frequentemente presentes na escola pública de outrora, tais como: a evasão e segregação de alunos.

O que nos preocupa é que, talvez, o desencaminhamento de tal foco já esteja ocorrendo nas escolas, a partir do momento em que se propõem punições e reprovações dos alunos, como resposta aos problemas encontrados atualmente na educação, desviando a preocupação com a garantia da aprendizagem dos estudantes para o retorno de um ensino autoritário.

A seguir, podemos observar o quadro 3 com a tramitação do PL 857/2015:

Quadro 3 - Tramitação do PL 857/2015

Tramitação do PL 857/2015	
Data	Descrição
27/05/2015	Publicado no Diário da Assembleia, página 23 em 27/05/2015
28/05/2015	Pauta de 1ª sessão.
29/05/2015	Pauta de 2ª sessão.
01/06/2015	Pauta de 3ª sessão.
02/06/2015	Pauta de 4ª sessão.
03/06/2015	Pauta de 5ª sessão.
09/06/2015	Distribuído: CCJR - Comissão de Constituição Justiça e Redação. CEC Comissão de Educação e Cultura.
10/06/2015	Entrada na Comissão de Constituição Justiça e Redação
18/06/2015	Distribuído ao Deputado André Soares
07/12/2017	Publicado requerimento de autoria do Deputado Alencar Santana Braga, solicitando que a tramitação do referido Projeto de lei, se faça em caráter de urgência. (D.A. pág. 12)
15/05/2018	Devolvido sem voto
15/05/2018	Distribuído ao Deputado Celso Nascimento
05/09/2018	Devolvido do Relator Deputado Celso Nascimento, pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação, com cota propondo juntada do PL 857/2015 ao PL 251/2007
07/11/2018	Concedida vista ao Deputado José Américo
23/11/2018	Devolvido da vista
28/11/2018	Aprovada a cota do Deputado Celso Nascimento, propondo juntada do PL 857/2015 ao PL 251/2007
04/12/2018	Publicado Despacho: Junte-se o Projeto de lei nº 857/2015 ao Projeto de lei nº 251/2007, nos termos do artigo 179 do Regimento Interno. (D.A. pág. 12).
04/12/2018	Instrução completa por força do artigo 179 da xiv cri (juntada)
04/12/2018	Anexado ao Projeto de lei 251/2007.
22/02/2019	Publicado Ofício nº 56/2019, da Câmara Municipal de Fernandópolis, encaminhando cópia do Requerimento 07/2019, manifestando-se acerca do mencionado Projeto de Lei. (D.A. pág. 5)

Fonte: (SÃO PAULO (estado), 2019, s/p.).

Assim, a partir do quadro observou-se a tramitação do PL 857/2015, desde a sua elaboração, até a data mais recente que se teve alguma publicação sobre o mesmo, como a sua anexação ao PL 251/2007, que também propôs o “fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino do estado de São Paulo”, entretanto, os dois projetos continuam a ser apenas proposições, visto que nenhum dos dois foi implementado, de fato, nas escolas paulistas, ainda que ambos tenham obtido pareceres favoráveis em suas votações para aprovação.

O quadro a seguir mostra a votação na Comissão de Constituição de Justiça e Redação, ocorrida em 28/11/2018 pela aprovação do Projeto de Lei nº 857/2015, na qual, conforme observa-se, todos os políticos votaram a favor do mesmo, no

entanto, não se encontrou nenhum outro documento disponível com algum relatório dos votantes em justificativa aos seus votos.

Quadro 4 - Votação quanto à aprovação do PL 857/2015

Projeto de lei 857/2015	Deliberado
Ementa: Dispõe sobre o fim da "Aprovação Automática" e dá diretrizes para avaliação do processo de aprendizagem no ensino médio e fundamental da rede pública de ensino do Estado.	
Deliberação: Aprovada a cota do Deputado Celso Nascimento, propondo juntada do PL 857/2015 ao PL 251/2007	
Votos:	
Antonio Salim Curiati - PP	Favorável ao voto do relator
Célia Leão - PSDB	Favorável ao voto do relator
Celso Nascimento - PSC	Favorável ao voto do relator
Edmir Chedid - DEM	Favorável ao voto do relator
Geraldo Cruz - PT	Favorável ao voto do relator
Gilmaci Santos - REPUBLICANOS	Favorável ao voto do relator
João Caraméz - PSB	Favorável ao voto do relator
Marcos Zerbini - PSDB	Favorável ao voto do relator
Marta Costa - PSD	Favorável ao voto do relator

Fonte: (SÃO PAULO (estado), 2018, s/p.).

Contudo, denota-se que o lançamento de tal proposição se deu mais uma vez às vésperas das eleições, que ocorreriam no ano seguinte, em 2018, conforme observa-se no quadro a seguir, na qual o seu autor, o deputado José Américo (PT) também seria reeleito.

Quadro 5 - Eleições anteriores ocorridas no período de 2012 a 2018

Ano do pleito	Cargos eletivos				
	Executivo Federal	Senado e Câmara Federal	Executivo Estadual	Assembleias legislativas	Executivo e câmara municipais
	Presidente e vice-presidente da República	Deputado federal/senador	Governador	Deputado estadual/distrital/de território	Prefeito, vice-prefeito e vereadores
2012 [50]	-	-	-	-	Eleição direta 7 de outubro (1º turno) e 28 de outubro (2º turno)
2014 [51]	Eleição direta 5 de outubro (1º turno) e 26 de outubro (2º turno)	Eleição direta 5 de outubro	Eleição direta 5 de outubro (1º turno) e 26 de outubro (2º turno)	Eleição direta 5 de outubro	-
2016 [52]	-	-	-	-	Eleição direta 2 de outubro (1º turno) e 30 de outubro (2º turno)
2018 [53]	Eleição direta 7 de outubro (1º turno) e 28 de outubro (2º turno)	Eleição direta 7 de outubro	Eleição direta 7 de outubro (1º turno) e 28 de outubro (2º turno)	Eleição direta 7 de outubro	

Período: 2012-2018

Fonte: TSE, 2020.

Dois anos depois, com a Resolução SE, de 11 de julho de 2017, homologou-se a Deliberação CEE 155/2017, que dispôs sobre avaliação dos alunos da Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, alegando que: [...] “O direito à educação escolar, com progresso nos estudos, é entendido, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica [...] como um direito inalienável do ser humano e constitui o fundamento maior desta Deliberação” (SÃO PAULO (estado), 2017, p. 1).

A Resolução SE retomou propostas já vistas a partir da instituição do regime de Progressão Continuada, vindo a revalidá-lo, abrangendo, ainda, a estruturação dos currículos, a organização do ensino a partir dos ciclos, a elaboração da Proposta Pedagógica e do Regimento das escolas, documentos que deveriam ser pensados de forma coletiva, “[...] indicando com clareza as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos, [...] especificando sua proposta curricular, estratégias de implementação do currículo e formas de avaliação dos alunos[...]”(SÃO PAULO (estado), 2017, p. 2).

A Deliberação 155/2017 também reforçou a questão temporal do ensino a partir dos ciclos, que deveria ser adotada mesmo nas escolas que se organizassem de forma seriada, conforme o artigo 9º do documento:

[...]Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção por falta de aproveitamento, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (SÃO PAULO (estado), 2017a, p. 2).

Ou seja, as escolas poderiam se organizar de forma seriada, desde que respeitassem o bloco dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental no qual não se poderia reprovar nenhum aluno, por esse período não ser “passível de interrupção”. Isso remete ao questionamento de porque se considera este período desta forma e aos demais não se permite a mesma ideia ou lógica de que há processos de aprendizagem que necessitam de um tempo maior e contínuo para serem efetivamente profícuos, como defendido por estudos mais aprofundados sobre a organização em ciclos: Barreto e Mitrulis (2001), Bertagna (2003), Freitas (2004), Biani (2007) e Mainardes (2007).

Manteve-se, ainda, a possibilidade de progressão parcial, também prevista em legislações anteriores e assim: “[...] Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (SÃO PAULO (estado), 2017a, p. 3)”.

A avaliação dos alunos também foi mencionada, devendo ser formativa, participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica, identificando desafios e potencialidades, bem como auxiliando aos professores no processo de decisão quanto às melhores estratégias para cada público alvo e não menos importante: “fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de provas finais, quando essas ocorressem, tal como determina[...] a Lei 9.394/96 (SÃO PAULO (estado), 2017a, p. 4)”.

De forma geral, o documento retomou algumas proposições anteriores, que a partir de leis, decretos, indicações, entre outros foram delineando a escola pública que temos hoje, trazendo algumas orientações quanto à elaboração dos documentos e ações a serem tomadas em cada caso, de forma a zelar pela garantia da permanência dos alunos nas escolas.

Nessa conjuntura, esse subcapítulo abordou os documentos oficiais e informações do âmbito educacional referente ao contexto pós implantação do regime

de PC nas escolas públicas paulistas, englobando as políticas educacionais encontradas para o período de 2007 a 2017.

Consideramos importante ressaltar que dentre os documentos elencados, três se destacaram, tendo maior visibilidade devido ao impacto de suas propostas, sendo esses: o PL nº 251/2007, o PL nº 857/2015 e o nº PLC 41/2008.

Após 10 anos da implantação do regime de PC nas escolas públicas do estado de São Paulo houve a primeira tentativa de destituição da política, com o Projeto de Lei nº 251/2007, alegando, de forma geral, que além de não cumprir com o que estava previsto, tal legislação se tornou um entrave à melhoria da qualidade de educação pretendida, visto que estava se aprovando mesmo os alunos sem o aproveitamento escolar mínimo.

Dessa maneira, o PL 251/2007 propôs a que houvesse a aprovação apenas dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio que obtivessem o rendimento satisfatório para as disciplinas de Português e Matemática, consideradas básicas, o que deveria ser verificado a partir de avaliações periódicas. No mesmo documento se assumiu que haviam alunos sendo aprovados com conhecimentos básicos precários e reforçou que a reprovação não deveria ser vista como uma punição, mas como uma forma de reparação (São Paulo (estado), 2007b, s/p.).

Igualmente à proposição do PL nº 857/2015, a do PL nº 251/2007 também se deu um ano antes das eleições que nomearia novos deputados estaduais, conforme o quadro a seguir demonstra:

Quadro 6 - Eleições anteriores ocorridas no período de 2006 a 2010

Cargos eletivos					
Ano do pleito	Executivo Federal	Senado e Câmara Federal	Executivo Estadual	Assembleias legislativas	Executivo e câmara municipais
	Presidente e vice-presidente da República	Deputado federal/senador	Governador	Deputado estadual/distrital/de território	Prefeito, vice-prefeito e vereadores
2006 [47]	Eleição direta 1º de outubro (1º turno) 29 de outubro (2º turno)	Eleição direta 1º de outubro	Eleição direta 1º de outubro (1º turno) 29 de outubro (2º turno)	Eleição direta 1º de outubro	-
2008 [48]	-	-	-	-	Eleição direta 5 de outubro (1º turno) 26 de outubro (2º turno)
2010 [49]	Eleição direta 3 de outubro (1º turno) e 31 de outubro (2º turno)	Eleição direta 3 de outubro	Eleição direta 3 de outubro (1º turno) e 31 de outubro (2º turno)	Eleição direta 3 de outubro	-

Período: 2006-2010

Fonte: TSE, 2020.

Enfatizamos, ainda, que mesmo com todas as justificativas adotadas para a destituição do regime PC, isso não se concretizou, os PL's continuaram sendo apenas propostas, como apresentado no quadro abaixo, em que os dois obtiveram aceitação e votação favorável nas comissões de Finanças, Orçamento e Planejamento e Constituição, Justiça e Redação. Contudo, em suas últimas situações/etapa atual (trâmites legais), o PL 251/2007 foi anexado ao 857/2015, que teve uma movimentação na Câmara Municipal de Fernandópolis, porém, não se encontrou nenhum outro documento mais detalhado relativo a tal ação.

Quadro 7 - Comparação entre o PL nº 251/2007 e o PL nº 857/2015

Documento	Projeto de Lei nº 251/2007	Projeto de Lei 857/2015
Autoria	Baleia Rossi (PMDB)	José Américo (PT)
Proposição	Estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino no Estado.	Dispõe sobre o fim da "Aprovação Automática" e dá diretrizes para avaliação do processo de aprendizagem no ensino médio e fundamental da rede pública de ensino do Estado.
Votado em comissão	Finanças, Orçamento e Planejamento (Os 6 deputados votantes foram favoráveis ao parecer).	Constituição, Justiça e Redação (Os 9 deputados foram favoráveis ao voto do relator).
Etapa atual	Pronto para Ordem do Dia Último andamento 04/12/2018 - Anexado o Projeto de lei 857/2015.	Último andamento 22/02/2019 - Publicado Ofício nº 56/2019, da Câmara Municipal de Fernandópolis, encaminhando cópia do Requerimento 07/2019, manifestando-se acerca do mencionado Projeto de Lei. (D.A. pág. 5)

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

Se por um lado, o PL nº 251/2007 desresponsabilizou os professores pela má qualidade do ensino - que estariam trabalhando em condições ruins e mesmo assim se esforçando para cumprir a tarefa de ensinar - e culpabilizou o regime de PC pelos problemas presentes no cenário educacional (SÃO PAULO (estado), 2007); por outro, o Projeto de Lei Complementar nº 41/2008, considerou importante criar uma proposta que incentivasse os docentes a se esforçarem mais na prática de ensinar, competindo por um bônus, aprovado no âmbito legislativo (SOUZA, 2019, p. 58-59).

Em âmbito geral, de 2007 a 2017 foi um período intenso de tramitação de documentos, dentre os quais se encontrou: dezessete Resoluções, uma Lei Complementar, dois Projetos de Leis e uma Deliberação.

Dentre os documentos, dois trataram sobre o Programa Ler e Escrever, dois do Projeto de Apoio à aprendizagem, cinco de propostas/diretrizes curriculares para a escola, um do Programa de ações conjuntas para a melhoria da qualidade de educação, um da formação dos professores em serviço, quatro da Reorganização do Ensino Fundamental, dois da avaliação, um do registro de rendimento dos alunos, dois sobre a destituição do regime de PC nas redes paulistas de ensino e um da Bonificação por Resultados.

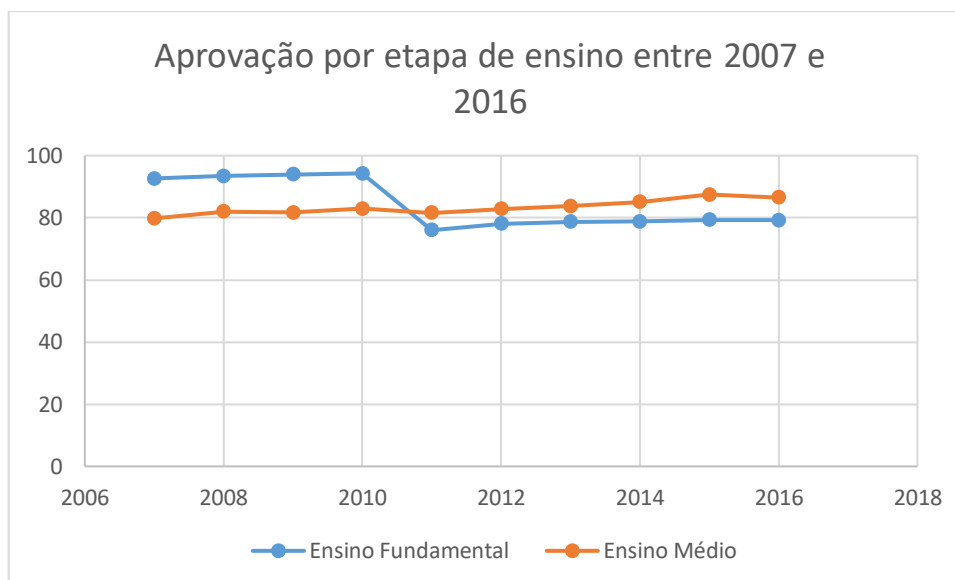
Nesse sentido, as ações do estado, vistas a partir da legislação, continuavam tentando adequar as realidades das escolas públicas paulistas ao ideário tão almejado da educação de qualidade para todos, não raramente modificando/adequando a avaliação, bem como o currículo escolar, visando alcançar o seu objetivo.

Já quanto aos índices de Aprovação, Reprovação e Abandono Escolar, podemos observar logo abaixo, a partir das tabelas e gráficos, a evolução ao longo de um período de 9 anos:

Tabela 12 - Aprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016

Aprovação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	92,6	93,4	93,9	94,3	76	78,1	78,7	78,8	79,3	79,2
Ensino Médio	79,8	82	81,7	82,9	81,6	82,8	83,7	85,1	87,5	86,5

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Gráfico 5 - Aprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

Neste cenário, o índice de aprovação para o Ensino Fundamental para o período analisado inicia em 2007 com 92,6% e vai aumentando paulatinamente até o ano de 2010. Em 2011 o índice tem a maior queda, indo de 94,3% no ano anterior para 76% e volta a crescer, até chegar em 2016 com 79,2%, tendo um decréscimo de 14,47% em relação ao período inicial analisado.

Para o Ensino Médio, o índice começa com 79,8% de aprovação em 2007 e sua evolução não é linear, ora aumenta, ora diminui, mas ao final do período compreendido chega a ser mais positivo que no início, com um aumento total de 8,39% relativamente ao ano de 2007, chegando aos 86,5% de aprovação dos alunos dessa etapa de ensino.

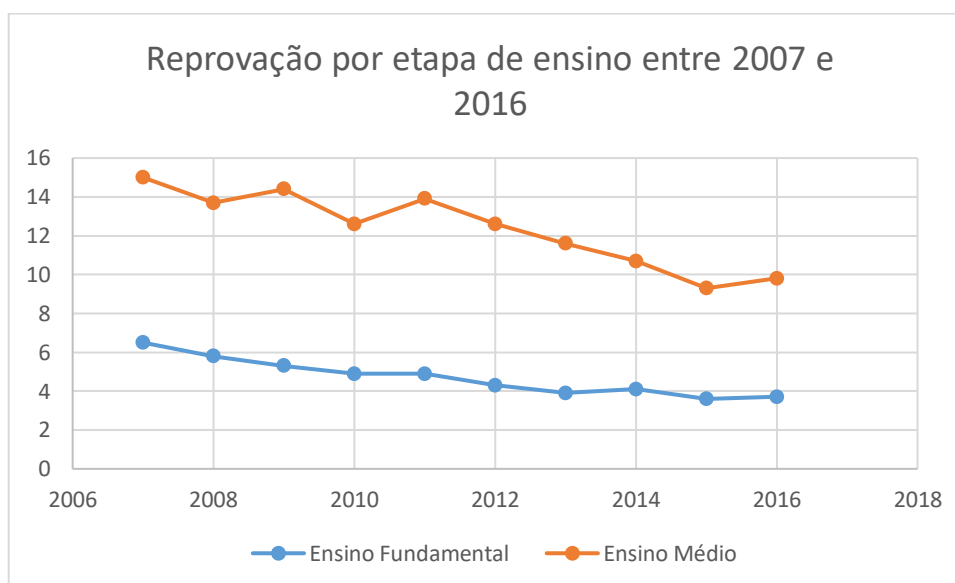
Dessa forma, percebe-se que no período abrangido, o quadro é mais positivo para o Ensino Médio, que aumenta seu número de alunos aprovados; já para o Ensino Fundamental, há um decréscimo expressivo no índice de alunos aprovados, o que corrobora a ideia de que não ter sido a implantação do regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo responsável por aprovar a todos os alunos, indiscriminadamente, conforme o censo comum, quando os dados de pesquisa apontam que as reprovações ainda ocorriam.

A seguir, temos a tabela e o gráfico com o índice de reprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016:

Tabela 13 - Reprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016:

Reprovação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	6,5	5,8	5,3	4,9	4,9	4,3	3,9	4,1	3,6	3,7
Ensino Médio	15	13,7	14,4	12,6	13,9	12,6	11,6	10,7	9,3	9,8

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Gráfico 6 - Reprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

Assim, conforme dados do MEC/INEP/Censo, no início do período abrangido, em 2007, para o Ensino Fundamental o índice de reprovação dos alunos é de 6,5%, o qual vai diminuindo, aos poucos, até chegar aos 3,7% em 2016.

Para o Ensino Médio, o índice de reprovação dos alunos inicia em 15% em 2007 e segue anualmente de forma não linear, ora aumentando, ora diminuindo, até chegar aos 9,8% em 2016.

Contudo, se considerarmos que para o Ensino Fundamental ao analisarmos os índices inicial e final, ou seja, 6,5% e 3,7%, ainda que esses sejam baixos, houve uma redução de 43,08%, o que apesar de não transparecer de forma tão positiva pelo índice já ser pequeno no início do período abordado, num quadro geral, foi uma queda significativa.

Dessa forma, consideramos positivo os dois quadros, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, pois o decréscimo dos índices de reprovação ocorre com o passar dos anos, onde é possível notar um pequeno avanço da educação em direção à tão almejada democratização do ensino.

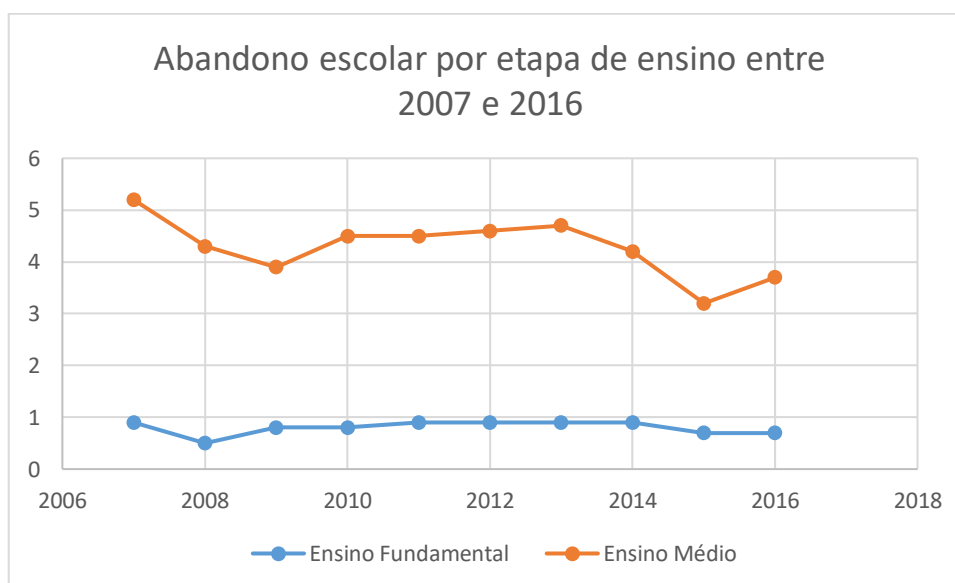
Em seguida, temos a tabela e o gráfico com os índices de abandono escolar por etapa de ensino entre os anos de 2007 e 2016:

Tabela 14 - Abandono escolar por etapa de ensino entre 2007 e 2016

Abandono	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	0,9	0,5	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,7	0,7
Ensino Médio	5,2	4,3	3,9	4,5	4,5	4,6	4,7	4,2	3,2	3,7

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Gráfico 7 - Abandono escolar por etapa de ensino entre 2007 e 2016



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

Para o Ensino Fundamental, o índice de abandono escolar dos alunos em 2007 é de 0,9%, decrescendo paulatinamente até 2011, onde volta a ser igual ao inicial, caindo novamente em 2015 e mantendo-se igual no ano seguinte, com 0,7%, havendo uma diferença de 22,23% entre o período inicial e final.

Para o Ensino Médio, o índice de abandono escolar em 2007 é de 5,2%, seguindo de forma não linear, aumentando e diminuindo, porém, considerando o quadro geral há uma redução, em que o mesmo chega a 3,7%, uma diferença de 28,85%, em relação ao período inicial compreendido.

Dessa maneira, observa-se que ainda que tais índices já fossem baixos nos períodos iniciais abrangidos, houve a redução do abandono escolar para o ensino Fundamental e para o Ensino Médio nesse período de 9 anos.

Numa perspectiva geral, o índice de aprovação para o Ensino Fundamental diminui significativamente em 9 anos, aumentando para o Ensino Médio; já a

reprovação diminui para as duas etapas de ensino, sendo mais expressiva para o Ensino Médio, para o qual a redução é maior; e por último, o abandono escolar, que já tinha um índice baixo em 2007, reduz mais um pouco para ambas etapas de ensino.

Nesse contexto, infere-se que as ações do estado, vistas a partir dos dados do MEC/INEP/Censo, seguiam buscando um ajustamento entre o que se previu nos documentos oficiais e os resultados que estavam sendo obtidos a partir dessas tentativas de modificações das e nas escolas, onde houve ganhos, principalmente no sentido de diminuir as evasões e defasagens idade/série, e a busca pelo propósito de uma escola que se pretendia democrática continuaria.

2.4 Quadro geral dos documentos e dados encontrados no período de 1995 a 2017 em âmbito paulista

Quanto à qualidade e sucesso abordados na Deliberação 09/97, que estabeleceu o regime de PC, Guilherme (2002, p. 35) já anunciava que não ficou explícito em tal documento em que se baseavam tais conceitos, contudo, inferiu-se que estariam relacionados à quantidade de alunos alfabetizados, aos concluintes do ensino fundamental e à regularização do fluxo idade/série dos alunos.

Nessa perspectiva, o quadro a seguir demonstra o esforço realizado a partir dos documentos oficiais para que as propostas do regime de PC e dos ciclos fossem entendidas e validadas pelos educadores. Ademais, organizou-se os mesmos em três categorias: a partir dos documentos que buscaram validar a PC e os ciclos, os que levantaram questionamentos ou invalidaram tais políticas e os que apresentaram diretrizes ou deram conceitualizações sobre as propostas e/ou assuntos relativos a essas, na tentativa de sanar tais dúvidas.

Quadro 8 - Documentos Oficiais - Posicionamento quanto ao regime de PC e os ciclos:

DOCUMENTOS OFICIAIS - POSICIONAMENTO QUANTO AO REGIME DE PC E OS CICLOS		
VALIDA	QUESTIONA/INVALIDA	DÁ DIRETRIZES/CONCEITUALIZA
Deliberação nº 09/97	Parecer CEE nº 315/97	Decreto da SEE nº 40.473/95
Indicação CEE nº 08/97	Parecer CEE nº 425/98	Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996
Indicação nº 22/97	Projeto de Lei 251/2007	Resolução SE de 13 de maio de 1996

Resolução SE nº 74/13	Projeto de lei nº 857/15	Resolução SE nº 77/96
Resolução SE de 11-7-2017		Deliberação CEE nº 11/96
		Indicação CEE nº 12/96
		Deliberação CEE nº 08/1997
		Indicação CEE nº 13/97
		Deliberação CEE nº 10/97
		Indicação CEE nº 09/97
		Resolução SE nº 04/98
		Parecer CEE nº 67/98
		Instrução conjunta CENP-COGSP-CEI
		Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração
		Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração
		Planejamento 2000
		A organização do Ensino na rede Estadual-orientação para as escolas
		Deliberação CEE nº 61/06
		Resolução SE nº 61/07
		Resolução SE nº 86/07
		Lei Complementar nº 41/2008
		Resolução SE nº 76/08
		Resolução SE nº 86/08
		Resolução SE nº 96/08
		Resolução SE nº 98/08
		Resolução SE nº 66/09
		Resolução SE nº 81/11
		Resolução SE nº 46/12
		Resolução SE nº 68/13
		Resolução SE nº 3/14
		Resolução SE nº 53/14
		Resolução SE nº 71/14
		Resolução SE nº 73/14
		Resolução SE nº 27/15
		Deliberação CEE 155/2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de informações obtidas nos documentos oficiais.

O quadro acima apresentou as iniciativas direcionadas, por meio da legislação, principalmente as diretrizes para que o trabalho a partir do regime de PC e dos ciclos se tornasse viável, a começar pelo entendimento de ambas propostas pelos educadores.

Nessa configuração percebe-se que dentre os 44 documentos encontrados em âmbito estadual (SP): 5 validaram o regime de PC, 4 o questionaram ou invalidaram a sua proposta e 35 deram diretrizes ou explicaram conceitos importantes para o seu entendimento.

Assim, conforme os números demonstraram e, ainda, que se alegue que as propostas que trataram da PC não foram explicadas e, conseqüentemente, incorporadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, houve uma grande expansão no número de documentos elaborados, que visavam, sobretudo, nortear o trabalho docente nessa nova configuração do ensino, a partir da instituição do regime na rede estadual paulista.

Contudo, percebe-se que o lançamento ou proposição de novas leis, decretos, indicações, pareceres, entre outros documentos, não foi o suficiente para fazer com que o regime de PC e os ciclos fossem realmente efetivados.

Tal quadro, talvez, se explique devido aos reais intentos com a adoção dessa organização para as escolas públicas paulistas serem diferentes daqueles que outrora foram preconizados e justificados, a partir de um discurso de suposta preocupação com a assunção de compromissos com os ideais democráticos, como: a universalização do ensino, a permanência dos alunos nas escolas, entre outros.

Ou, ainda que os propósitos tivessem a intenção de alcançar de fato esses objetivos, a partir do desvio do foco para a questão da aprovação/reprovação/alcance das metas e índices estabelecidos para as escolas, a discussão se descentralizou de uma das variáveis mais importantes em tal contexto: a aprendizagem dos educandos, sendo que a maior parte do que fora proposto continuou sendo apenas promessas, que, desvinculadas dos seus verdadeiros objetivos, se perderam nas entrelinhas das inúmeras interpretações dos discursos, mantendo-se distantes do que aparentemente se pretendia para a educação.

Além disso, outro ponto que comprometeu a consecução dos objetivos pretendidos foi a não garantia dos investimentos necessários para se alterar a realidade que se tinha, uma vez que o Decreto 09/98, entre outros documentos, apontava a emergente necessidade dos investimentos para efetivação da proposta.

Ressalta-se que foi enfatizado em vários momentos que tais diretrizes não pretendiam impor nada à escola e aos seus atores, engessando suas práticas, mas auxiliá-los, dando-lhes um norte, o que se denotou ser necessário, visto a tantas dúvidas que surgiram após a instituição da Deliberação 09/97 pelo Conselho Estadual de Educação.

Nesse sentido, percebe-se que a educação pública no âmbito estadual (SP) passava por algumas transformações, que conforme os documentos oficiais, objetivam alcançar o tão almejado ensino de qualidade para todos.

Entretanto, ainda haviam entraves quanto ao alinhamento da legislação para a promoção dos alunos - e no combate aos problemas encontrados no cenário educacional paulista, como: a reprovação, a evasão, entre outros, - ao seu discurso, que, por vezes, ressaltou a importância das políticas que validavam o regime da PC e os ciclos, porém, persistia em se utilizar de métodos avaliativos inadequados a tais propostas.

Assim, a avaliação demonstrou ser o impasse no ajustamento entre os aspectos qualitativos e quantitativos. Nos qualitativos, com base nas premissas do regime de PC e dos ciclos, a avaliação deveria ser contínua e permear todo o processo ensinoaprendizagem dos educandos, elencando-os como protagonistas de seu desenvolvimento, considerando, para tanto, sua bagagem cultural, seu tempo próprio, dentre outras.

Por outro lado, nos quantitativos (alavancados pelo SARESP), tais propostas se perdiam ao focar somente nos resultados – notas positivas e melhoria dos índices – que, sem assegurar meios para que fossem consolidadas, os fins esperados não foram totalmente atingidos.

Assim, apesar do grande volume de documentos que foram elaborados na tentativa de sanar as problemáticas encontradas no campo educacional, tais ações se mostravam insuficientes, já que constantemente foram reiteradas ou substituídas por outras, consideradas mais exequíveis, o que culminou em grande quantidade de documentos oficiais propostos para a educação, a partir da década de 90.

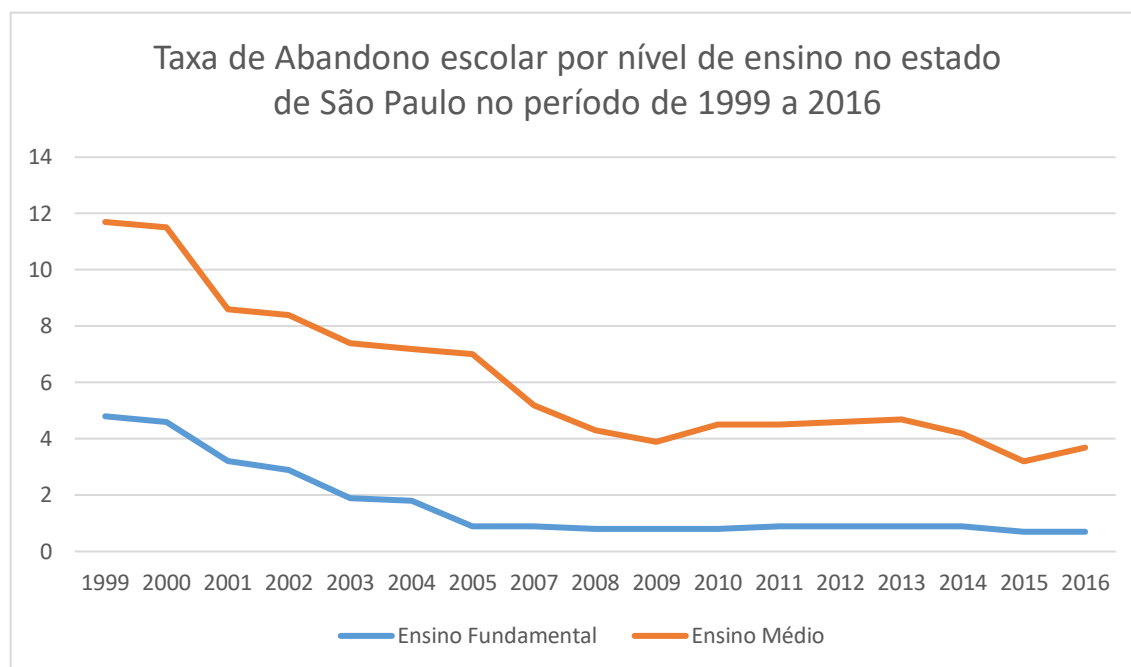
Quanto à taxa de abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo, de 1999 a 2016, ocorreu uma queda significativa para as duas etapas de ensino, já que, se considerarmos que a taxa inicial (1999) para o Ensino Fundamental era de 4,8% indo a 0,7% em 2016, o decréscimo foi de 85,42%. Já para o Ensino Médio, o número também é expressivo, passando de 11,7% para 3,7%, o que representa um decréscimo de 68,38%, em 17 anos. No ano de 2006 não foram encontrados dados relativos à temática.

Tabela 15 - Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016

Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016																	
Nível de Ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Fundamental (%)	4,8	4,6	3,2	2,9	1,9	1,8	1,8	0,9	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,7	0,7
Médio (%)	11,7	11,5	8,6	8,4	7,4	7,2	7	5,2	4,3	3,9	4,5	4,5	4,6	4,7	4,2	3,2	3,7

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Gráfico 8 - Taxa de abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

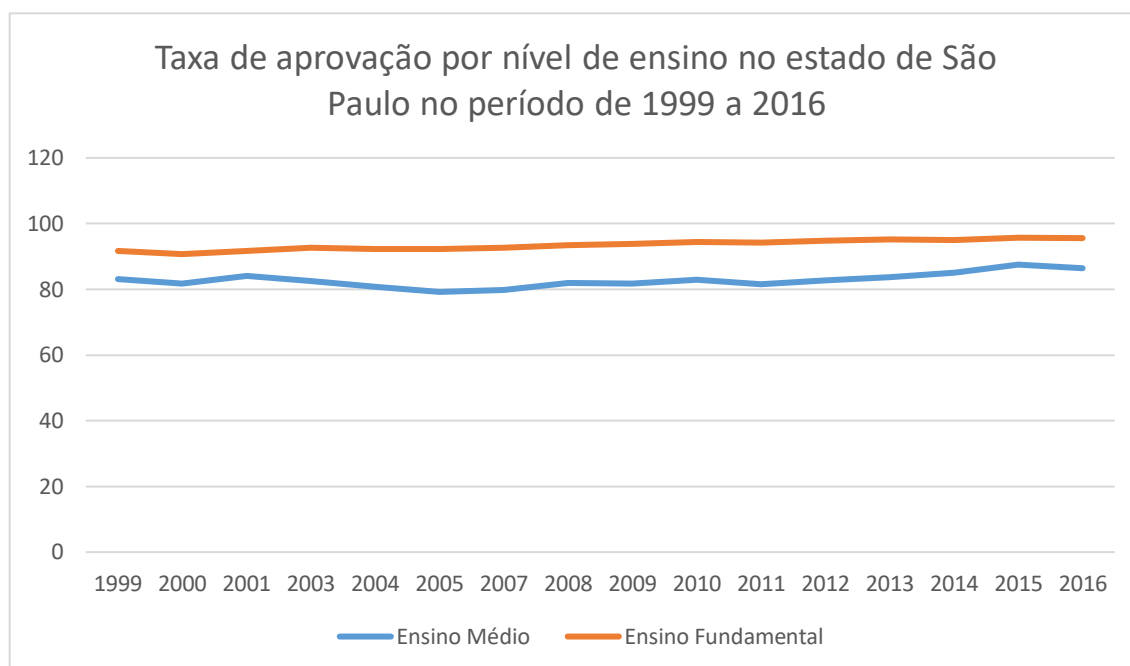
No que se refere aos índices de aprovação, houve um aumento para o Ensino Fundamental entre os anos de 1999 e 2016, de 91,6% para 95,6%. Para o Ensino Médio, a aprovação foi de 83% (1999) para 86,5% (2016), como se pode observar a seguir:

Tabela 16 - Taxa de Aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016

Taxa de aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016																
Nível de Ensino	1999	2000	2001	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental (%)	91,6	90,7	91,6	92,7	92,3	92,2	92,6	93,4	93,9	94,3	94,2	94,8	95,2	95	95,7	95,6
Ensino Médio (%)	83	81,8	84,1	82,5	80,7	79,2	79,8	82	81,7	82,9	81,6	82,8	83,7	85,1	87,5	86,5

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Gráfico 9 - Taxa de aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

Dessa forma, percebe-se que houve um acréscimo de 4,36% na taxa de aprovação para o Ensino Fundamental, entre 1999 e 2016 e para o Ensino Médio o índice aumentou 4,21% em 17 anos. A pesquisa não retornou informações relativas aos anos de 2002 e 2006.

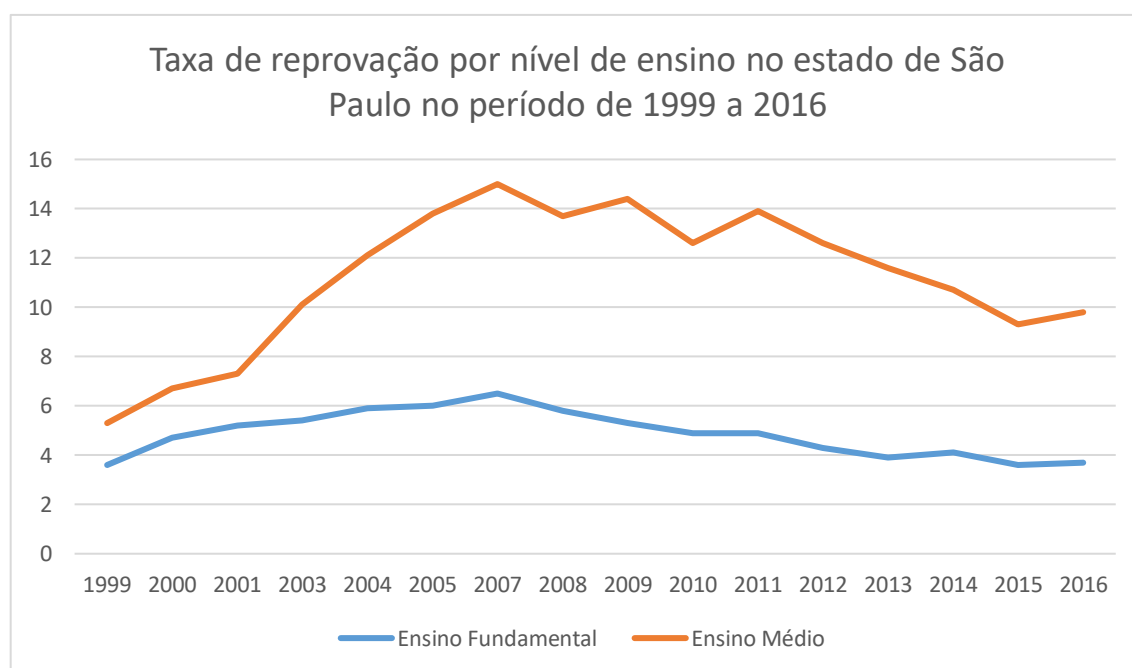
Ademais, diferente do que se propôs no PL 857/2015 e conforme dados do MEC/INEP/Censo, as reprovações na rede estadual (SP) continuaram a acontecer com a implantação da Progressão Continuada - ainda que se tenha dificultado a sua frequência em relação aos anos que precederam a década de 90, - sendo de: 3,7% para o Ensino Fundamental e de 9,8% para o Ensino Médio em 2016, ocorrendo, inclusive, o aumento das duas taxas no período abrangido, como se pode observar logo abaixo, a partir da tabela, não justificando assumir que o regime virou promoção automática, já que isso implicaria em aprovar a todos os alunos, indiscriminadamente.

Tabela 17 - Taxa de Reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016

Ano	1999	2000	2001	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	3,6	4,7	5,2	5,4	5,9	6	6,5	5,8	5,3	4,9	4,9	4,3	3,9	4,1	3,6	3,7
Ensino Médio	5,3	6,7	7,3	10,1	12,1	13,8	15	13,7	14,4	12,6	13,9	12,6	11,6	10,7	9,3	9,8

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Gráfico 10 - Taxa de reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2020.

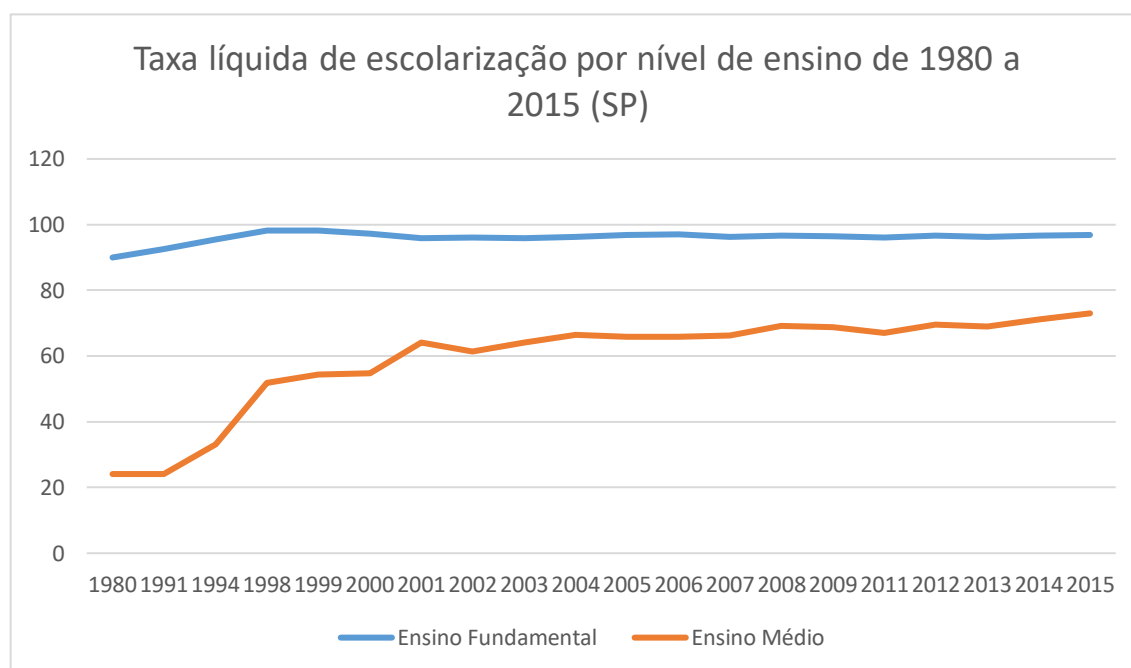
Não se encontrou dados quantitativos no site do IBGE referentes às reprovações ocorridas no Ensino Fundamental e Médio na rede estadual paulista antes da década de 90, contudo, a taxa líquida de escolarização em 1980 para o Ensino Fundamental era de 90% e para o Ensino Médio de 24,1%. Em 2015, último período encontrado, a taxa de escolarização para o Ensino Fundamental foi de 96,9% e para o Ensino Médio de 73%, havendo um progresso.

Tabela 18 - Taxa líquida de escolarização por nível de ensino no período de 1980 a 2015

Taxa líquida de escolarização por nível de ensino																				
Nível de Ensino	1980	1991	1994	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Fundamental	90	92,5	95,4	98,2	98,2	97,3	95,9	96	95,9	96,3	96,9	97,1	96,3	96,6	96,5	96,1	96,7	96,3	96,7	96,9
Médio	24,1	24,1	33,1	51,9	54,3	54,7	55,5	61,3	64,1	66,5	65,9	65,8	66,3	69,2	68,8	67,1	69,6	68,9	71,2	73

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

Gráfico 11 - Taxa de escolarização por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1980 a 2015



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

Dessa forma, houve uma melhoria na questão da escolarização dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em 35 anos e, ainda que os números não demonstrassem o resultado esperado, se avançou no sentido de que as crianças advindas das classes populares puderam permanecer mais tempo nas escolas e concluir, com maior frequência, a escolarização básica.

Com isso, apesar de no Ensino Médio não haver Progressão Continuada, o regime que organiza o Ensino Fundamental refletiu nos índices do mesmo, uma vez que, ainda que o índice de escolarização tenha subido pouco na segunda etapa da educação básica, indo de 90% para 96,9%, a regulação da possibilidade de permanência dos alunos nas escolas por mais tempo sem reprovar fez com que a permanência no Ensino Médio também aumentasse, refletindo, significativamente no

índice de escolarização, que subiu 202,90% na última etapa da educação básica, no período abrangido, de forma gradativa.

Por outro lado, considerando que houve o aumento das taxas de reprovação e a redução do índice de abandono, infere-se que os alunos deixaram de evadir, permanecendo por mais tempo nas escolas, porém continuaram reprovando, ou seja, não tiveram o seu direito de aprender assegurado apenas pelo fato da melhora na questão da permanência, sendo a taxa de reprovação em 2016 maior do que era em 1999.

Nesse contexto, cabe o questionamento sobre a qualidade da educação, tão pleiteada nos documentos oficiais, que acabou sendo substituída pela preocupação com os índices, as avaliações externas e os números positivos, em geral, ainda que esses ocultassem reais problemas no campo educacional, envolvendo professores, alunos e toda a comunidade escolar, como, por exemplo, a não aprendizagem dos educandos.

Na tabela a seguir, pode-se observar conjuntamente as taxas de aprovação, reprovação e abandono por etapa de ensino entre os anos de 1999 e 2016.

Tabela 19 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono por nível de ensino no período de 1999 a 2016

Opção	Nível de Ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Aprovação	Ensino Fundamental	91,6	90,7	91,6	-	92,7	92,3	92,2	92,6	93,4	93,9	94,3	94,2	94,8	95,2	95	95,7	95,6
	Ensino Médio	83	81,8	84,1	-	82,5	80,7	79,2	79,8	82	81,7	82,9	81,6	82,8	83,7	85,1	87,5	86,5
Reprovação	Ensino Fundamental	3,6	4,7	5,2	-	5,4	5,9	6	6,5	5,8	5,3	4,9	4,9	4,3	3,9	4,1	3,6	3,7
	Ensino Médio	5,3	6,7	7,3	-	10,1	12,1	13,8	15	13,7	14,4	12,6	13,9	12,6	11,6	10,7	9,3	9,8
Abandono	Ensino Fundamental	4,8	4,6	3,2	2,9	1,9	1,8	1,8	0,9	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,7	0,7
	Ensino Médio	11,7	11,5	8,6	8,4	7,4	7,2	7	5,2	4,3	3,9	4,5	4,5	4,6	4,7	4,2	3,2	3,7

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Nesse panorama, percebe-se que as taxas de aprovação subiram para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e o mesmo ocorreu quanto à reprovação; para o abandono, houve o decréscimo da taxa nas duas etapas de ensino, índices mais favoráveis nesse cenário. A pesquisa não retornou dados referentes à aprovação e reprovação para o ano de 2002 e de aprovação, reprovação e abandono para o ano de 2006, no período entre 1999 a 2016, com base nas informações do site do IBGE.

Nos trâmites acompanhados e sistematizados sobre o PL 857/2015, observou-se que ao mesmo foi anexado o PL 251/2007, que também propôs a destituição do regime de Progressão Continuada e embora se confirme a existência

dos dois projetos nessa perspectiva, após 5 anos da propositura do último, em consulta ao *site* da Assembleia Legislativa do estado (SP), o referido projeto encontra-se ainda em trâmite, permanecendo a vigência do RPC nas escolas.

Quando ideias inovadoras são preconizadas, é necessário incluir a todos no processo, não apenas na execução, pactuando engajamento com a proposta, o que dificultou no RPC. Outrossim, para além do esforço empreendido para que os objetivos previstos nos documentos oficiais possam transcender o plano formal, é necessário o compromisso das políticas públicas com a sua efetivação na prática, considerando a realidade existente.

3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL SOBRE O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

No intuito de se demonstrar os movimentos quanto à legislação que tratou do regime de Progressão Continuada na esfera nacional, realizou-se uma pesquisa documental para o mesmo período da estadual para a qual se encontrou 4 documentos oficiais importantes nesse contexto: a LDB nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, o Projeto de Lei do Senado nº 336/2017, que pretendeu extinguir o regime de PC na educação básica e o Projeto de Lei 127/2017, que propôs alterar um artigo da LDB extinguindo a “promoção automática” no Ensino Fundamental e médio (BRASIL, 2017).

Assim, a seguir temos um quadro com os documentos citados, organizados por data de publicação:

Quadro 9 - Documentos pesquisados em âmbito federal

	DOCUMENTO	DATA
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1996).	Promulgada em 20/12/96.
2	Resolução CNE nº 7/10. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (BRASIL, 2010).	DOU de 15/12/10, Seção 1, p. 34.
3	Projeto de Lei do Senado nº 336/2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a promoção por série e extinguir a progressão continuada na educação básica (BRASIL, 2017).	21/12/2018 PLEN - Plenário do Senado Federal. ARQUIVADA AO FINAL DA LEGISLATURA. A proposição é arquivada ao final da legislatura, nos termos do caput do art. 332 do Regimento Interno.
4	PL 127/2017. Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para vedar a promoção automática no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2017a).	Câmara dos deputados, outubro de 2017.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos oficiais citados.

Em 1996, até mesmo a nova LDB, propôs alterações desde as estruturas físicas das escolas ao investimento na formação de professores e em materiais pedagógicos adequados com base numa gestão escolar democrática, entre outras, no intuito de se reverter o panorama segregador dos alunos pobres que se tinha, que após inúmeras repetências e com condições sociais desiguais, esperava-se que

os resultados em suas aprendizagens fossem iguais e não sendo, acabavam veladamente excluídos da escola e responsabilizados por seu fracasso.

Nessa conjuntura, percebemos que foram elaborados inúmeros documentos no intuito de se reorganizar a escola e assegurar que os alunos não fossem mais excluídos em decorrência de resultados avaliativos insatisfatórios. Assim, evidenciou-se uma insatisfação com o cenário educacional existente e o desejo por mudanças, o que culminaria em número significativo de leis, decretos, indicações, resoluções, entre outros documentos oficiais, no esforço de modificar tal panorama.

Naquele momento, em contexto nacional, o Ministério da Educação junto ao Conselho de Educação Básica a partir da Resolução CNE nº 7/10 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, buscando a conformidade com outras legislações vigentes que já previam tal mudança, entre elas: a LDB de 1996, onde: [...] “O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo (BRASIL, 2010, p. 3)”.

A proposta também abordou questões relacionadas ao currículo, que ficaria ao encargo das escolas, de acordo com a base nacional comum, devendo ser integrada à parte diversificada, que conforme o documento ainda, tal articulação: [...] “possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2010, p. 4)”.

As Diretrizes abordaram a sistematização do ensino nas escolas públicas, na qual: “[...] Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 6)”.

Destacou-se a importância de haver um esforço para que a aprendizagem ocorresse num processo contínuo - sem que houvesse uma ruptura na transição de um ano/série para outro, evitando as defasagens. Para isso, todos os recursos disponíveis deveriam ser utilizados, se atentando para que esse princípio de continuidade do ensino não se equiparasse à promoção automática - onde os alunos

seriam promovidos para uma etapa seguinte de escolaridade, independente do seu aprendizado na presente série/ano, e dessa forma:

[...]Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, enviairão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. § 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 8).

Visando assegurar que tais propostas fossem cumpridas, o documento previu um trabalho diferenciado, incluindo novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, parcerias entre as escolas e as comunidades, atividades de reforço, acesso à tecnologia, provisão de recursos atualizados e formação para os educadores:

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a **flexibilização dos tempos e espaços escolares**, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural. Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à: I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola (BRASIL, 2010, p. 8, grifos nossos).

Retornando ao cenário estadual (SP) para uma breve comparação, quando surgiu o SARESP, em 1996, o intuito inicial, segundo a legislação, era auxiliar, a partir das avaliações externas, no provimento de informações importantes sobre as escolas, orientando a elaboração de políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação pública oferecida no estado de São Paulo. O objetivo do Idesp, por sua vez, era indicar, a partir dos resultados do SARESP e do fluxo escolar das unidades educativas, a qualidade do ensino que estava sendo oferecido nas escolas.

No entanto, nos anos que precederam a tais documentos, houve uma ênfase na cobrança dos resultados do SARESP, surgindo inúmeras políticas, que

propunham auxiliar aos educadores na melhoria do ensino, a partir do rendimento dos alunos na avaliação externa.

Nesse sentido, destacamos que apesar de terem surgido diversas propostas que, como a Resolução nº 7/10 do Conselho Nacional de Educação ressaltaram a importância de se ter uma avaliação escolar mais democrática, visando, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes, pautada em pressupostos vistos através do regime de PC e dos ciclos, as mesmas acabavam sendo desacreditadas, já que, em direção oposta, persistia a cobrança maior quanto à consecução de resultados positivos na avaliação de sistema (SARESP).

Assim, mesmo após 13 anos da implantação do regime de Progressão Continuada (em 2010) e da sistematização do ensino a partir dos ciclos, tal documento demonstrou que ainda existiam dúvidas sobre o que tinha sido proposto, uma vez que retomou o conceito dos ciclos, reforçando proposições anteriores.

Ademais, as Diretrizes orientaram que a avaliação dos alunos que deveria ser processual, formativa e contínua, diagnosticando potencialidades e defasagens, orientando o trabalho docente, mantendo a família informada sobre o desempenho dos estudantes, discutindo com os alunos e as famílias os seus resultados, sempre que necessário, se utilizando de vários instrumentos e procedimentos para a avaliação dos alunos, além de considerar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como os resultados obtidos ao longo do percurso escolar sobre os pontuais de provas finais, conforme já previsto na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2010, p. 9).

Dessa forma, percebe-se que, se entre as próprias proposições do estado de São Paulo não raramente as propostas das legislações repercutiam discordantes entre si, já que haviam inúmeras divergências entre elas, o mesmo acontecia entre o Estado e o âmbito Federal, dificultando uma possível articulação dos entes e de suas ideias/propostas educacionais.

O Projeto de Lei do Senado nº 336 de 2017, depois de 7 anos propôs a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, na tentativa de reorganizar o ensino, tal como era antes do regime de Progressão Continuada ser instituído, retomando a reprovação por série/ano letivo e extinguindo o mesmo, como demonstra em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados,

com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, respeitada a promoção em cada série ou ano conforme o aproveitamento do aluno aferido pelo professor responsável (BRASIL, 2017, p. 2).

Justificando a medida do esforço para retomarem a antiga configuração da escola, anterior à implantação do regime de Progressão Continuada, alegou-se que:

Na prática, no entanto, a medida se transformou em um grande equívoco para a educação brasileira, uma vez que, disfarçada sob a capa da progressão continuada, o que vimos surgir no Brasil foi a aprovação automática, sem critérios e sem avaliação. Resultou disso a total deslegitimação da escola como espaço de aprendizagem, e do professor como agente encarregado da transmissão às novas gerações do conhecimento acumulado pela humanidade. Sem legitimidade, com autoridade pedagógica reduzida pela impossibilidade de ensinar e avaliar seus alunos, o docente passa em um segundo momento a ser vítima da violência simbólica e, muitas vezes física, daqueles a quem dedicou a sua vocação. Dessa forma, essa profissão passou a ser uma das mais insalubres nesse país: 4 em cada 10 professores relaram[*sic*] que já [sofreram] agressão física por parte de seus alunos (BRASIL, 2017, p. 2).

Foram destacados, ainda, no Projeto de Lei do Senado nº 336/2017 a violência contra os alunos e os docentes e o prejuízo financeiro ao país e de forma semelhante ao que ocorreu antes, desconsiderou-se as proposições que levaram a se pensar na reorganização do ensino em ciclos e na implantação do regime de Progressão Continuada, focando, novamente, em apenas algumas das múltiplas dimensões que faziam parte desse conjunto.

Num panorama geral, de 1995 a 2017, em 22 anos de história da educação houve muitas divergências entre as propostas, como já apontado anteriormente, mas inferimos que havia a preocupação de adequar a educação do país, que não cabia mais nos antigos moldes de uma educação autoritária, seletiva e excludente.

Dessa maneira, a partir da legislação, houve um constante movimento em busca dessa adequação, ainda que, após duas décadas não se tenha chegado a um resultado objetivo e exato, contudo, entre equívocos e acertos houve o impulsionamento da educação de maneira positiva, a alertar os educadores para o fato de que essa não se tratava de algo pronto, estático e engessado, mas em constante movimento, demandando de todos os atores a sua participação nas propostas, nas cobranças das promessas feitas para a educação, entre outras.

Nesse cenário, a LDB de 1996, impulsionou a educação nacional, logrou conquistas, sendo uma das mais emblemáticas para o momento em que surgiu: a oferta da educação básica para todos, dando a possibilidade de escolha aos

sistemas de ensino quanto ao regime (progressão continuada ou seriado) a ser adotado para os mesmos, recomendando, porém, a prevalência dos interesses do processo ensino-aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 1996), com isso se percebia uma tentativa de mudança de foco de avaliação expiatória e punitiva para uma que valorizasse o desenvolvimento dos alunos em seus percursos escolares, dessa forma:

[...]o critério claro pelo qual a organização do ensino deve ser pautado é o interesse no processo de aprendizagem do aluno, ou seja, interessa que o sistema de ensino assegure mecanismos de sucesso deste sujeito em sua trajetória escolar. A valoração atribuída pela LDB está no processo de aprendizagem e não nas formas de organização, tanto que a própria legislação deixa claro que até mesmo outros critérios de organização podem ser adotados desde que a aprendizagem assim o recomende (SILVA, 2015, p. 81).

Silva (2015, p. 79) ressalta que ainda que a LDB previsse a autonomia aos sistemas de ensino de optarem pelo regime seriado, por outro lado eliminava-se a possibilidade de reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerado um bloco não passível de interrupção, sendo mais uma iniciativa no combate dos malefícios da reprovação nos anos iniciais.

Após a sua promulgação, houve uma nova tentativa de adequação dos currículos, conforme a LDB, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7/10, como visto anteriormente, e após 20 anos da instituição do regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo, previsto na LDB de 1996, deu-se a primeira tentativa em âmbito nacional de destituição do mesmo, através do Projeto de Lei do Senado nº 336/2017, utilizando-se das problemáticas encontradas no contexto educacional para culpabilizar o sistema de organização escolar vigente e legitimar a sua proposta, como se apresentou brevemente neste capítulo.

No subcapítulo a seguir apresenta-se uma breve analogia entre o PL nº 857/2015 (SP) e o PL nº 336/2017 (BRASIL), a fim de comparar os pressupostos que ambos adotaram para se justificarem suas propostas.

3.1 Aproximações e diferenças das premissas dos PL nº 857/2015 (SP) e PL nº 336/2017 (BRASIL), com o objetivo de destituir o regime de Progressão Continuada

Ainda que as premissas dos PL nº 857/2015 (SP) e PL nº 336/2017 (BRASIL), fossem parecidas, os motivos para a retirada do regime de PC de ambos foram diferentes, como veremos a seguir neste subcapítulo.

Como este tópico tratará de dois Projetos de Lei, considera-se importante contextualizar como um PL se torna uma Lei para um melhor entendimento dos trâmites legais. Assim, segundo a Assembleia Legislativa de São Paulo (2020), os deputados, o governador e eventualmente o Tribunal de Justiça, o Procurador Geral de Justiça e a população podem apresentar um projeto de lei, porém quando a iniciativa for dos cidadãos é necessário reunir 0,5% de assinaturas dos eleitores do estado, a favor do mesmo (SÃO PAULO (estado), 2020, s/p.), o que não foi o caso dos PL 857/2016 e 336/2017, aqui abordados, já que os mesmos foram elaborados por políticos, como veremos logo adiante.

Além disso, para um PL virar lei, o mesmo deve ser apresentado à Mesa Diretora, que é o órgão que chefia as atividades administrativas e parlamentares da ALESP, onde será lido e publicado posteriormente no Diário da Assembleia (Diário Oficial do Poder Legislativo). Após esse procedimento, há um prazo de dois dias para que o projeto seja incluso na Pauta, ficando disponível para receber emendas. (SÃO PAULO (estado), 2020, s/p.).

Também há um prazo para a permanência do PL em pauta e ao seu término, o projeto deve ser encaminhado às Comissões Permanentes, órgãos técnicos que avaliam os projetos de lei, as emendas e entre outros. A partir dos pareceres das Comissões, os projetos são encaminhados para discussão e votação em Plenário. (SÃO PAULO (estado), 2020, s/p.).

Se um PL for aprovado na Assembleia, o mesmo é enviado ao governador, que pode sancioná-lo ou vetá-lo e apenas após sua aprovação e publicação se torna uma lei estadual. (SÃO PAULO (estado), 2020, s/p.).

Contudo, conforme apontamos anteriormente, os dois PL estudados nesse subcapítulo foram elaborados por políticos, o primeiro PL nº 251/2007 que tentou destituir o regime de PC no estado paulista, de autoria do então deputado estadual

Luís Felipe Baleia Tenuto Rossi, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual presidente do mesmo partido, mas agora com a sigla MDB.

O PL 857/2015 foi de autoria do deputado estadual José Américo, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). E, por último e o mais recente, o PL do Senado Federal teve como autor o Senador do Partido Progressista (PP) de Goiás: Wilder Pedro de Moraes.

Para além dos 3 PL terem sido propostos por políticos e não educadores, ou qualquer outro tipo de iniciativa popular, observamos ainda que os 3 autores possuíam outra característica em comum, tendo formações acadêmicas distantes da área para qual propuseram tais PL, ou seja, a educação, a saber: o deputado José Américo formou-se em Jornalismo, o senador Wilder Pedro de Moraes em Engenharia e o deputado Baleia Rossi concluiu o seu Bacharelado em Direito.

Outrossim, os 3 PL foram elaborados às vésperas de eleições, sendo que no estado de SP em 2008 e 2016 houve eleição para deputado estadual, contudo, após os candidatos que elaboraram tais propostas terem sido eleitos, não houve evolução dos PL propostos, não sendo efetivado o que se prometeu, onde, embora aprovado em votação pelos parlamentares, o PL 251/2007 continua em trâmite sem uma resposta, tendo o PL 857/2015 sido anexado ao mesmo.

O mesmo aconteceu em relação ao PL do senador Wilder de Moraes, já que o PL 336/2017 foi lançado um ano antes das eleições para o Senado Federal, que aconteceu em outubro de 2018.

Tal conjuntura nos leva a refletir que possivelmente os 3 PL foram pensados tendo em vista a percepção da população, dos professores e demais atores que estavam descontentes com o regime de PC, culpabilizando-o, não raramente pelos problemas encontrados na educação na época em que foram propostos, tendo em vista que a solução seria destituir o regime de PC e voltar a reprovar os alunos, com o objetivo de alcançar a tão esmerada qualidade de educação, alicerçadas na proposição da reprovação – seleção e exclusão – dos alunos e, não na efetivação da aprendizagem e formação dos mesmos.

A seguir, organizamos um quadro com informações sobre ambos PL mais recentes que pretendiam a destituição do regime:

Quadro 10 - Aspectos dos Projetos de Lei do Senado e do Estado (SP) que visaram a destituição do regime de Progressão Continuada:

Aspectos dos Projetos de Lei do Senado e do Estado (SP) que visaram a destituição do regime de Progressão Continuada		
Projeto de Lei	857/2015 (Estado)	336/2017 (Senado)
O que propõe	Dispõe sobre o fim da "Aprovação Automática" e dá diretrizes para avaliação do processo de aprendizagem no ensino médio e fundamental da rede pública de ensino do Estado.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a promoção por série e extinguir a progressão continuada na educação básica.
Autoria	José Américo (PT – Partido dos trabalhadores)	Senador Wilder Moraes (PP – Partido Progressista)
Abordagem inicial apresentada nos textos dos documentos	Retoma os princípios da Constituição de 1988, com base no direito de todos à educação e um dever do estado e da família, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes e preparo para o exercício da cidadania e no trabalho (BRASIL, 1988).	Propõe que, a partir da sua introdução na LDB, em 1996, a PC parecia uma boa ideia, que prometia respeitar o ritmo da aprendizagem dos estudantes, no entanto, na prática, teria se transformado em aprovação automática, sem critérios e avaliação.
Justificativa para a propositura dos Projetos que visam destituir o regime de PC	• Não melhorar das condições de ensino nas escolas e da aprendizagem dos alunos; • Não aumentar o rendimento escolar; causando desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados; • O aumento de problemas de indisciplina na escola, causando maior <i>satisfação</i>[sic] do professor no trabalho; • Redução da defasagem idade/ série entre os alunos; • Manutenção da “aprovação automática”, que faz com que os alunos passem de uma	• Deslegitimação da escola como espaço de aprendizagem; • Violência física e simbólica sofrida pelos docentes, dos seus alunos; • Negação de uma educação de qualidade aos estudantes; • Admissão do fracasso escolar, a partir dos resultados das avaliações nacionais e internacionais; • Baixa proficiência no domínio da matemática elementar, ciências e em leitura, sendo o segundo colocado com maior número em tais pontos, de 64 países; • Falta de autoridade dos

	série para a outra sem o conhecimento básico necessário.	professores, devido à impossibilidade de avaliar o desempenho dos alunos; • Número elevado de analfabetos funcionais no país.
Consulta pública quanto ao PL	Não foi encontrada nenhuma consulta pública referente a este PL.	7.134 a favor do PL x 191 contra.
Votação na Câmara	Os 9 deputados foram a favor da aprovação do PL.	Não foi encontrada via internet.
Último encaminhamento	04/12/2018 o PL foi anexado ao PL 251/2007.	21/12/2018 – Arquivada ao final da legislatura.
Decisão quanto ao PL	Em 22/02/2019 foi publicado o ofício 56/2019, da Câmara Municipal de Fernandópolis, encaminhando cópia do requerimento 07/2019, manifestando sobre o PL, no entanto, tal documento não foi encontrado via internet.	21/12/2018 – Arquivada ao final da legislatura.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de informações encontradas nos sites de Assembleia legislativa do estado de SP e do Senado Federal sobre os PL 857/2015 e 336/2017.

Assim, conforme observamos no quadro 10 acima, o Projeto de Lei estadual (857/2015) propôs o fim da Aprovação automática, retomando princípios da LDB para justificar seu objetivo, enquanto o PL do Senado, nº 336/2017 pretendia alterar os artigos da LDB (1996) que previam a Progressão Continuada, extinguindo-a da educação básica.

No âmbito de suas proposições, o PL estadual (SP) nº 857/2015 dispôs sobre o fim da Aprovação Automática, dando diretrizes para a avaliação dos alunos das redes públicas do estado, enquanto o PL federal projetou uma alteração na atual LDB, estabelecendo diretrizes para o ensino e extinguindo a Progressão Continuada na educação básica.

Isso denota que, enquanto em âmbito estadual equiparou-se o regime de PC à prática da Aprovação Automática, conforme a proposição do PL 857/2015, em nível federal apenas se estipulou que o regime de PC deveria deixar de existir.

Lembramos que o regime de Progressão Continuada se apresentou como uma perspectiva progressista e positiva diante de um cenário educacional com

elevados índices de reprovação e evasão, além de problemas no fluxo escolar em meados dos anos 90, entre outros. É de causar estranheza, portanto, que um partido conhecido por suas lutas e causas sociais tenha requerido a anulação do regime de PC, que veio em auxílio dos mais desfavorecidos socialmente por combater a evasão escolar, entre outros problemas.

O mesmo estranhamento não ocorre para a proposição feita pelo senador do PP, partido de Centro-direita, de cunho conservador, contudo fica o questionamento: porque um partido que deveria lutar pelas causas públicas sociais, como a permanência dos alunos carentes nas escolas propôs a volta da reprovação anual, uma das maiores causas de expulsão das escolas, principalmente, desse público alvo?

De qualquer forma, o autor do referido PL era político e se mesmo entre os educadores já havia o senso comum de pensarem que o regime de PC era um entrave à educação de qualidade, uma vez que, conforme os mesmos, inúmeras crianças eram aprovadas para os anos seguintes sem terem suas aprendizagens garantidas, isso era um mal a ser combatido. Nesse sentido, para qualquer outra pessoa que não fizesse parte da educação e não conhecesse bem as propostas, os objetivos pretendidos e o porquê de se ter adotado tal política, possivelmente a perspectiva sobre esse cenário seria a mesma daqueles que defendiam que reprovar um aluno, faria ele ter uma nova chance de aprender os conteúdos que não conseguiu aprender no ano seguinte.

Contudo, deve-se se atentar para, com uma percepção parcial de todo o contexto, não correr o risco de achar que reprovar/aprovar o garante a aprendizagem, quando se sabe que uma aprendizagem real e significativa está longe de resumir-se apenas à parte da avaliação dos alunos, que também faz parte e deve permear todo o processo escolar, mas não se trata apenas disso e envolve várias outras significantes.

O descontentamento dos educadores, pais de alunos e comunidade escolar pode ter influenciado em ambos pedidos de destituição do regime de PC, já que sob o senso comum e sem a garantia do que estava previsto na legislação, muitos concluíram que ele havia sido o responsável pelos problemas presentes no cenário educacional, como, por exemplo, o alto número de alunos semialfabetizados que prosseguiram nos estudos, uma vez que antes o problema era resolvido com a eliminação (adiada ou não) (FREITAS, 1995) desses alunos do sistema de ensino e

agora, se esperava que as escolas garantissem o aprendizado de todos, onde a cobrança se voltara para as mesmas.

Sendo oportuno, o descontentamento coletivo foi utilizado como motivação para promessas de campanha, já que, como denotamos anteriormente, ambos PL foram elaborados um ano antes das eleições que elegeriam novos políticos para os cargos concorridos por ambos autores dos PL 857/2015 e 336/2017.

Em justificativa às proposições dos PL que tencionaram a destituição do regime de PC, o projeto estadual apontou que tal configuração: não melhorava as condições de ensino nas escolas e da aprendizagem dos alunos, não aumentava o rendimento escolar, causando desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados, aumentando os problemas de indisciplina na escola, causando insatisfação do professor no trabalho, além da redução da defasagem idade/série entre os alunos e da manutenção da “aprovação automática”, promovendo-se os estudantes de uma série para a outra sem garantir a aprendizagem dos mesmos (SÃO PAULO, 2015).

Já, o PL federal justificou-se alegando que: houve uma deslegitimação da escola como espaço de aprendizagem, onde os professores estariam sofrendo violência física e simbólica por parte de seus alunos e nesse contexto negava-se uma educação de qualidade aos estudantes, visto, sobretudo, através dos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais, à baixa proficiência no domínio da matemática, ciências e leitura, além da falta de autoridade dos professores pela impossibilidade de avaliar o desempenho dos alunos e da elevação do número de analfabetos funcionais no país, admitindo-se o fracasso escolar. (BRASIL, 2017)

Houve a concordância nos PL quanto aos problemas de indisciplina dos alunos, onde os professores estariam sofrendo em decorrência da mesma. Outro ponto compatível entre as duas propostas se deu no reconhecimento da falha da garantia da aprendizagem dos alunos, já que ambos alegaram que os alunos estariam sendo promovidos sem obter os conhecimentos necessários para cada etapa do ensino, resultando, conseqüentemente, na prática da aprovação automática.

Quanto ao Partido Progressista (PP), diferente do que suscita a sua nomenclatura, trata-se de um partido conservador e nesse sentido a questão da perda de autoridade do professor, apontada como uma das justificativas para a adoção do PL 336/2017 e fim da Progressão Continuada, é coerente com os

pressupostos do partido de Centro-direita, no qual acredita-se que o bom ensino estaria relacionado àquele que centra todo o poder/autoridade, unicamente, na figura do professor.

Em relação ao PL 857/2015 sobre a afirmativa de que o regime de PC não melhorou as condições de ensino nas escolas e da aprendizagem dos alunos, estagnando o rendimento escolar e causando desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados, infere-se que um sistema de ensino por si só, ainda que adotado em sua dimensão por completo, não mudaria tais problemáticas, devido ao conjunto de ações necessárias para se alterar uma realidade, nesse caso, as demandas vão muito além de problemas isolados no interior da escola, englobando, inclusive, problemas estruturais de uma sociedade capitalista e competitiva, onde os interesses de uma minoria mais favorecida financeiramente soterram os da grande maioria, que prevalece sob o domínio dos primeiros.

No caso da PC no estado paulista a situação se agrava um pouco mais pelo fato de não ter se garantido as condições mínimas necessárias à efetivação do mesmo, responsabilizando-o, ainda, como se fosse verdade que a qualidade do ensino nas escolas públicas estivesse ruim devido unicamente à adoção do regime de PC e ao entrave na reprovação, ao invés de refletir sobre o porquê de não ter dado certo um projeto tão promissor, emergido a partir das urgências dos anos 90.

Além do mais, fortalecer premissas de controle e autoridade (autoritarismo), baseado na reprovação (no medo dos alunos de reprovarem e serem excluídos), não fortalece uma educação democrática e inclusiva, como tão pleiteada nos discursos.

Aliás, o ponto da redução da defasagem idade/série, apontado no PL 857/2015 como negativo, foi na verdade uma das melhorias alcançadas devido à implantação do regime de PC, como apresentados anteriormente, nos dados referentes ao caso do estado de SP.

No entanto, as suas justificativas se demonstraram frágeis, e embora aparentemente comprometidas e preocupadas com a educação, indicam uma superficialidade frente aos problemas educacionais emergindo outros questionamentos, tais como: a reprovação é (cientificamente) a solução para melhoria da educação e efetiva aprendizagem dos alunos? Quanto custaria ao estado e ao governo voltar a reprovar os alunos anualmente e em massa como acontecia antigamente?

Se não se conseguiu efetivar a redução de quantidades de alunos por turma, comprovadamente eficaz para melhoria da educação e da aprendizagem, as salas de aula, muito provavelmente, voltariam a superlotar com as reprovações, impedindo o fluxo escolar, o que demandaria, no mínimo, um investimento em novas classes, novas escolas para integrar toda a clientela, uma vez que é dever do estado oferecer o ensino público e gratuito a todos dos 4 aos 17 anos. O que nos leva a refletir, será que destituir o regime de PC por completo em âmbito nacional e estadual realmente foi uma possibilidade desde o início quando se tentou pela primeira vez tal feito em 2007?

No decorrer do encaminhamento das propostas dos PL observou-se que não houve consulta pública para o caso estadual (SP), em contrapartida, aconteceu para o federal (BRA) tendo 7.134 a favor do PL e 191 contra, o que reforça a teoria de que houve um esforço para o envolvimento dos populares para corroborar o ensejo por mudanças, que até então pareciam comprometidas com os propósitos do PL 336/2017 (BRA).

Na votação ocorrida na Câmara dos deputados, todos os 9 deputados votaram a favor da aprovação do PL 857/2015 (SP), entretanto, em âmbito nacional não se encontrou via *internet* uma votação para a aprovação do PL 336/2017 (BRA).

No desenvolvimento dos projetos, o último encaminhamento encontrado para o PL 857/2015 (SP) foi a anexação ao PL 251/2007 (SP) em 04/12/2018, que também já havia sido aprovado na Câmara pelos deputados e nas 3 comissões em que fora apresentado, como observa-se no quadro a seguir:

Quadro 11 - Votação quanto ao PL 251/2007 (SP)

PROPOSITURAS	DELIBERAÇÃO
Projeto de lei 251/2007	Deliberado
Ementa: Estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino no Estado.	
Deliberação: Aprovado como parecer o voto do Deputado Orlando Bolçone, favorável	
Votos:	
Doutor Ulysses - PV	Favorável ao parecer
Luiz Cláudio Marcolino - PT	Favorável ao parecer
Mauro Bragato - PSDB	Favorável ao parecer
Orlando Bolçone - PSB	Favorável ao parecer
Vanessa Damo	Favorável ao parecer
Vitor Sapienza	Favorável ao parecer

Fonte: SÃO PAULO, s/p. 2007

Com isso, observa-se que ambos os Projetos de Lei se utilizaram das adversidades encontradas no campo educacional, cada qual em seu âmbito, estadual e Federal, para justificarem a tentativa de revogar a Progressão Continuada, tomando tais justificativas como consequências do regime e, desconsiderando, o propósito inicial de tal política educacional, que foi reverter o alarmante quadro de evasão e reprovação de alunos, em meados dos anos 90.

Quanto ao PL do Senado, houve uma consulta pública, por meio de votação na internet, sobre o fim do regime de PC, a qual obteve a maioria de votos favoráveis à destituição da política educacional, no entanto, o Projeto de Lei 336/2017 acabou sendo arquivado um ano após a sua proposição.

Em dezembro de 2018, o Projeto 857/2015 (SP) foi anexado a outro PL, 251/2007 (SP) - que também tinha como objetivo a revogação do regime de PC no estado de SP, - mesmo após ter sido aprovado em votação na Câmara estadual do estado de São Paulo por todos os deputados presentes, o que nos leva a questionar: Porque não se rescindiu o regime de Progressão Continuada, após todas as justificativas apresentadas e considerando que as propostas que pretendiam fazê-lo foram aceitas pelos políticos e também pela população, que votaram a favor dos mesmos? Isso estaria relacionado ao fator financeiro, visto que se voltássemos a reprovar como antes, possivelmente haveria um aumento da

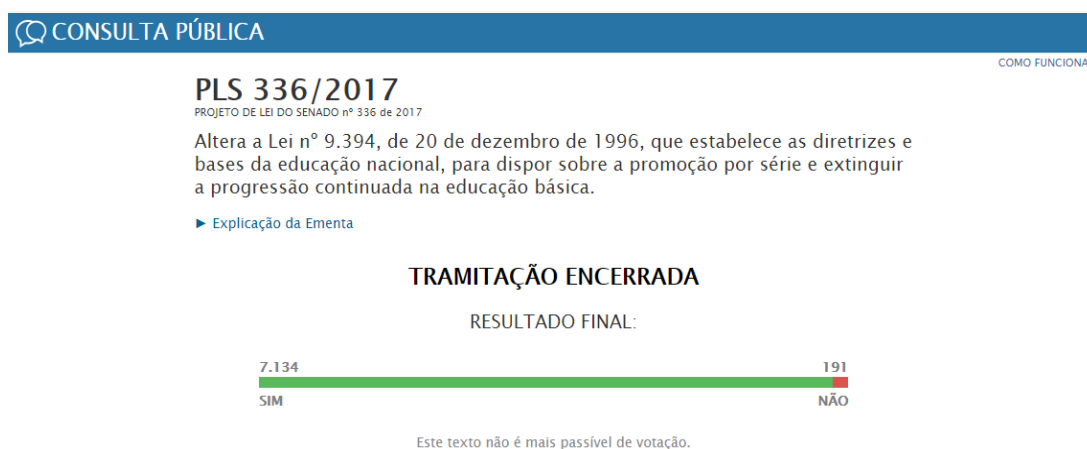
demanda de alunos reprovados, o que necessitaria da abertura de novas salas de aula, da contratação de novos professores, entre outras?

Não podemos afirmar os questionamentos apontados ou negá-los, mas é preciso pensar sobre os mesmos, a fim de entendermos as ambiguidades contidas nos processos legislativos mencionados.

Contudo, em âmbito nacional, a partir do Projeto de Lei nº 336/2017 (BRA) do Senado Federal se pretendia alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a promoção por série e extinguir a Progressão Continuada na educação básica, de autoria do Senador Wilder Moraes (PP/GO).

A seguir, podemos observar na figura a consulta pública que foi aberta sobre o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 336/2017 (BRA) quanto à destituição do regime de Progressão Continuada, onde o resultado sinal foi de 7.134 pessoas a favor do Projeto e 191 contra.

Figura 5 - Consulta pública quanto ao PLS 336/2017 (BRA)



(Fonte: BRASIL, 2017, s/p.)

Assim, o documento pretendia revogar o regime de Progressão Continuada, alterando o Art. o art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, revalidando o sistema seriado, a partir do qual o aluno somente seria promovido se obtivesse o resultado esperado em sua aprendizagem, conforme a avaliação do professor (BRASIL, 2017, p. 2).

Outrossim, o PL 336/2017 (BRA) indicou que o regime de PC, em partes, seria responsável pelo processo de deslegitimação do papel de autoridade do

professor, já que agora são reduzidas suas perspectivas de poder ensinar e avaliar os seus alunos, sendo o mesmo, vítima de agressões físicas e simbólicas (BRASIL, 2017, p. 3).

Nesse contexto, admitiu-se o insucesso da Progressão Continuada diante das avaliações nacionais e internacionais, bem como, segundo o PLS ainda, tal política educacional teria deixado graves consequências para o país, onde:

Se para os docentes e discentes a progressão continuada trouxe apenas fracassos (expostos pelas avaliações nacionais e internacionais), para o País como sociedade e como economia as implicações da aprovação automática são ainda mais devastadores. A sociedade tem de conviver com o fracasso escolar, porta de entrada para a pobreza e não raramente para a delinquência, enquanto nossa economia patina no cenário global exibindo baixíssimos índices de produtividade causados em grande medida por uma força de trabalho pouco escolarizada. [...] Desse modo, acredito que um país sem uma educação de qualidade é um país fadado ao fracasso e a violência! (BRASIL, 2017, 2-3)

O discurso do Senador Wilder Moraes, a favor do PL, indicou que a política pública da Progressão Continuada teria causado um grande prejuízo à educação brasileira, o que, conseqüentemente, culminou na falta de respeito do aluno pelo professor, já que a autoridade do segundo se perdeu com a impossibilidade de avaliar com autoridade para reprovar e a partir da fala do político acredita-se:

[...] que a base de todos os nossos problemas de segurança é resultado de uma política educacional falida. É resultado de uma política educacional que acaba com a autoridade e respeito pelo que temos de melhor nas escolas: o professor. A falta de respeito pelos professores e a falta de autoridade em sala de aula acontece quando não é possível avaliar o desempenho dos alunos. Essa impossibilidade de avaliação surgiu com a tal “progressão continuada”. Trata-se de uma ideia filosófica, cara e sem viabilidade no Brasil. Essa ideia acabou com a possibilidade de educarmos nossos jovens, de maneira a dar senso de civilidade e respeito pelas instituições e pessoas, a começar pelo professor (BRASIL, 2017, p. 4).

Ressaltou-se a necessidade de se destituir o regime de Progressão Continuada, já que, conforme o documento, tal política pública seria uma das grandes causas do fracasso escolar no Brasil, promovendo os alunos nas séries/anos sem que os mesmos tenham adquirido o conhecimento básico necessário para estarem numa etapa do ensino mais avançada:

Por isso, é necessário acabar com a progressão continuada em nosso país. Trata-se de uma prática falida que passa de ano alunos, sem que eles tenham condições para isso. É nosso atestado de incompetência, pois o Estado prefere melhorar os índices de aprovação a insistir na educação e ganho de competências e habilidades da criança com dificuldades acadêmicas. Àqueles que não conseguem acompanhar as turmas devem

ser oferecidas outras oportunidades de estudo, acompanhamento pedagógico e apoio, mas nunca escamotear para os pais ou para as crianças um eventual fracasso no rendimento acadêmico. Esse deve ser o mote da escola pública (BRASIL, 2017, p. 5).

A figura a seguir mostra a situação atual do PLS nº 336/2017 (BRA), que teve a sua tramitação encerrada, mesmo que, - conforme se observou na figura 5 anterior, a consulta pública obteve mais votos a favor do Projeto do que contra, e, portanto, arquivado em 21/12/2018.

Figura 6 - Situação atual do PLS 336/2017 (BRA)

Situação Atual		Tramitação encerrada
Decisão:	Arquivada ao final da Legislatura (art. 332 do RISF)	
Destino:	Ao arquivo	
Último local:	27/12/2018 - Coordenação de Arquivo	
Último estado:	21/12/2018 - ARQUIVADA AO FINAL DA LEGISLATURA	

(Fonte: BRASIL, 2017, s/p.).

Para o PL 336/2017 (BRA) o último movimento identificado foi o seu arquivamento em 21/12/2018. Contudo, nos documentos encontrados para sobre o mesmo, um, em especial, chamou atenção, sendo outro PL, o 127/2017 (BRA), propondo também a alteração do artigo 24 da LDB 9394/1996 quanto à organização da educação básica, que passaria a ser:

[...]por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola, vedada, em qualquer hipótese, a promoção automática, ressalvadas as peculiaridades da educação infantil e a autonomia dos sistemas de ensino para organização de ciclos[...] (BRASIL, 2017, p. 2).

Dessa maneira e mesmo sendo curto, contendo apenas por um parágrafo, a tramitação do PL 127/2017 (BRA) foi extensa, indo de 11/10/2017 a 27/02/2019 e contendo o total de 33 movimentações entre as Comissões, o que se pode observar a partir do quadro, que se encontra em anexo, ao final do texto.

Quanto ao desenvolvimento dos trâmites do PL 127/2017 (BRA), em 11/10/2017 se apresentou ao plenário, sendo encaminhado em 06/11/2017 à secretária geral da Mesa para atender à solicitação da senadora Lúcia Vania de

tramitar juntamente com o PL 336/2017 (BRA), o que foi aprovado em 18/04/2018 pela Comissão Diretora do Senado Federal e em 24/04/2018 os dois PL passaram a tramitar juntos.

Em 08/08/2018 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte recebeu o relatório do Senador José Medeiros, que se posicionou a favor do Projeto de Lei da Câmara nº 127/2017 (BRA) e contra o Projeto de Lei do Senado nº 336 (BRA), de 2017.

Enquanto o PL 127/2017 (BRA) se tratava de um único parágrafo que pretendia alterar a possibilidade de organização do ensino a partir da Progressão Continuada, permitindo apenas que fossem aprovados os alunos de desempenho satisfatório, o PL 336/2017 (BRA) tratou-se de um documento mais detalhado, dando justificativas para o seu propósito, entre outros tópicos que no PL 127/2017 (BRA) não se apresentou.

Em 19/10/2018, tal matéria foi incluída na pauta da reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte agendada para o dia 23/10/2018, entretanto a partir da mesma data houve o seu adiamento, o que ocorreu várias vezes seguidas.

Em 13/12/2018 houve uma moção⁸ da Câmara Municipal de Bebedouro/SP, encaminhada em 14/12/2018 à Secretaria de Governo Municipal para providências relativas ao final de legislatura, continuando a tramitar no plenário do Senado Federal.

Tal moção reiterou as justificativas do PL 336/2017 (BRA), acrescentando que os problemas enfrentados pelo ensino público brasileiro, fadado ao fracasso e ineficiência ocorriam graças ao regime de Progressão Continuada, responsável pelos baixos índices de alfabetização e pela formação deficitária dos cidadãos, inconscientes de seus direitos básicos, considerando ainda que se critérios mais rigorosos fossem estabelecidos mais da metade dos alunos do quinto ano seriam reprovados ou jamais teriam chegado até essa etapa do ensino, entre outros argumentos, atrelando a má qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas ao regime de PC (SÃO PAULO (estado), 2018, p. 3).

⁸ Proposta apresentada a uma assembleia parlamentar ou deliberativa para que ela se manifeste sobre determinada questão de interesse comum, demonstrando o seu pensamento ou vontade, podendo ser: moção de apoio, de solidariedade, de desconfiança, entre outras. (BRASIL, 2020, s/p.)

No final do referido documento fez-se um apelo para que a Mesa aprovasse a alteração da LDB 9394/96, destituindo o regime de Progressão Continuada das escolas e se prosseguiu com os trâmites dos PL.

Em 21/12/2018, devido ao arquivamento do Projeto de Lei do Senado nº 336 de 2017, o Projeto de Lei da Câmara nº 127 de 2017 (BRA) passou a tramitar autonomamente, sendo encaminhado à análise da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, ou seja, não fazia mais sentido os PL caminharem juntos uma vez que o 336/2017 (BRA) tinha sido arquivado e o 127/2017 (BRA) não, prosseguindo separadamente.

Enfim, em 01/02/2019 encerrou-se a relatoria devido ao final de mandato, encaminhando o documento ao senhor Angelo Coronel, eleito como Senador do estado da Bahia, a partir do ano de 2019, para a relatoria em 27/02/2019.

Em síntese, o PL 127/2017 (BRA) passou 2 anos em trâmite e ao chegar ao final do mandato dos políticos que acompanhavam o mesmo, finalizou-se as suas incumbências, sendo encaminhado a outro representante público eleito, último movimento encontrado sobre o documento.

Nesse sentido, a morosidade quanto ao andamento dos trâmites para a aprovação do PL 127/2017, durante 2 anos, prejudicou uma possível aprovação do mesmo, ao se iniciarem novos grupos na ocupação dos cargos políticos que de certa forma, tornou a ser analisado como se estivesse na sua inicial, já que esses novos atores, provavelmente, não estavam cientes do assunto.

Outrossim, diferentemente do PL 336/2017 (BRA), que foi arquivado, o PL 127/2017 (BRA) encontra-se, atualmente, em trâmite, porém sem uma resposta final, mesmo após 3 anos de sua proposição, bem como o PL 336/2017 (BRA).

Nesse sentido, conforme pode-se observar, vimos inúmeras propostas legislativas sendo lançadas após pouco mais de 21 anos em âmbito nacional e estadual, ora voltadas à legitimação do regime de Progressão Continuada, ora proclamando a sua renúncia.

Todavia, percebe-se que, ainda que tais questionamentos tenham sido propostos quanto à funcionalidade de tal configuração do ensino nas redes públicas estaduais, não há uma contraproposta adequada do que se fazer em seu lugar, apenas o pedido de que se retome o sistema seriado, a reprovação dos alunos por notas, entre outros elementos presentes na escola do século passado, na crença de que essa escola do passado, seja melhor do que a atual.

Contudo, apesar das diversas críticas e reduzidas as possibilidades nesse sentido, já que a reprovação, entre outros aspectos que a escola seriada traz com ela, seria inviável para uma escola que se pretende inclusiva e democrática, conforme Leite e Di Giorgi (2004), p. 136: “a escola pública para poucos, no passado, cedeu lugar para muitos no presente”, ambos os projetos de lei foram desmobilizados e um encontra-se em trâmite há 5 anos, sem resposta e o outro, em escala superior, ou âmbito federal, acabou sendo arquivado, o que não significa que os mesmos não serão implementados, futuramente, já que foram aprovados em votação.

A problemática maior na efetivação de tais propostas, que preveem o fim da PC, parece esbarrar na impossibilidade financeira de se retomar a reprovação em massa, como acontecia antigamente, o que retomaria os obstáculos encontrados nas escolas públicas antes da implantação do regime, superlotando as salas de aulas com os alunos repetentes, multiplicando as evasões e sobrecarregando o fluxo escolar novamente, trocando um problema por outro, onerando os custos para o Estado, a partir do contínuo gasto com os mesmos alunos nas escolas.

Assim, questionamos, esse impasse: regime de PC X reprovação; Sistema seriado X ciclos? Haveriam outras possibilidades a serem consideradas, para além dessa disputa e o retorno de um sistema considerado mais rígido, num saudosismo do controle?

Desse modo, há a necessidade de uma revisão de tais leis, e talvez, ainda, um possível ajustamento, na tentativa de diminuir e progressivamente sanar os problemas presentes hoje na escola pública, porém, retomada de uma legislação ultrapassada como o sistema seriado e sua reprovação anual não é o mais adequado, nem a atitude responsável a se fazer, já que poderíamos recorrer em problemas, como se tinha antes e que afetam o direito à educação pública gratuita de qualidade.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

A seguir, apresenta-se neste capítulo algumas reflexões construídas a partir dessa pesquisa e de sua fundamentação teórica, com base nos autores estudados e da coleta dos dados, por meio das entrevistas com os professores de uma escola pública estadual.

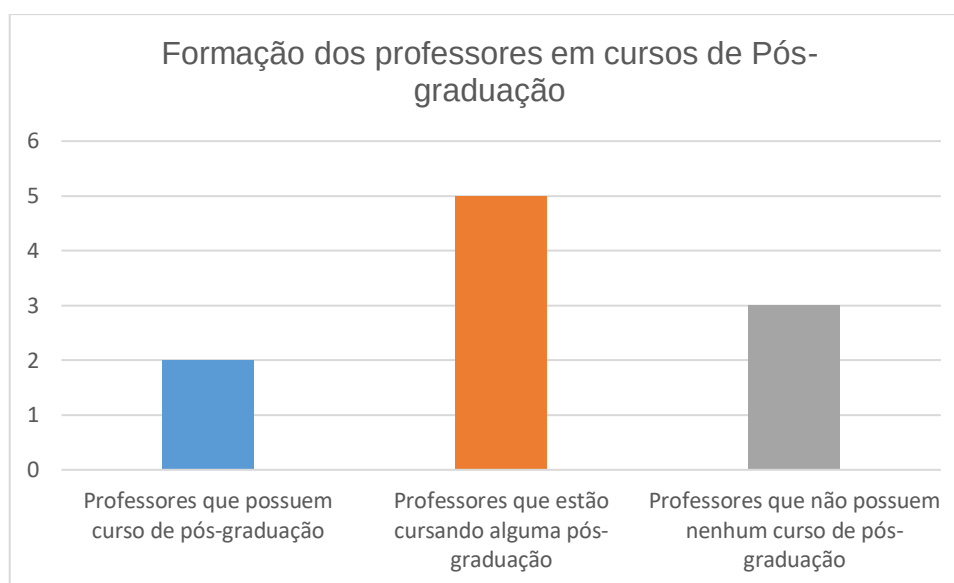
Esta parte do trabalho dialoga diretamente com o objetivo “c” de analisar qual a concepção dos participantes sobre a reprovação e o regime de Progressão Continuada”, num esforço de elucidar as percepções dos professores entrevistados, relacionando-as com as leituras dos materiais encontrados.

Assim, inicialmente, elaborou-se um roteiro para entrevistar os professores (previamente testado), organizado em 5 partes: I-Formação e atuação profissionais; II-O Regime de Progressão Continuada (compreensão); III--O Regime de Progressão Continuada (opinião); IV-Reforço/Recuperação; V-Avaliação/Reprovação.

Deste roteiro, foram elencadas, essencialmente, as questões que no decorrer das entrevistas, a partir das respostas dos participantes, tiveram maior recorrência, associadas, posteriormente, aos temas encontrados na literatura utilizada, bem como com os documentos oficiais, **elencados no quadro 1**.

O primeiro bloco de perguntas do roteiro, buscou caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, de forma a abranger questões relativas ao seu campo formativo e de atuação. Desse modo, entrevistamos um total de dez professores⁹ e quando perguntamos qual era a formação dos mesmos, todos revelaram ter graduação em sua área de atuação; cinco professores afirmaram, ainda, estarem cursando uma pós-graduação; um professor comentou ter Pedagogia como 2ª formação e outros dois disseram ter pós-graduação, dentre os quais, um deles também possui Mestrado e Doutorado em Educação Matemática e os demais não têm nenhum curso de pós-graduação.

⁹ Por questões éticas serão mantidos em sigilo os nomes dos participantes utilizando-se para identificação números e em relação ao tratamento (professor/professora) dado a cada um dos entrevistados, optou-se deixar a todos no masculino para evitar detalhes que possam por ventura arriscar revelar as suas identidades.

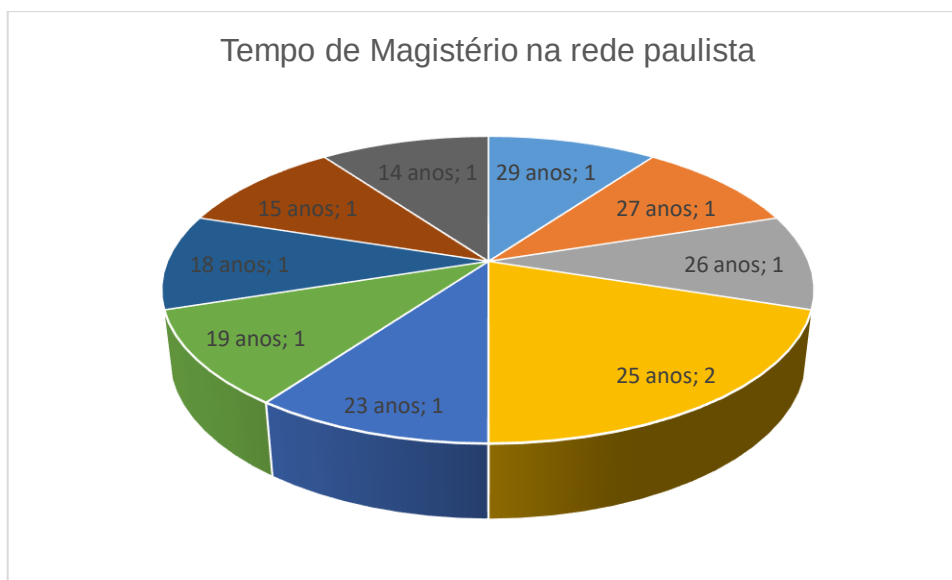
Gráfico 12 - Formação dos professores em cursos de Pós-graduação

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

No quesito formação, observamos que todos os professores são formados na área em que atuam, sendo que a metade desses ainda está cursando alguma pós-graduação, enquanto outros dois já são pós-graduados e três professores, não. Nesse contexto é possível observar que há uma preocupação dos educadores com a sua formação, que procuram, inclusive, cursos de pós-graduação que os auxiliem, posteriormente, em sua formação continuada, o que se faz necessário quando se pensa uma nova proposta para a educação.

No tópico tempo de formação dos professores, dois deles revelaram ser formados há 35 anos e outros dois há 16 anos, sendo o maior e menor tempo de formação voltada para a docência entre os respondentes das entrevistas, respectivamente, o restante dos docentes possuem entre 20 e 34 anos de formação em sua área de atuação.

Referente ao tempo de trabalho dos professores em SP, seis professores estão entre aqueles que possuem mais de 20 anos de magistério, porém, nota-se que não há professores no início da carreira, onde o que tem menos tempo de docência, atua há 14 anos.

Gráfico 13 - Tempo de Magistério na rede paulista

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Os participantes também foram questionados quanto à sua formação referente à educação básica, onde oito professores cursaram toda a educação básica em escolas públicas, um professor fez até o Ensino Fundamental em instituições públicas e o Ensino Médio em particulares, e apenas um respondeu que estudou somente em escolas particulares.

Acerca da formação em ensino superior: cinco professores mencionaram ter se formado em instituições públicas e outros cinco nas privadas, sendo igualmente dividida tal categoria entre os docentes.

Quanto à sua formação durante o curso de graduação, três professores disseram ter apreciado as que tiveram, já os demais, no geral, gostaram da base teórica recebida, porém, um apontamento que surgiu foi sobre a falta de atividades empíricas durante a graduação.

Os professores ainda foram indagados se teriam vivenciado a reprovação durante sua formação escolar, para a qual, três responderam que sim, o que aconteceu na educação básica, sendo que um reprovou na 5ª série do Ensino Fundamental e os outros dois, durante o Ensino Médio; os três foram reprovados por terem ultrapassado o limite de faltas.

Dentre os professores que disseram ter sido reprovados, apenas um respondeu que já esperava que isso acontecesse e não se frustrou por isso, porém, os outros dois professores pontuaram ter se sentido frustrados.

Após essa breve caracterização dos atores entrevistados, buscamos entender qual a compreensão dos professores sobre o regime de Progressão Continuada, considerando a sua existência há mais de duas décadas no sistema escolar.

Assim, quando se questionou qual a concepção dos docentes sobre o regime de PC, a maioria dos professores apresentou compreensões mais próximas ao conceito de ciclos do que da própria PC, destacando aspectos positivos: avaliação contínua, um tempo maior para a aprendizagem dos educandos, entre outros. Dois professores ressaltaram também pontos negativos à educação no contexto da PC, tais como: a defasagem dos alunos que vão sendo aprovados com lacunas em suas aprendizagens; que apesar das mudanças na legislação, o sistema continua seriado e não em ciclos; e que tal política teria se tornado, na prática, aprovação automática, já que os estudantes passariam de ano, independente de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, percebe-se que, no geral, a compreensão dos docentes sobre o regime de PC é que se trata de uma organização do ensino em ciclos, ao menos teoricamente, pois uma observação surgida entre algumas falas dos professores foi a de que haveria diferenças entre a prática nas escolas e o que recomendou a legislação.

No entanto, quando se questionou o que seria o ensino organizado a partir dos ciclos, as respostas foram bem diversificadas, sendo que: seis professores ressaltaram a importância do tempo diferenciado para os alunos inseridos nessa organização, da avaliação contínua e da não ruptura do processo de aprendizagem dos alunos nesse período, diferentemente do que se configurava no sistema seriado. No entanto, se manifestou, em algumas das falas, haver uma incoerência entre o que os docentes acreditavam que deveria ser o ensino a partir dos ciclos e o que realmente se efetivou nas escolas públicas paulistas. Os outros três professores levantaram as seguintes hipóteses sobre os ciclos: seria uma etapa a ser concluída para alcançar a seguinte; uma “enrolação”, que camuflaria o real aprendizado dos estudantes; servia para “nivelar” as crianças, em termos de aprendizagem, homogeneizando-as; e um professor disse que os ciclos não se efetivaram nas escolas públicas.

Nesse contexto, reiteramos a proposta de David, Dominick e Matela (2010, p.37), que afirmam que a partir da reestruturação do ensino em ciclos ocorre uma alteração:

[...] na identidade profissional do professor, no papel dos conteúdos para a formação, no conceito de conhecimento, na relação entre os profissionais da escola, na relação com estudantes e pais etc. Toca no âmago das práticas educativas e exige rupturas com a racionalidade dominante baseada na seriação. Muitos resistem, relutam ou desistem. Outros desconfiam, criticam e esperam os capítulos políticos seguintes. Mas, existem aqueles que procuram entender, apostam e investem na construção de uma escola mais inclusiva (DAVID, DOMINICK, MATELA, 2010, p. 37).

Sobre o sistema seriado, obtivemos as seguintes respostas dos participantes: nessa vertente não se respeitaria o ritmo de aprendizagem dos estudantes, sendo uma organização do ensino engessada, com conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos dentro de cada série (período/ano específico), tendo a avaliação anual e agrupamentos de alunos por idade, o que dois professores consideraram necessário e apenas um professor ponderou ser positiva, pois conforme o mesmo, nessa configuração os alunos tinham medo de reprovar e passava de ano ou seria promovido para o ano seguinte apenas quem estudasse.

Dessa forma, percebe-se que, no geral, houve uma compreensão mais ampla dos docentes quanto ao sistema seriado do que a do ensino organizado a partir dos ciclos e do regime de PC, o que talvez se dê, devido aos professores terem, não apenas lecionado durante algum tempo nesse sistema, mas principalmente por suas vivências, enquanto alunos da educação básica, quando o ensino se dava a partir das séries, o que pode ter possibilitado tais perspectivas sobre o mesmo.

Quando questionados sobre qual seria o motivo que eles acreditavam que levou o estado de São Paulo a adotar o regime de PC: seis professores propuseram que o regime de PC teria sido implantado em SP para reduzir os gastos que as reprovações geravam para o estado, apenas um professor disse que acreditava que tinha sido com o intuito de se melhorar a qualidade da educação, um docente sugeriu que foi para melhorar os índices, outro que era devido à evasão e reprovação, como uma possível solução para tais problemas e, o último, disse ser um modelo já existente na Espanha. Deste modo, a partir das falas dos participantes, observa-se que a maioria dos professores acredita que o principal motivo da proposição de tal política pública educacional se deu pela questão financeira.

É interessante a relação que se faz entre problemas de saúde, educação e segurança pública a aspectos financeiros, de forma a resumir e presumir que estes ocorram devido à falta de investimento em tais categorias. Assim, encontramos em

Freitas (2002) uma explicação apropriada em relação aos gastos gerados pela reprovação e evasão:

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício[...] (FREITAS, 2002, p. 306).

Ainda que os documentos oficiais tenham reforçado, inúmeras vezes, que o ponto principal era a qualidade da educação, e que, supostamente, o malefício dessa se encontrava nas reprovações e evasões de alunos, concordamos com Freitas (2002) e, ainda, com os professores, que não se deixou de reprovar apenas por conta da qualidade, já que renunciar à repetência, como uma ação insuficiente, não garantiu o aprendizado dos alunos e conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, mesmo que a restrição da reprovação não tenha sido o único tema abordado em tais políticas educacionais, foi o que, em síntese, se captou, tornando tais propostas dúbias e levando vários educadores a se posicionarem contra as mesmas.

Quanto ao questionamento feito aos docentes se eles teriam acompanhado a implantação do regime de PC na rede estadual paulista, as respostas foram as seguintes: cinco participantes disseram ter acompanhado enquanto professores na rede estadual a implantação do regime de PC, um professor disse que acompanhou enquanto estudante e quatro disseram que não acompanharam, pois quando começaram a lecionar, o ensino já era organizado dessa maneira.

Outro aspecto mencionado por alguns participantes se referiu a imposição do regime às escolas, onde, segundo os mesmos, além de não terem participado das discussões que o precederam, foram obrigados a trabalhar com ele, levando muitos a se colocarem em oposição a tal política.

Entre as respostas para a pergunta sobre como o regime PC foi efetivado na escola em que os professores trabalhavam, uma que chamou a atenção foi quando o professor 2 (P2) relatou que houve uma formação da qual participou sobre a PC e onde questionou o porquê da nota, já que agora os alunos não necessitavam mais da mesma para passar de ano: “Mas se é a progressão, porque que tem a nota

bimestral? Por que que no SARESP vocês vão cobrar uma nota de um conteúdo se o aluno está em progressão?”. E, frustrado, disse que “até hoje não responderam a minha pergunta” (P2, 2019)”.

Uma confusão frequente entre os docentes quanto ao que se trata do regime de PC foi a de supor que, nessa configuração de ensino, a avaliação seria incoerente, quando a legislação nunca afirmou que ao adotar tal política, a escola e os educadores estariam isentos de avaliar seus alunos, pelo contrário, o foco na avaliação com vistas à recuperação contínua dos estudantes se intensificou nesse contexto.

No artigo 3º da Deliberação 09/97, que instituiu o regime de PC se previu que o projeto referente a essa política pública deveria especificar mecanismos que assegurassem a avaliação institucional interna e externa, avaliação da aprendizagem por todo o trajeto escolar, bem como medidas de reforço, recuperação, reclassificação, entre outras.

Dessa forma, quatro professores responderam que o regime de PC foi imposto, onde os mesmos não teriam sido consultados sobre a proposta, quatro docentes disseram que o regime já existia quando começaram a lecionar e um não acompanhou, por ter dado aula em diversas escolas. O último professor disse que não enxerga a PC, por trabalhar num lugar onde o ensino, por fazer parte do Programa de Ensino Integral (PEI), é diferenciado.

De forma geral, existem dois grupos predominantes, aqueles que afirmam que o regime de PC foi imposto, com participação docente praticamente nula nas discussões sobre a sistematização do mesmo, e, aqueles que não conheceram outra forma de trabalho, pois quando começaram a lecionar, o sistema de ensino já se organizava dessa maneira.

Nessa perspectiva, a Indicação CEE nº 08/2001 ressaltou a importância de rever as práticas educativas e avaliativas no âmbito do regime de PC, bem como retomou preceitos do Parecer CEE nº 425/98, que propôs a inclusão dos professores nas discussões, além de formações continuadas que ajudassem no trabalho docente no contexto da Progressão Continuada:

O que se faz necessário é rever a organização do currículo e a modificação das práticas de ensino e de avaliação. Para tanto, conforme já deliberado por este Conselho (Parecer CEE nº 425/98), programas de educação continuada que promovam amplo debate sobre as formas de aperfeiçoar as práticas didáticas devem instrumentalizar os professores com novas

perspectivas de trabalho docente na progressão continuada (SÃO PAULO, 2001, p. 458).

Outros documentos elaborados pelo Conselho Estadual de Educação, como as Indicações nº 08 e 22 de 1997, também recomendavam a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os educadores no planejamento e discussões acerca do regime de PC, pois ficaria ao encargo desses efetivarem tal política na prática.

Quando questionamos aos professores sobre o que eles acreditavam que se pretendia com a implantação do regime de PC: quatro informaram que o regime de PC foi implantado com a pretensão de melhorar a educação, de maneira geral, tendo menos evasão, melhorando o fluxo escolar e diminuição das salas de aula superlotadas; segundo três professores, isso se deu para abaixar o custo gerado por alunos repetentes; um participante respondeu que era para não ter mais a reprovação; outro propôs que conforme a lei, a proposta foi uma e a prática outra, denunciando uma incoerência entre o que estava previsto e o que se efetivou, de fato, nas escolas. O último professor não respondeu à pergunta.

Quanto ao que os participantes da pesquisa esperavam com a implantação do regime de Progressão Continuada: dois professores não responderam a essa pergunta, um demonstrou não ter tido grandes expectativas sobre o regime, já que não sabia o que esperar do mesmo, outro disse que apesar de nunca ter trabalhado em outro sistema, achou difícil, principalmente nos primeiros anos após a implantação do mesmo na rede paulista e um professor considerou vantagens e desvantagens em tal proposta.

Um dos participantes também destacou foi muito difícil de aceitar trabalhar com essa nova proposta na época, pois a atenção dos educadores se voltou para a questão da não reprovação, no início da vigência da lei, desconsiderando outros pontos relevantes.

Outro participante comentou que se planejava no sentido de o aluno passar de ano, mas com dependência nas disciplinas em que não obteve êxito, acharia interessante (progressão parcial); um professor disse que esperava o que viu acontecer (em tom negativo); um imaginava que aconteceria: “o que se tem hoje, muitos alunos semianalfabetos na escola”; e o último professor; disse que esperava que contribuísse para diminuição das desigualdades sociais no país.

O que pode ter contribuído para que a percepção de alguns participantes quanto ao que se esperava após a implantação do regime de PC nas redes paulistas

fosse negativa, foi a exclusão dos mesmos na participação e elaboração da proposta, que ficou limitada ao cumprimento dessa, diferente do que se propôs nos documentos oficiais vistos anteriormente, surgindo, inclusive, entre as falas dos entrevistados, a declaração de que alguns colegas de trabalho teriam desistido de dar aula devido ao regime.

Quando questionamos aos docentes se eles teriam sido chamados para participarem de alguma discussão sobre o regime de Progressão Continuada, com exceção de um professor, que não respondeu à pergunta, todos disseram que não, no entanto, dois professores disseram ter sido chamados apenas para realizarem cursos de capacitação sobre o mesmo.

Esse cenário corrobora a ideia de que a escassa participação dos professores no planejamento e processo de implantação da política educacional, conforme se indicou em diversos estudos, dificultou o entendimento da proposta, o que, segundo Silva (2015):

A ausência da participação dos professores nos encaminhamentos e discussões para adoção da medida pode ser considerado notoriamente como um grave empecilho para a efetivação da proposta, uma vez que os sujeitos não se consideram como construtores da proposta e as medidas tomadas por meio de leis e decretos sufocam as vozes destes importantes atores sociais. Somados a isto temos a falta de orientação e formação dos profissionais para que possam compreender o que é e como trabalhar em um regime de progressão continuada (SILVA, 2015, p. 124).

Quanto ao ensino organizado em ciclos, na concepção dos professores: sete responderam que achavam positiva a proposta, de forma geral, pois segundo eles, os ciclos ajudavam a nivelar os alunos, diminuindo as defasagens de alfabetização e classificando-os por faixa etária, além disso, dentre os mesmos, demonstrou-se acreditar que os ciclos darão certo nas escolas públicas a longo prazo, indicando que, embora a ideia seja boa, não funciona como deveria na prática.

Entre os demais: um professor não soube responder, por não ter trabalhado em outra configuração do ensino; outro, argumentou de forma negativa quanto aos ciclos, por acreditar que nessa organização o aluno não é cobrado e não se esforça nos estudos; e o último, disse que não via a proposta de ciclos em sua totalidade, já que, conforme o mesmo, os alunos vão passando de ano e apenas é feita uma revisão quando chegam ao 9º ano; acrescentando, ainda, que a reprovação apenas ao final dos ciclos teria que ser revista.

Nesse sentido, apesar de a maior parte dos professores perceber os ciclos como algo positivo na educação básica, aqueles que demonstram ser contra a proposta atribuem significados semelhantes aos que conferem à PC, utilizando-se das mesmas justificativas presentes em nossa sociedade com base na meritocracia, argumentando que seria incoerente um aluno que não se esforça ser promovido para a série/ano seguinte, mas como ressalta Jacomini (2009, p. 563): “[...] é importante esclarecer que os ciclos dizem respeito a como organizar o ensino e se contrapõe à seriação, enquanto a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo e opõe-se à prática de reprovação anual”.

Outrossim, por meio dos documentos estudados, não houve uma conceitualização detalhada sobre os ciclos, aparecendo de forma parcial e fragmentada em leis, decretos, entre outros que tentavam, principalmente, reforçar a necessidade da reorganização do ensino nas escolas, não raramente atrelada ao discurso de “respeito ao tempo escolar de cada aluno”.

Deste modo, o pouco contato que os professores tiveram em formação para trabalharem com o regime de PC e o ensino em ciclos, em muitos casos se limitou ao estudo dos documentos oficiais e logo, os docentes também obtiveram um entendimento limitado dos mesmos e, conseqüentemente, empobrecido, o que os prejudicou o âmbito de suas efetivações nas escolas.

Embora os documentos tivessem mencionado os ciclos em vários momentos, isso aconteceu sem definir apropriadamente o que eles significavam e o que representava trabalhar com essa proposta, limitando-se à ideia de tempo, ou seja, se antes podiam reprovar os alunos conforme seus desempenhos dentro de um ano, agora esse tempo seria um pouco maior, de acordo com a organização dos ciclos em cada escola, o que não foi suficiente para ancorar e alicerçar o entendimento e a prática nas salas de aula.

Ademais, quando surgiu a PC, em 1998, no estado de São Paulo, os ciclos eram facultativos às escolas de Ensino Fundamental, ou seja, ficaria ao encargo da gestão optar por organizar os anos escolares a partir dos ciclos ou não.

Além disso, ainda que para a organização das escolas em ciclos tenha sido dada a escolha aos gestores de aderirem-na ou não, o mesmo não ocorreu quanto ao regime de PC, assim, faria sentido ter a PC e continuar com a organização da escola de forma seriada, sendo que os ciclos e a PC se complementam, enquanto a seriação e a PC se contrapõem?

Ainda quanto às mudanças para a educação em meados dos anos 90, em 1995, com a primeira reestruturação do ensino em ciclos por iniciativa do governador Mario Covas, já se pode observar a intenção de marcar os tempos escolares de forma não mais tão segmentada, onde o próprio Decreto nº 40.473/95 previu outras demandas para que a proposta de uma educação de qualidade para todos não se perdesse no discurso e fosse realmente concretizada.

A consulta feita ao Conselho Estadual de Educação pela E. E. P. G. Prof. José Monteiro Boanova, no Parecer CEE nº 425/98, demonstrou que a incompreensão dos educadores quanto ao sistema de ensino em ciclos e ao regime de PC permanecia, já que conforme o documento, estaria clara a determinação de “não poder mais reprovar os alunos, de forma nenhuma, devido à adoção dos ciclos no sistema estadual de ensino”, quando os ciclos, na verdade, previam a reprovação ao seus términos; e para a PC se propunha que não houvesse a reprovação nem mesmo nas transições de um ciclo para o outro, havendo uma confusão no discernimento de ambas políticas.

Nesse sentido, a proposta do regime de PC ultrapassou a abrangência dos ciclos em relação à permanência dos alunos nas escolas, quando previu em seu 2º parágrafo do artigo 1º que na passagem de um ciclo para o outro, deveria se garantir a PC, ou seja, ainda que os ciclos previssem que um aluno poderia reprovar ao final desses, se, dado às possibilidades de recuperação o mesmo não avançasse, a PC impedia que isso ocorresse, uma vez que o aluno deveria ser promovido, sob justificativa de evitar uma ruptura entre os ciclos.

Outrossim, tais políticas educacionais tiveram suas efetivações comprometidas, não apenas pela falta de participação dos educadores, mas também de esclarecimentos aos responsáveis por efetivá-las, visto que as dúvidas presentes em 1998 persistem, em partes, como se pode observar, mesmo após 22 anos da sua implantação nas redes de ensino paulista.

Ademais, quando questionou-se aos participantes da pesquisa o que eles pensavam a respeito do regime de PC, obteve-se as seguintes devolutivas: entre as proposições positivas, sugeriu-se que a PC é um caminho assertivo para elevar o nível de formação das pessoas, sendo importante pela questão do tempo de maturação das crianças e por ajudar o professor no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Nesse cenário, três professores destacaram alguns aspectos negativos do regime de PC, o que fez com que eles fossem contrários ao mesmo, cinco professores disseram enxergar a proposta como algo positivo, ao menos na lei, no entanto, uma fala que surgiu entre os participantes foi a de que não há correspondência entre o que se propôs nos documentos oficiais e o que se efetivou nas escolas, assim:

Decorrente destes apontamentos é que afirmamos que embora tenhamos uma proposta nova, a escola continua estruturalmente falando velha, pois herdou toda a estrutura inflexível do passado de maneira a não permitir o rompimento com o modelo de escola graduada (SILVA, 2015, p. 125).

Quanto às proposições negativas a mais recorrente foi a de que a mesma não estaria acontecendo de forma correta, assemelhando-se à aprovação automática e, portanto, deveria ser repensada. Assim, conforme o professor:

Ruim não é, mas o problema é o modo como foi aplicada no estado de SP, que é a aprovação automática e não a Progressão Continuada, porque não visou a aprendizagem do aluno, apesar de estar sempre ressaltando isso, e sim apenas os números, precisa ter tantos por cento de aluno na escola, evasão, então a questão da estatística é mais forte que a questão do aprendizado. (P10, 2019).

Quanto à afirmação recorrente de que o regime de PC se transformou em aprovação automática, conforme a tabela 5, o índice de reprovação dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período de 1999 a 2005, aumentou consideravelmente do primeiro período para o último, sendo que em 1999 a taxa de reprovação para o Ensino fundamental era de 3,6% e ao final do período compreendido, em 2005, chegou a 6%. O Ensino Médio, em 1999, tinha 5,3% de índice de reprovação dos alunos e em 2005 chegou a 13,8%. Tais índices se alterariam novamente até o final de 2015, chegando a 3,7% para o Ensino Fundamental e 9,8% para o Ensino Médio, o que reforça que a justificativa de que a PC transformou a escola numa “aprovadora em massa” é inválida, pois os números dizem o contrário.

Contudo, as quantidades de professores entrevistados e de escola consideradas para estudo foram pequenas diante de toda a rede paulista de ensino, o que, possivelmente, explique esse contraste entre a fala dos professores e os dados de taxas e índices de aprovação, reprovação, entre outros, encontradas em

bancos de dados mais abrangentes, como o Censo Escolar, por exemplo, que considera toda a rede paulista de ensino.

Todavia, em diversos trabalhos, teses, dissertações, a alegação de que a PC virou Aprovação Automática parece ser o senso comum entre os educadores, principalmente, para os que trabalharam algum tempo antes da implantação do regime, comparando-o, não raramente, ao sistema seriado e acrescentando, que era melhor que o atual, sustentando tal afirmação com base na perda de autoridade do professor, já que agora o mesmo estaria impedido de reprovar seus estudantes, independente de qualquer motivo, com exceção do critério frequência.

Entretanto, ainda há a denúncia por parte dos educadores entrevistados de que haveria uma incoerência entre o que se propôs nos documentos oficiais e o que de fato se efetivou nas escolas, o que expressa que tais atores, ainda que tenham obtido uma compreensão minimizada da política de PC, conheceram os conceitos básicos da mesma, sabendo que a ideia inicial não se tratava apenas de aprovar ou reprovar, mas que haveriam outras imbricadas na proposta, ainda que não estivessem totalmente claras, pelo foco no âmbito escolar ter se reduzido à questão da aprovação/reprovação dos alunos, como pontuou Bertagna (2003, p. 80-81).

Quando se questionou aos docentes se os mesmos acreditavam que existia alguma relação entre o regime de PC e a questão da qualidade do ensino, todos os professores, com exceção de um professor que não respondeu à pergunta, demonstraram acreditar que há relação entre a PC e a qualidade do ensino, surgindo o apontamento de que tal política teria sido interpretada da forma errada, tendo como consequência a queda na qualidade do ensino nas redes públicas paulistas e que, se houvesse mais seriedade no trabalho a partir do regime de PC, os resultados seriam diferentes.

Nesse sentido, tanto a Deliberação nº 9/97, que instituiu o regime de PC no sistema de ensino do estado de São Paulo, quanto os PL nº 857/2015 (SP) e nº 336/2017 (BRA) se utilizaram da qualidade do ensino para pautarem suas justificativas.

Dessa forma, no caso da Deliberação nº 9/1997, utilizou-se dos altos números de reprovação, evasão, entre outras problemáticas encontradas na educação, na década de 90, para sustentar o argumento de ser necessária a reforma escolar para uma possível melhoria da qualidade do ensino; já quanto aos PL, utilizou-se das mazelas presentes no referido campo para propor a destituição do regime, ou seja,

retomando novamente a questão da qualidade do ensino, só que dessa vez alegando que se a qualidade da educação estava ruim, isso de dava devido à implantação da PC.

Observa-se que tal discurso é tão repetidamente marcado na legislação que chega a ser enfadonho encontrar uma dita “nova” proposta de lei para a educação, quando, na verdade, as ideias continuam as mesmas, as justificativas são recorrentes e não se encontra alternativa para além desse ciclo de criticar o que se tem e não propor algo novo que seja realmente viável para a educação pública e principalmente para o grupo mais carente, que depende exclusivamente dela.

Contudo, como alerta Jacomini (2009, p. 559): “[...] Não se trata, entretanto, como reclamam alguns professores, de voltar à qualidade da escola “de antigamente”, mas de se construírem processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar”.

Da mesma maneira, este trabalho também tratou do tema: Reforço/recuperação, onde manteve-se apenas a questão considerada mais importante diante dos documentos encontrados, perguntando aos docentes se os mesmos haviam recebido alguma formação específica para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, a partir da implantação do regime de Progressão Continuada.

Para o que lhes foi questionado: oito professores disseram não terem recebido nenhum tipo de formação continuada específica para trabalharem com crianças com dificuldades de aprendizagem no contexto do regime de PC, mas dois desses mesmos acrescentaram que há formações oferecidas pela Secretaria da Educação, por meio de cursos online e dois professores não responderam à pergunta.

Assim, constata-se que a maior parte dos docentes não recebeu nenhum respaldo quanto ao preparo para trabalhar com crianças com defasagens na aprendizagem a partir da PC, diferentemente do que se propôs inúmeras vezes nos diversos documentos, que levantaram essa questão como uma das essenciais para a efetivação do regime, como já se apresentou anteriormente.

No bloco de perguntas sobre avaliação e reprovação, o primeiro questionamento feito aos participantes da entrevista foi: como se dava a avaliação dos alunos inseridos no regime de Progressão Continuada, tendo as seguintes devolutivas:

Um professor disse que na escola de tempo integral em que atua, há matérias diferentes, bem como a forma de ver o aluno e acrescentou que alguns desses estudantes estariam excluídos se tivessem em outra escola, no entanto, em seu local de trabalho os professores fazem o possível para sanar as dificuldades dos alunos, que por sua vez, conseguem se adaptar, acompanhando a turma, o que conforme o mesmo, refletiria (positivamente) nas avaliações externas e, consequentemente, no índice do IDESP da instituição.

Quanto às provas, um entrevistado revelou que o aluno que não faz a prova, fica com “zero” de nota, mas que também existem outros pontos desenvolvidos no bimestre que são considerados em sua avaliação, concluindo: “Isso é Progressão Continuada! Uma avaliação global do aluno e não apenas provas”. No entanto, destacou que: “Não podemos esquecer de prova, porque no SARESP eles não querem saber se o aluno tem um desenvolvimento intelectual, mas se é A, se é B, se é C, se é D...” (P2, 2019).

Assim, nota-se entre a fala dos professores que a avaliação na escola onde atuam seria diferenciada, onde o aluno seria avaliado de forma interdimensional, sendo considerado, inclusive, alguns aspectos relacionados ao seu desenvolvimento socioemocional¹⁰, o que um professor comentou ser bem difícil de mensurar.

Outro apontamento que surgiu foi o de que a prova convencional também era cobrada, por ser exigida da escola, a partir de avaliações internas e externas. Um professor disse que a avaliação é feita a partir de orientação, acompanhamento e provas; outro professor comentou que a avaliação estaria acontecendo da mesma forma que se tinha antes da implantação do regime de PC.

Nesse sentido, ainda que se admita que existe uma forma singular de se tratar a avaliação, característica própria da escola integral e não apenas do contexto do regime de PC e do ensino em ciclos, a mesma ocorre por meio de notas de provas, trabalhos, entre outras produções dos alunos, porém, inclui pontos subjetivos relacionados ao comportamento, participação, comprometimento, entre outros.

¹⁰ Os professores se referem às habilidades/competências socioemocionais, um conjunto de habilidades/competências que trabalham a parte socioemocional dos alunos, de forma que eles consigam trabalhar o auto-conhecimento, com base nos pontos “fracos” e “fortes” de sua personalidade, como por exemplo: autoestima, ética, paciência, responsabilidade, autonomia, entre outros.

Outra observação entre as falas dos professores foi a de que seria incoerente cobrar por meio de provas e notas o desempenho do aluno nessa organização diferenciada de ensino em ciclos e sob o regime de PC, o que tem sido denunciado entre aqueles que trabalham nesse cenário.

No entanto, a partir da legislação investigada foi enfatizado inúmeras vezes que a avaliação seria imprescindível nessa nova configuração do ensino, porém, sempre destacando que deveria se priorizar por uma avaliação processual da aprendizagem, contínua, cumulativa e assegurando meios para a recuperação, quando necessário (SÃO PAULO, (estado), 1997, p. 1), bem como a própria LDB nº 9394/1996 já indicava que nas avaliações deveriam prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos da aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 1996, s/p.).

Contudo, entendemos a crítica dos educadores como uma forma de revelar as nuances entre as concepções das políticas educacionais na lei e as que os professores obtiveram das mesmas, de maneira que existe uma cobrança acerca das notas e índices positivos nas escolas, por meio das avaliações externas e índices de qualidade, enquanto o discurso encontrado na legislação estaria, supostamente, mais preocupado com a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, bons resultados nas avaliações externas e internas não significa que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa, alcançando todos os objetivos previstos para a sua etapa de ensino, mas que se prepararam para realizar as provas.

Ademais, como é enfatizado nos documentos oficiais, a educação oferecida nas escolas públicas é, sobretudo, um preparo para o exercício da cidadania, já que, como os alunos estão em formação, teoricamente, ainda não são considerados cidadãos, então lhes caberiam apenas obedecer às ordens daqueles que já passaram por tal processo, a fim de obter um diploma exigido para a inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, a liberdade de um sistema educacional tão restritivo.

Quando perguntou-se aos docentes o que eles achavam da possibilidade de reprovar os alunos apenas ao final de cada ciclo, seis professores afirmaram ser contra, alegando que muitas vezes seria necessário reprovar em séries anteriores, devido ao número elevado de estudantes que chegam à segunda etapa do Ensino Fundamental com defasagens de anos anteriores, dificultando o trabalho docente;

dois professores demonstraram não ver a reprovação como uma solução viável ao enfrentamento dos problemas encontrados no âmbito educacional; um não respondeu à pergunta e o último docente disse que depende muito de cada caso, que deve ser analisado individualmente para que a reprovação não seja entendida como punição, ao invés da tentativa de ajudar o aluno a se recuperar.

Entre os professores que se colocaram em contraposição à reprovação, em qualquer tempo, um disse que seria um retrocesso voltar a reprovar todos os anos, como no sistema seriado, e o outro comentou ser triste ter que reprovar um aluno, pois vê a reprovação como algo referente ao seu trabalho, já que: “quando se reprova um aluno, está reprovando o seu trabalho” (P10, 2019).

Quanto ao sistema de aprovação/reprovação escolar, com base na legislação, observamos que existem dois lados opostos: um que denuncia a reprovação como um processo de exclusão dos alunos mais pobres da escola, esse corrobora a política de PC e do ensino em ciclos; e outro, que vê a reprovação como algo inerente à boa aprendizagem, já que conforme o mesmo, um aluno que não tenha alcançado êxito em seus estudos, deve “ter a chance” de estudar novamente os mesmos conteúdos, a fim de então obter sucesso. Esse último está atrelado, principalmente, aos PL que visam a destituição do regime de PC, como visto anteriormente.

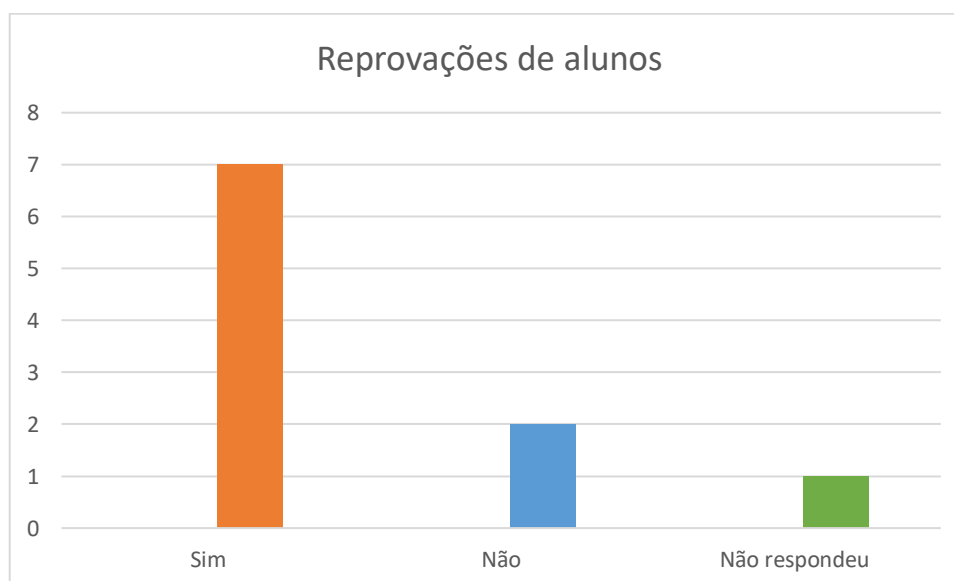
Concernente à resistência da comunidade escolar, bem como da sociedade aos ciclos, Paro (2011, p. 714) conclui que existe um apego à reprovação e negação à Progressão Continuada, já que a reprovação tem se apresentado, comumente, como a forma mais efetiva de se transferir para o aluno a culpa pelo mau ensino e assim:

[...] se antes o “mau” aluno era reprovado e “evadido” da escola, agora ele lá permanece, mas sem ter aprendido, evidenciando a incompetência da escola para ensiná-lo. Por outro lado, o passar de ano mesmo sem saber tem sido entendido, muitas vezes, como culpa do sistema de ciclos e progressão continuada, que passa todo mundo e que, por isso, o aluno não se preocupa em estudar. As pessoas não conseguem entender (e muitos professores estimulam esse equívoco junto aos pais) que o que produz o não aprendizado é o não ensino ou o ensino incompetente (este é que precisa ser mudado) e não a promoção do aluno (esta é inerente ao bom ensino). Diante disso, a solução mais óbvia é a implantação dos ciclos e da progressão continuada, não para maquiar estatísticas, mas como apenas uma das medidas a integrar uma política, ou um programa, de melhoria do ensino em todos os sentidos (PARO, 2011, p. 714).

A resistência dos educadores em assumir que o que prejudica a aprendizagem dos estudantes não é a aprovação em si, pode ocorrer na medida em que isso implica ter que repensar a sua própria prática pedagógica, por ser parte do processo, onde, ao resistirem em trabalhar conforme as premissas de propostas progressistas como os ciclos e a PC, se apegando a concepções de outrora, do sistema seriado, evidencia ainda mais a urgência de mudanças, posturas e muitas vezes de práticas ultrapassadas.

Quanto à indagação aos docentes se eles já haviam reprovado algum estudante, sete participantes afirmaram positivamente, destacando o motivo: por falta ou por nota, ou os dois; dentre esses, um professor considerou a reprovação algo negativo, no sentido de gerar um estigma para o aluno, que, conforme o mesmo, dificilmente irá melhorar no ano seguinte; dois dos entrevistados disseram não haver reprovado ninguém e um não respondeu à questão.

Gráfico 14 - Reprovações de alunos



Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

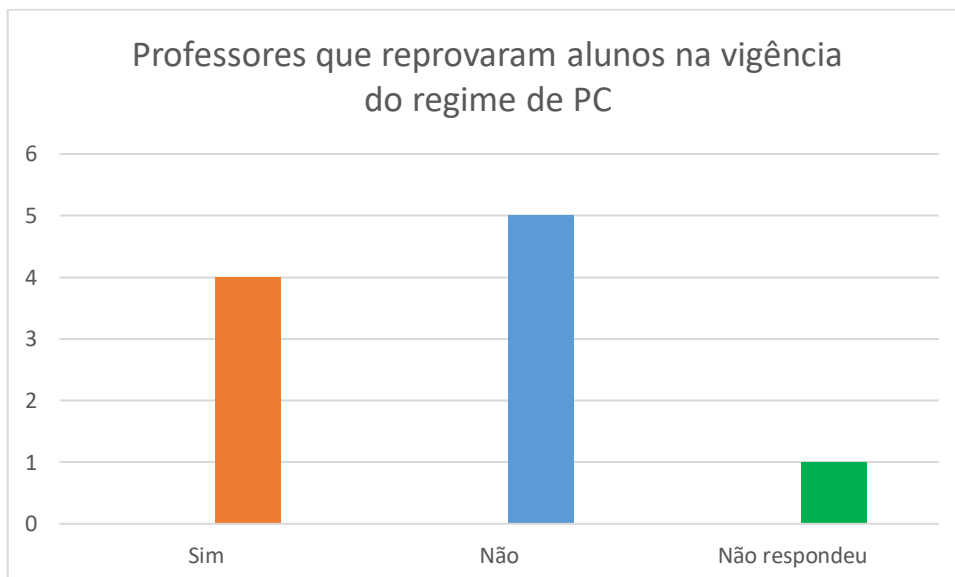
No tocante à reprovação, conforme pode-se observar, ainda é muito marcante em algumas falas dos professores a crença de que reprovar é uma opção viável para aqueles que não progrediram dentro de um período pré-determinado, quanto a essa afirmação, Jacomini (2009, p. 565) reflete que:

Embora alguns professores ou pais afirmem que refazer uma série pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade dos estudos, na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar. A tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os

alunos, comprometendo sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos (JACOMINI, 2009, p. 565).

Do mesmo modo, questionou-se aos docentes se as reprovações de alunos que os professores vivenciaram ocorreram durante a vigência do regime de PC, obtendo as seguintes devolutivas: quatro professores disseram que sim, cinco afirmaram que não e um professor não respondeu à pergunta, contradizendo, em partes a própria fala dos educadores, que por vezes afirmaram que o regime de PC se transformou em aprovação automática, já que segundo os mesmos, após a implantação do regime nas redes paulistas não se pode mais reprovar, independente do motivo, exceto pelo critério de frequência.

Gráfico 15 - Reprovações de alunos na vigência do regime de PC



Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Quando os educadores se viram sem o respaldo das autoridades educacionais para sanarem suas dúvidas e diante de uma outra forma de trabalho diferente da que estavam acostumados, após a implantação do regime de PC, uma das leituras realizadas por vários desses atores foi a de que, a partir de então, se aprovaria a todos os alunos, indiscriminadamente.

Essa situação demandava a desconstrução de anos de práticas alicerçadas no sistema seriado, o que acabou gerando críticas, resistências e um grande desânimo coletivo por verem negada a sua “autoridade pedagógica”, que antes se

podia avaliar com a possibilidade de reprovar um aluno que não foi bem nas provas e demais atividades escolares e agora, não mais.

Em síntese, quando um aluno não alcançava os rendimentos esperados na configuração da escola seriada, o mesmo era reprovado e com isso tinha que refazer o ano letivo novamente, levando a culpa sozinho por seus resultados. Após a implantação do regime de PC e a reestruturação do ensino por ciclos, não se admitiu mais que simplesmente se reprovasse um aluno que não aprendeu, atribuindo somente a ele a incapacidade de não ter aprendido, mas se assumiu que a escola tinha o dever de ensinar e que excluir esses alunos, tachando-os de incapazes não era mais aceitável.

Em relação à culpabilização dos estudantes em decorrência de seu desempenho escolar, Paro (2001, p. 1) lembra que:

[...] A atividade pedagógica que se dá na escola supõe um quase infindável conjunto de atividades, de recursos, de decisões, de pessoas, de grupos e de instituições, que vão desde as políticas públicas, as medidas ministeriais, passando pelas secretarias de educação e órgãos intermediários, chegando à própria unidade escolar em que se supõem envolvidos o diretor, seus auxiliares, a secretaria, os professores, seu salário, suas condições de trabalho, o aluno, sua família, os demais funcionários, os coordenadores pedagógicos, o material didático disponível etc. etc. Mas, no momento de identificar a razão do não aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a reprovação. Como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade. [...] (PARO, 2001, p. 1)

Referente, ainda, à reprovação escolar, questionou-se aos docentes como eles a entendiam: seis professores responderam achar necessário, às vezes, alegando não vê-la como uma punição, mas uma nova chance de rever os conteúdos “não apreendidos”, de amadurecimento acadêmico e pessoal, de ter uma base para poder seguir adiante, visando o desenvolvimento dos alunos.

Um professor disse entender a reprovação como algo muito negativo para a quem é reprovado, mas que, em contrapartida, têm alunos que sabem que mereciam ser reprovados por não terem responsabilidade, não estudarem, não fazerem as atividades, não participarem durante as aulas e mesmo assim passam de ano, sugerindo, ainda, que esse seja o aspecto mais negativo da PC: “Ele não faz nada e passa [é promovido para o ano/série seguinte], esse é o lado negro disso tudo, porque ele espera não reprovar e no ano seguinte zomba da gente: Nossa, eu nem pensava que ia passar e vocês me passaram!” É desagradável! (P6, 2019)”.

Um docente sugeriu que a reprovação seria um fracasso como um todo: “Se o aluno reprova na escola, tudo está falhando, a família, a escola, o aluno... (P8, 2019)”. Um professor não respondeu a essa questão e o último disse que a reprovação teria que ser revisada se é válida ou não o tempo todo, onde não dá mais para reprovar um aluno só por reprovar.

Nessa conjuntura, como visto anteriormente, os documentos oficiais que legitimaram a configuração da escola a partir do regime de PC e do ensino em ciclos, ressaltaram, não raras vezes, a importância da não interrupção na aprendizagem/aprovação para o desenvolvimento dos alunos, já que, reprovando uma criança, além de gerar um estigma negativo à sua própria imagem e dela para os demais, que passariam a rotulá-la por seu “insucesso nos estudos”, ela terá rever os conteúdos “não aprendidos”, geralmente da mesma forma que no ano anterior.

Além do prejuízo à sua autoestima e do rótulo de “repetente”, os alunos reprovados têm que “se esforçar mais” para serem promovidos, responsabilizados, unicamente, por sua reprovação, como se o seu progresso dependesse apenas de seus esforços e méritos individuais, quando se sabe que existem diversos outros fatores que podem influenciar na aprendizagem de estudantes, fatores esses que muitas vezes permanecem longe do “controle” da escola, como o nível socioeconômico das famílias, por exemplo, mas que corroboram a exclusão dos alunos mais carentes e a prevalência do sistema capitalista.

Quanto às formas de avaliação existentes na escola e como elas seriam organizadas, no geral, elencou-se inúmeros pontos considerados no momento de os educadores avaliarem seus alunos, nas quais se constatou o predomínio de dois tipos de avaliações: uma que avalia formalmente os estudantes, a partir de provas, simulados, listas de exercícios, seminários, trabalhos, apresentações, entre outras produções dos alunos, que originariam uma nota, geralmente numérica; e outra, que avalia de maneira informal, considerando inúmeras questões subjetivas como: o acompanhamento emocional, social, postura, atitude, participação em sala de aula, interesse na matéria, responsabilidade, relacionamento com os pares e demais sujeitos da escola, e etc.

A avaliação formal, nessa proposta, inclui: as avaliações externas bimestrais e semestrais, a prova diagnóstica, o SARESP e a Prova Brasil, aos finais de ciclos. No início do ano há, ainda, a AAP (Avaliação de Aprendizagem e Processo) e a ADC (avaliação diagnóstica complementar).

A AAP avalia o conteúdo visto no bimestre, sendo dividida em duas: uma diagnóstica, que ocorre no 2º bimestre e outra, no 4º bimestre. A ADC (avaliação diagnóstica complementar) envolve todo o conteúdo já aprendido, porém, apenas nas disciplinas de matemática e português, sendo comparada pelos docentes a um “Vestibulinho” e é realizada aos finais dos 1º e 2º semestres.

Outra indicação que surgiu entre os participantes da entrevista foi a de que o aluno seria avaliado interdimensionalmente, a partir de suas habilidades socioemocionais, o que se ressaltou fazer parte do modelo PEI. Um professor acrescentou que incentiva os seus alunos a se autoavaliarem, inclusive, e outro docente comentou que cada professor tem suas características, mas que a escola solicita que se faça pelo menos uma prova escrita por bimestre. Um entrevistado não respondeu à pergunta.

Nesse sentido, as respostas dos professores foram variadas quanto às formas de avaliação existentes na escola e os docentes levantaram a questão da avaliação interdimensional e socioemocional, além das formas convencionais de se avaliar um aluno, inclusive a partir das avaliações externas.

Desse modo, na realidade estudada, prevalece a avaliação formal, que avalia os alunos e lhes atribui notas, de acordo com os seus desempenhos, porém, conforme a fala dos professores, em alguns momentos, percebe-se que eles se utilizam do trabalho realizado a partir das habilidades socioemocionais como estratégia para auxiliá-los no momento de avaliar seus alunos, para que todos possam alcançar a média esperada e serem promovidos para o ano/série seguinte, já que existe uma grande pressão para que não se reprove nenhum aluno, com exceção dos casos que extrapolam o limite de faltas estabelecidas.

Referente às habilidades/competências socioemocionais, que são adicionadas ao currículo escolar com o pretexto de a escola estar cuidando para que se desenvolva, inclusive, a parte socioemocional dos educandos, Freitas (2018) nos alerta que:

Mesmo quando se incluem as chamadas “habilidades socioemocionais”, como o nome diz, vêm na condição de mais “habilidades a serem ensinadas”. Além disso isola-se o direito de aprender de outros direitos que são fundamentais para se ter condições de aprender (saúde, renda, habitação, etc.) (FREITAS, 2018, p. 83).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação anterior de Freitas (2008) e apesar de haver um esforço, incluindo questões de cunho psicológico e emocional

no trabalho pedagógico, existem outras fundamentais, sem as quais fica mais difícil de o educando aprender e isso implica na organização de nossa sociedade capitalista, onde aqueles que têm condições financeiras melhores terão os “melhores estudos”, enquanto os que advêm da camada popular da sociedade, lutarão para “sobreviver” dentro de um sistema educacional incorporado pelo sistema financeiro que o rege, que fará de tudo para expulsá-los da escola e de outros espaços sociais, que deveriam ser um direito fundamental e inerente a todos os seres humanos.

Na Deliberação CEE 9/97, se previu que as escolas deveriam assegurar mecanismos de avaliação institucional interna e externa, avaliações durante todo o percurso da aprendizagem dos estudantes, que precisavam ser acompanhados por uma avaliação contínua e cumulativa ao longo do ciclo, ter atividades voltadas ao reforço e à recuperação, se necessário, entre outros (SÃO PAULO (estado), 1997, p. 1).

Conforme as falas dos professores, existem muitas avaliações sendo realizadas periodicamente pelos alunos, porém, cabe questionar se o fim para o qual a avaliação se propôs, de acordo com os documentos oficiais está sendo cumprido, a identificar os problemas existentes no âmbito educacional para se alcançar a tão almejada qualidade da educação. Ou trata-se apenas de mais instrumentos burocráticos, que no final das contas servem mais para classificar os alunos com vistas a separar os adaptados ao processo escolar dos que não se adaptando.

Outrossim, questionou-se aos docentes como eles avaliavam os seus alunos, e todos responderam avaliar principalmente a partir das provas escritas, incluindo propostas ligadas às habilidades socioemocionais, como, por exemplo: comportamento, atitudes, participação, iniciativa, autonomia, oralidade, entre outras e a maioria ressaltou que a avaliação dos alunos se daria de forma interdimensional ou global.

Um professor expôs que a participação pesa muito para ele na hora da avaliação dos estudantes, mas que não deixa de considerar a prova, justificando que na sociedade o aluno sempre será avaliado a partir das provas, do SARESP, do SAEB, já que:

Hoje a escola só é boa se tem um número e é o que a gente briga muito por isso, porque ao mesmo tempo que querem que se tire uma nota alta, falam que você tem que avaliar o aluno como um todo. Beleza! Se você avalia um

aluno como um todo, nem sempre a capacidade dele ir bem vai ser numa avaliação, ele tem outras habilidades, só que na hora que a cobrança vem de cima, é numeral e não emocional, não desenvolvimento” (P2, 2019).

Nesse sentido, Freitas (2002, p. 306) propõe que a atenção do ensino esteja voltada às disciplinas de Português e Matemática e não para a formação dos educandos, devido a políticas públicas neoliberais que utilizam os sistemas nacionais de avaliação para supervisionarem e compararem os resultados das escolas, criando uma competição entre essas e diminuindo gastos - modelo comumente encontrado no ramo empresarial, - já que, por exemplo, no sistema de bonificação por desempenho dá-se um bônus às escolas e aos educadores que obtiverem os melhores resultados nas avaliações externas, deixando de se criar políticas públicas que valorizem, de fato, o magistério público e os educadores.

Um docente comentou considerar 3 instrumentos na sua avaliação: a avaliação diária, que seriam os registros feitos nos cadernos, as notas de trabalhos individuais ou coletivos e a avaliação escrita, tendo um peso diferente para cada um: os cadernos e os trabalhos teriam peso 3 cada e a prova escrita, peso 4. E explica:

Se ele tiver 10 de acompanhamento diário nos cadernos, ele vai ter 3 pontos na média, se ele tiver todos os trabalhos completos, vai ter mais 3 pontos na média e só aí já dá 6. A média na escola, ou na rede estadual é 5, mas aqui a gente exige que o aluno tenha 7, então se ele tiver entre 5 e 7, é feito uma atividade diferenciada de reforço para ir todo mundo para o 7 (P10, 2019).

Desse modo, observa-se que os professores criaram estratégias diferenciadas para que todos os seus alunos obtenham a média esperada, incluindo inúmeras formas de avaliar os mesmos, porém, destaca-se que ainda que exista uma forma especial de avaliar os alunos, a cobrança de se ter um registro a partir de avaliações escritas prevalece e os professores precisam dar pelo menos uma prova bimestral, já que mesmo trabalhando de maneira diferenciada, o registro do desenvolvimento dos alunos, na atual configuração do ensino, se dá essencialmente a partir das notas obtidas nas avaliações.

Freitas (2002, p. 312) propõe que no campo das micropráticas que permeiam a escola, referentes à avaliação, nada ocorre desinteressadamente, mas devido a ela ter um papel primordial dentro das práticas pedagógicas e, por conseguinte, nas políticas públicas, por meio de um Estado avaliador:

[...] a avaliação é vista apoiada em três práticas diferenciadas e ao mesmo tempo articuladas: avaliação instrucional, avaliação comportamental, avaliação de atitudes e valores. Com isso, retira-se a primazia da avaliação instrucional e combina-se esta dimensão com outras duas que têm um peso tanto ou mais decisivo na formação da auto-estima, no destino escolar do aluno e na sua conformação à “ordem”. As definições usuais de avaliação, em geral, restringem-se a esta primeira dimensão – a função de verificar a aprendizagem do conteúdo escolar. Entretanto, a avaliação não está referida apenas à aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas é um potente instrumento de controle de sala de aula, tanto no que diz respeito ao comportamento (disciplina e motivação) como no que diz respeito à conformação de valores e atitudes (FREITAS, 2002, p. 312-313).

No âmbito das entrevistas, por vezes, sugeriu ser incoerente com a proposta dos ciclos e da Progressão Continuada haver notas e provas e concordamos com essa afirmação, no entanto, supondo que ambas fossem respeitadas e incorporadas em suas verdadeiras formas, abandonando o sistema merotricrático de notas e classificação de alunos por meio de seus desempenhos escolares, isso não desabonaria os docentes de avaliarem os seus alunos, o que se faz essencial para o acompanhamento dos educandos, da metodologia que está sendo utilizada e do próprio trabalho do professor.

Outrossim, a avaliação é imprescindível em qualquer configuração educacional, mesmo porque os educadores precisam saber se os alunos estão conseguindo aprender e para tanto ela deve ser entendida como uma aliada do trabalho pedagógico e não apenas uma obrigação burocrática a ser cumprida. Nesse sentido, Freitas (2002, p. 316) destaca que, diferente do que se pensa, frequentemente:

Os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Os ciclos não eliminam a avaliação (nem formal e muito menos a informal), mas redefinem seu papel e sua autoria e associam-na com ações complementares (por exemplo, recuperação paralela). A motivação para tal e as possibilidades efetivas de seu sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, entre outros aspectos [...] (FREITAS, 2002, p. 316).

Quanto à função dos ciclos, constatamos que houve uma distorção do seu real significado, na qual se utilizou de suas premissas, durante as inúmeras reformulações curriculares ocorridas com ênfase nos anos 90, como justificativa à emergência uma nova configuração de escola pública e educação, já que muitos alunos estariam sendo expulsos da escola por consequência de inúmeras reprovações advindas do sistema seriado, no entanto, quando incorporado às escolas, o que se absorveu de seu conceito, de forma geral, reduziu-se à questão do

tempo e não ao respeito no desenvolvimento dos educandos, de acordo com sua maturação biológica, entre outros aspectos qualitativos. Quanto a isso, Paro (2011) nos alerta que:

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, implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais – para seguir a moda ou para conseguir obter índices de desempenho do sistema de ensino 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. Isso tem produzido verdadeiras aberrações, como a de chamar de progressão continuada a um regime que mantém a reprovação como recurso didático (apenas que agora limitada à passagem de um ciclo para outro), ou a entender os ciclos como conjuntos de séries, mantendo toda a filosofia e a prática escolar da seriação, ou, ainda, dividir o ensino em ciclos sem nenhum critério pedagógico, como aconteceu nos sistemas em que apenas se cortou ao meio o ensino fundamental, instituindo dois “ciclos” de quatro séries, praticamente regredindo ao tradicional sistema do primário e ginásio de antigamente (PARO, 2011, p. 698).

Nesse cenário, embora tenha sido implantado o regime de PC no estado paulista, poucas medidas que estavam presentes nos documentos oficiais que o pautaram foram concretizadas, restringindo apenas a reprovação anual dos alunos, o que permitiu que eles permanecessem mais anos nas escolas, porém, não garantiu as suas aprendizagens, tendo descumprido grande parte do que fora previsto, como por exemplo: menos alunos por turma, investimento em material pedagógico adequado, formação de professores e etc.

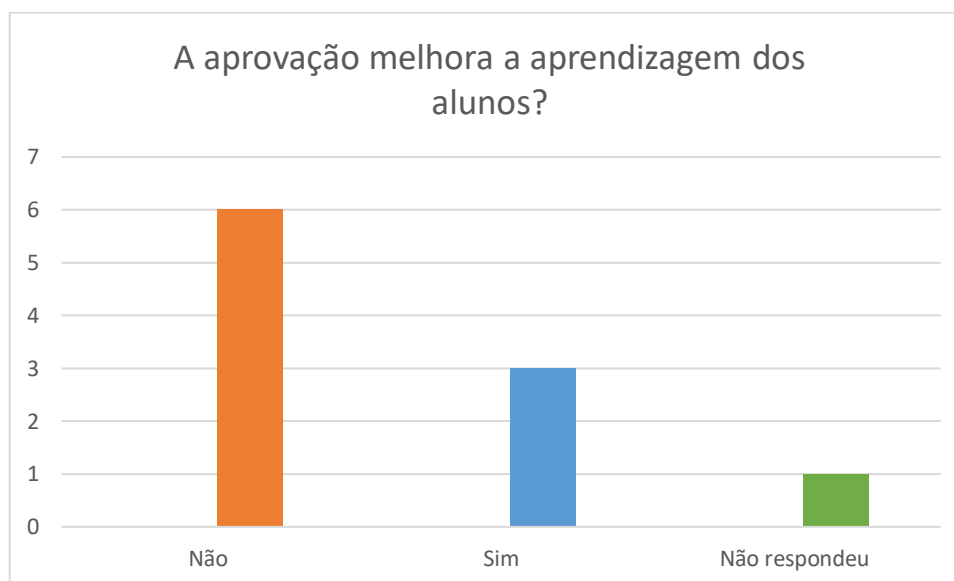
Quando indagou-se aos docentes se eles acreditavam que a aprovação melhorava a qualidade do ensino: quatro professores demonstraram não acreditar que a em tal proposição, dois professores sugeriram não haver relação entre as duas e um não soube responder, dois professores disseram que a aprovação melhora a qualidade do ensino e um professor não respondeu à pergunta.

Dentre os participantes que justificaram suas respostas à pergunta feita, um professor respondeu que cada caso seria único: “Porque, às vezes, você vai passando, passando, passando, aprovando e aprovando e o que você quer formar? Que tipo de aluno você quer formar com aquela aprovação? É a mesma coisa a retenção, depende, cada caso é um caso” (P7, 2019). E outro docente disse que a aprovação não melhora a qualidade do ensino e que tudo teria que ser revisto: “A reprovação é legal? Depende muito, são casos isolados, a aprovação automática é

legal? Também não, porque tem um monte de analfabeto funcional por aí.” (P10, 2019).

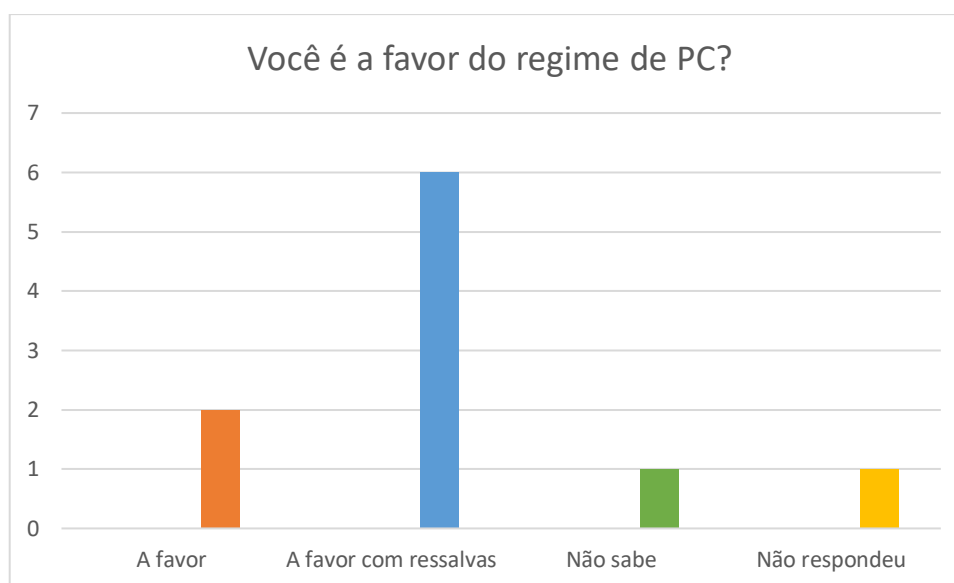
Quando questionou-se aos docentes se concordavam que a aprovação fazia melhorar a aprendizagem dos alunos: seis professores disseram que a aprovação não melhora a aprendizagem dos alunos e que teriam muitas outras questões envolvidas e apenas aprovar não resolveria tal problemática. No entanto, três professores ponderaram o oposto, considerando que haveria, sim, uma melhoria na aprendizagem dos alunos, por dar uma nova chance a eles, com tempo diferenciado para o seu desenvolvimento, ajudando, inclusive, a elevar a autoestima dos estudantes, fazendo com que esses permanecessem mais tempo na escola, diferentemente do que se o contrário ocorresse e um aluno fosse reprovado, desistindo, possivelmente, de estudar.

Gráfico 16 - A aprovação melhora a aprendizagem dos alunos?



Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Quando indagou-se aos professores se os mesmos eram a favor do regime de Progressão Continuada, solicitando aos mesmos que justificassem as suas respostas: oito foram a favor, porém seis desses acrescentaram que eram a favor, mas com algumas ressalvas, um não soube responder e o último professor, também não respondeu.

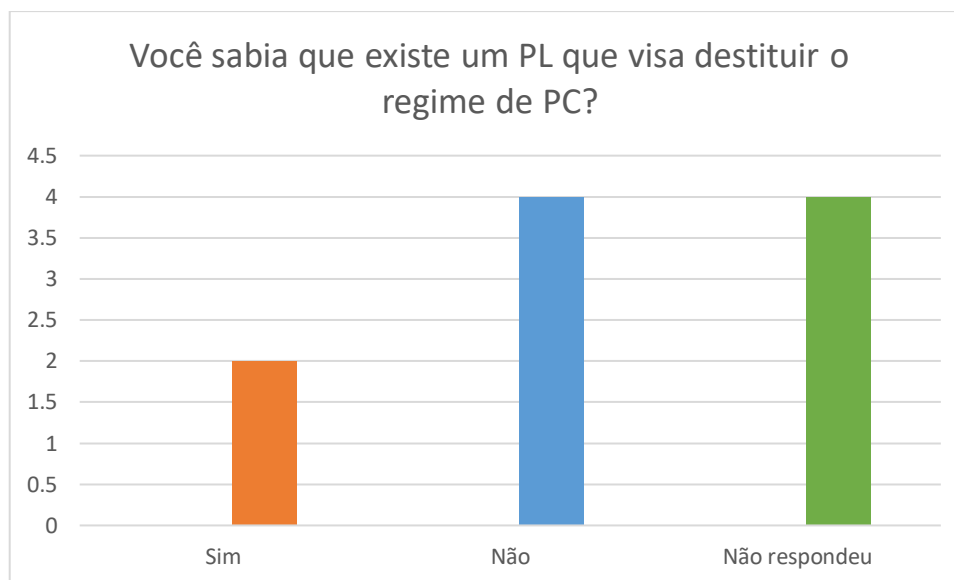
Gráfico 17 - Você é a favor do regime de PC?

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Dentre as justificativas dadas pelos docentes quanto ao posicionamento referente ao regime de PC, aqueles que mencionaram ser a favor com algumas condições, alegaram que: acreditam que em alguns casos o aluno deveria ser reprovado por questões de maturidade e por não ter condições de seguir em frente; além do que, segundo os mesmos, a PC eximiria os estudantes de terem responsabilidade e de se esforçarem para aprender, devendo ser repensada e feito alguns ajustes, por não ser entendida igualmente por todos educadores, inclusive, pois da forma como fora efetivado nas escolas, conforme a fala de alguns docentes, o regime teria se tornado promoção automática.

Por outro lado, as alegações dos professores que validaram a PC foram: em tal regime o aluno prosseguiria aprendendo e se desenvolvendo, ciclicamente; tal organização do ensino contribuiria para que futuramente as diferenças sociais diminuíssem, dando a oportunidade de um tempo maior de aprendizado ao aluno, que conseguiria se desenvolver melhor e já que a repetência não resolveria os problemas encontrados na educação, de forma geral.

Por último, questionamos aos docentes se eles sabiam da existência de um Projeto de Lei que visou destituir o regime de Progressão Continuada, sendo que: quatro professores responderam que não sabiam da existência de tal Projeto de Lei, dois disseram que sabiam, três não responderam se sabiam ou não, apenas justificaram serem contra ou a favor de tal proposta e um não respondeu.

Gráfico 18 - Você sabia que existe um PL que visa destituir o regime de PC?

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Dentre as alegações a favor da destituição do regime de PC, afirmou-se: acreditar ser uma tentativa válida para melhorar a educação brasileira, porém levantou-se a possibilidade de, como todos estão acostumados a trabalharem dessa maneira, mesmo com a volta da reprovação, isso não acontecer; que uma mudança poderia ser benéfica, mas teria que ser avaliada e testada antes de implantarem em toda a rede estadual uma nova configuração do ensino; considerando o cenário atual, o regime de PC deveria ser revogado, por não estar sendo cumprido o que foi proposto na lei, além de não ter sido explicado direito o seu funcionamento, de forma que, se não for para todos compreenderem e cumprirem a proposta da maneira correta, seria melhor destitui-lo.

Já, segundo os que se posicionaram contra o fim do regime de PC arguiu-se: não sabem se isso dará certo, ressaltando o medo dos extremos: aprovação/reprovação generalizada; acreditam que poderiam ser feitas algumas adaptações e melhorias na Progressão Continuada e não destitui-la, sugerindo que ela fosse desvinculada da questão monetária, a bonificação e da pressão que há, quando se opta por reprovar um aluno; além do que, tendo se passado mais de 20 anos, seria um retrocesso destituir o regime de PC, mas que se houvesse outra proposta, os professores teriam que trabalhar com ela, de qualquer maneira.

Quanto aos entrevistados que não responderam ser contra ou a favor à destituição do regime de PC, apenas justificando suas opiniões, foram levantadas as

seguintes posições: não haveria diferença se mudassem a organização do ensino, devido à escola em que atuam já trabalhar de maneira diferenciada; independente da opinião dos docentes, os responsáveis pelas legislações educacionais fariam o que preferissem, pois não há uma abertura para ouvirem a comunidade escolar e os educadores quando são pensadas políticas públicas para a educação, apenas a responsabilização de cumprir o que for decidido.

Guardadas as proposições feitas pelos participantes da pesquisa, a seguir, apresenta-se alguns resultados de nosso processo reflexivo, advindos dos estudos realizados por meio das entrevistas com os professores de uma escola pública estadual, a fim de colaborar com os que já existem.

4.1 Considerações gerais a partir das percepções dos professores

Neste subtópico abordou-se, de maneira geral, as respostas dadas pelos professores entrevistados em relação às perguntas realizadas durante as entrevistas, destacando pontos que dialogaram com as problemáticas encontradas na escola e na legislação.

Assim, a ausência dos docentes na elaboração das propostas com as quais teriam que trabalhar posteriormente, responsabilizando-os pelos resultados dos alunos foi uma questão que surgiu entre as falas dos mesmos, na qual alegou-se que as leis que organizam a educação geralmente são impostas às escolas, onde os professores são pressionados para que não reprovarem nenhum aluno devido a possibilidade de se receber um bônus e da direta influência na classificação da escola a partir de um índice, gerado através do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Dois professores apontaram que passado todo esse tempo desde a sua implantação, seria um retrocesso retomar o que se tinha antes do regime de Progressão Continuada.

Nesse contexto, inúmeras problemáticas foram elencadas pelos professores, que estariam prejudicando, em partes, o desenvolvimento do regime de Progressão Continuada como fora previsto na legislação, comprometendo os seus resultados, já que tal política educacional passou a ser vista apenas pela questão da aprovação/reprovação e não foi discutida amplamente pelos educadores e adotada em toda a sua abrangência.

Outro ponto levantado entre os professores foi a crítica ao bônus e sua vinculação aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, já que se deixou de fazer políticas públicas voltadas à valorização do magistério para fomentar uma competição entre as escolas por resultados positivos sob argumentos meritocráticos, em que apenas algumas unidades educacionais seriam contempladas.

Também se questionou a descontinuidade do ensino de uma etapa para outra, contrariando a proposta dos ciclos, que não modificou a organização do ensino seriado que se tinha antes, apenas vinculou a avaliação à promoção dos estudantes, já que a reprovação ficou restrita a casos específicos e isolados, principalmente por falta, mesmo aos finais de ciclos, quando a retenção era permitida.

Nesse sentido, as escolas estariam aprovando os seus alunos para os anos/séries seguintes sem assegurar os conhecimentos básicos correspondentes àquele período aos mesmos, passando-os à etapa seguinte de escolaridade com uma grande defasagem, inclusive de alfabetização, o que estaria dificultado o trabalho dos professores especialistas de cada disciplina, já que a maioria não tem formação em Pedagogia ou Magistério.

Outro apontamento surgido entre os entrevistados, foi o de que somente a formação dos cursos de pedagogia não estaria sendo suficiente para ensinar os docentes a alfabetizarem, culminando em inúmeros problemas de defasagem na aprendizagem dos alunos, onde lamentou-se o fim dos cursos de magistério. Segundo os mesmos, essa deficiência na primeira formação dos professores, não apenas em relação aos pedagogos mas também em outras licenciaturas, estaria refletindo negativamente na qualidade da educação.

Outra hipótese levantada foi a de um suposto adiantamento na alfabetização, ocorrendo na educação infantil, o que estaria prejudicando as crianças, pois com isso deixaria de se trabalhar outros conteúdos importantes ao desenvolvimento dessas, como a coordenação motora, a lateralidade, entre outros.

Outra preocupação elencada na fala de alguns docentes se deu em relação aos “extremismos”, já que conforme esses, quando são pensadas as políticas públicas voltadas para a resolução de problemáticas da educação, a resolução é aprovação ou reprovação em massa, sem ponderar de forma razoável, adequando a

legislação de maneira a não prejudicar os alunos, que, nessa lógica, poderão ser aprovados/reprovados indiscriminadamente.

Houve a queixa por parte de alguns participantes da entrevista de que a implantação do regime de PC, da forma como foi efetivada no estado de SP, teria isentado os alunos da responsabilidade de estudarem, já que supostamente não havia mais a preocupação de se esforçarem, sabendo que iriam passar de ano de qualquer forma.

Outra crítica feita por alguns entrevistados foi a de que os professores seriam avaliados a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações Externas, sem considerar a existência de educadores engessados em suas práticas pedagógicas e com dificuldades em se adaptarem às mudanças, intrincando, portanto, a efetivação das mesmas.

Ademais, uma percepção levantada entre os professores foi a de que os resultados das avaliações externas não são confiáveis, onde sugeriu-se haver a manipulação das provas, no sentido de que se o governo quisesse demonstrar que a educação pública estava satisfatória, elaboraria uma prova razoavelmente fácil, para que os alunos tivessem um bom resultado. No entanto, se a intenção fosse revelar o oposto, apontando para uma educação pública ruim, formularia uma prova mais elaborada, de forma que os alunos tivessem mais dificuldade em obter um resultado positivo.

Quanto ao trabalho realizado pelos professores relacionados às avaliações externas, alguns apontaram para a despreocupação de professores de outras áreas, exceto português e matemática, por saberem que as demais disciplinas não são cobradas nas provas. No entanto, enfatizou-se, constantemente, durante as entrevistas, que essas questões negativas percebidas pelos docentes no âmbito do regime de PC foram presenciadas por eles principalmente em outras escolas, que não se tinha o ensino diferenciado como existe no local em que atuam.

Em relação às práticas pedagógicas existentes referentes à avaliação nesse contexto, os estudos indicaram que os professores acabaram criando estratégias avaliativas para que os alunos conseguissem atingir a nota média, diversificando seus instrumentos, de forma a oferecer inúmeras oportunidades para que os estudantes obtivessem êxito.

Hoffmann (2005) propõe que seja imprescindível repensar o significado da ação de avaliar, desde educação infantil até o ensino superior, onde: “Quaisquer

práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação/educação (HOFFMANN, 2005, p. 10)".

Outra fala entre os professores, denotou que a forma como as políticas públicas voltadas para a educação, no geral, os excluiu e ainda os exclui do processo deveria ser revista, pois no âmbito atual desconsidera-se a importância dos sujeitos que constituem a educação, sendo, muitas vezes, apenas encarregados de cumprir o que ficou estabelecido.

Outra crítica feita foi em relação à falta de autoridade sobre a decisão de reprovar um aluno ou não. Os professores revelaram que mesmo quando teoricamente seria possível reprovar um aluno por rendimento, ou seja, aos finais de ciclos, há uma forte pressão para evitar que isso ocorra, caso contrário a escola é responsabilizada pela reprovação, sob o argumento de que falhou em garantir a aprendizagem do estudante.

No geral, percebe-se que existe uma melhor compreensão dos professores quando se fala em ensino seriado, porém as dúvidas permanecem quando se trata do ensino por ciclos e do regime de PC, conceitos para os quais a compreensão se dá de maneira parcial. Analisando o contexto geral de como ocorreu a implantação do regime de PC e dos ciclos na escola, infere-se que tais dúvidas prevaleceram devido à exclusão desses atores do processo de discussão e formulação da proposta, fazendo com que inúmeras interpretações equivocadas persistam até hoje no imaginário docente.

Com relação à reorganização do ensino seriado para os ciclos e a partir do regime de Progressão Continuada, de acordo com alguns entrevistados, houve apenas a troca das nomenclaturas, já que o ensino permaneceu da mesma forma que estava, com exceção da redução de vezes que se passou a poder reprovar um aluno.

Nesse contexto a Resolução SE 53 de 2014 propôs uma reconfiguração dos ciclos que passaram a ser três: do 1º ao 3º, do 4º ao 6º e do 7º ao 9º ano, podendo o aluno ser reprovado ao final de cada um desses períodos, se não obtivesse o rendimento esperado. Assim, os alunos que poderiam ser retidos ao final do 5º ano, como era previsto anteriormente e pelos pedagogos passaram a ser avaliados pelos professores especialistas, dentro de cada disciplina, na segunda etapa do ensino fundamental e 1º ano da mesma, estando sujeitos à retenção.

Apesar dos inúmeros anseios encontrados a partir das falas dos docentes quanto ao que fora efetivado nas redes paulistas de ensino, consideradas as justificativas que levaram a essa organização do ensino, especialmente como forma de combate à evasão escolar, uma questão levantada foi que a reprovação deveria ser repensada. Em contrapartida, ponderou-se que voltar ao que se tinha antes para tentar sanar os problemas encontrados no meio educativo atual seria um retrocesso.

Quanto ao que se concretizou nas escolas da rede paulista, um apontamento surgido entre os entrevistados foi o de que a PC, da forma como se implementou, resultou numa geração de analfabetos funcionais, que ocupam empregos precários, com baixos salários e sem perspectiva de mudança social.

Além disso, segundo alguns professores, o regime de PC não se limitou apenas à questão da reprovação dos alunos, que passou a ser mais restrita, mas os impossibilitou de avaliar criteriosamente e de maneira justa, pois na impossibilidade de se reprovar por nota, caberia avaliar os educandos com conceitos positivos, limitando também a sua autoridade avaliativa.

Nesse sentido, algumas falas demonstraram um saudosismo do sistema seriado e do contexto militarizado que abrangia as escolas antigamente, já que, conforme os educadores, naquela época era possível avaliar, o professor tinha mais autoridade, o aluno que não estudasse reprovava, o que fazia com que a família fosse mais presente e se preocupasse mais diante de tal possibilidade, o que hoje, no entanto, teria se perdido devido à consciência dos estudantes de que não serão reprovados, independente do seu esforço/desempenho.

Entretanto, houve também alguns elogios ao regime. Pontuou-se que o aluno teria mais tempo para aprender, considerando positiva a progressão parcial, na qual só deveria refazer no ano seguinte e em período contrário às aulas normais as disciplinas em que não obteve aproveitamento.

Quanto à reprovação, reiterou-se que essa não deveria ser vista como uma punição ao aluno, mas algo necessário para uma base mais sólida em sua aprendizagem, pois sem isso tal processo seria muito mais difícil.

Contudo, mesmo a maioria dos professores não acreditando na reprovação como possível solução para o fracasso escolar, indicando outras questões a serem consideradas para que esse problema fosse superado, por vezes, recuperou-a como algo essencial para ajudar o aluno a se desenvolver melhor e sem tantas defasagens.

Assim, ao longo de 23 anos de vigência do regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo, o mesmo foi respaldado por diversos programas e iniciativas do governo, com o intuito de torná-lo viável para a realidade que se tinha nas escolas públicas. Mas sempre que, de alguma forma, os resultados obtidos pelos alunos da educação básica, principalmente nas avaliações não eram de acordo com o esperado, se colocava em dúvida a efetividade do regime, equiparando-o a uma política de aprovação em massa, sem pensar no porquê de tais resultados, mas responsabilizando-o e desconsiderando todas as demais questões envolvidas.

Da mesma forma, desde a sua instituição vimos dois movimentos contrários, um que tentava retomar o que se tinha antes do regime de Progressão Continuada com a possibilidade de retenção anual e outro no esforço de validar tal proposta, vista como uma forma de manter os alunos na escola, já que muitos evadiam após inúmeras reprovações.

Quanto à pesquisa dos documentos oficiais, apesar do principal objeto desse estudo ser o contexto estadual paulista, considerou-se também o cenário nacional, a fim de uma melhor compreensão do primeiro, já que muitas dessas legislações estaduais foram embasadas nas de nível federal.

Em 1997 foi instituído o regime de Progressão Continuada, que um ano mais tarde seria questionado a partir da Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI e do Parecer CEE nº 425/98, com uma consulta pública sobre o mesmo.

Em 2007, após 10 anos de implementação do regime, se falou em destituí-lo pela primeira vez, a partir do PL nº 251/2007. Hoje, 23 anos após a aprovação da Deliberação CEE nº 09/1997 que instituiu o RPC, o mesmo ainda tem validade e as tentativas de refutá-lo não cessaram, no entanto, o aproveitamento e promoção dos alunos dentro de um espaço maior de tempo, respeitando suas especificidades, já era previsto inclusive na Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

Nesse sentido, trazer a proposta do regime de Progressão Continuada para a educação pública não foi novidade. A novidade foi que a política deixou de ser proposta, como era prevista na LDB de 1996 e, aos poucos, foi se inserindo na educação pública brasileira, que passaria por grandes mudanças, inclusive de concepções e ainda que nem todos os estados do país tenham-na aderido. Ademais, é válido reconstruir políticas educacionais sempre que necessário e compete à legislação se adequar às necessidades de cada momento.

Outrossim, caso o Projeto de Lei nº 857/15 seja aprovado e implementado, revalidando a reprovação sem assegurar a aprendizagem dos alunos, deixando de investir principalmente na qualidade do ensino das escolas públicas, os números poderão mudar drasticamente, mas o problema, mais uma vez, poderá ser substituído por outro.

Sabendo que a implementação da Progressão Continuada nas escolas da rede pública do estado de São Paulo, da forma como aconteceu, não surtiu o efeito esperado, deveria se buscar entender o motivo, posto que era interessante o que estava proposto nos documentos, além de pensar soluções condizentes com a atual realidade.

Ao longo desse estudo, pode-se observar que a ideia de se proporcionar uma educação de qualidade para todos ressurgiu em diferentes momentos históricos, em meio às pretensões governamentais, assim como as promessas de amparo pedagógico às escolas, de forma que nem a escola, nem os professores e gestores se sentissem desamparados.

Conforme enfatizado anteriormente, inúmeros estudos demonstraram que da forma como o regime de Progressão Continuada foi implantado nas redes Paulistas o que aconteceu foi o agrupamento das séries/anos em blocos, substituindo a reprovação/aprovação anual dos alunos a partir das notas obtidas em “avaliações conteudistas” pela retenção aos finais de cada ciclo/bloco, que poderiam ser um ou dois, de acordo com a Proposta Pedagógica de cada escola.

A inversão do papel da avaliação também foi amplamente explorada nos documentos oficiais, além da preocupação de que o regime se equiparasse à prática da “promoção automática”. Tais desafios se deram, principalmente, em decorrência do que fora proposto na legislação não ter se concretizado, dentre outros motivos.

Outro aspecto muito abordado neste sentido foi o de que todos os envolvidos no contexto escolar, sejam pais de alunos, professores, gestores entre outros, deveriam estar comprometidos com o processo educacional, pois sem o total apoio desses atores os objetivos esperados não se seriam alcançados, onde:

[...] as orientações oficiais e os informativos produzidos por órgãos como a SEE-SP, mesmo prescrevendo mudanças no trabalho pedagógico e nas rotinas escolares, no caso específico do regime de progressão continuada, ainda não conseguiram mobilizar os docentes e, conseqüentemente, alterar esses aspectos, pelo fato de esses profissionais desconhecerem a medida adotada, as concepções e os fundamentos norteadores, sendo levados a

diferentes interpretações, à resistência, ao distanciamento ou ao estranhamento do processo que a envolve (JEFFREY, 2011, p. 19).

O Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica também foram citados nos documentos oficiais, que apontavam os princípios nos quais a escola deveria se nortear para a sua elaboração e reforçava a ideia de que à escola fora dada autonomia suficiente para elaborá-los, o que culminou em inúmeras discussões acerca dessa “emancipação” dependente da aprovação dos órgãos governamentais.

A partir da Progressão Parcial dos alunos era possível promovê-los para o ano/série seguinte sem “desperdiçar” o seu aproveitamento nas disciplinas, sendo necessário cursar outra vez somente aquelas em que não conseguiu obter aproveitamento, desde que não superior a três delas.

Enquanto se debatia sobre a necessidade da avaliação considerar todos os aspectos da aprendizagem dos educandos, por outro lado, as notas permaneceram como o mecanismo adotado para mensurar o conhecimento dos estudantes, só que a ideia a partir do RPC e do ensino em ciclos era a de que a avaliação não deveria mais ter o efeito punitivo da reprovação e sim o objetivo identificar quem tinha dificuldades, focando em sua recuperação.

O programa “Ler e Escrever” visou a alfabetização de todos os alunos com até oito anos de idade do Ensino Fundamental da rede Paulista sem sucesso, considerando que os índices permaneceram alarmantes até 2010 e também o que ainda se pode observar nas escolas públicas brasileiras, onde tantos concluem os ensinos muitas vezes sem saber ler e escrever, o que é extremamente preocupante para a sociedade como um todo.

Outra preocupação recorrente na realidade educacional brasileira atual é a desvalorização do professor. Não somente a remuneração do profissional como também no reconhecimento do seu ofício, ainda que quase todas as profissões dependam de um mestre para serem formadas e conseqüentemente, para que possam atuar no mercado de trabalho, posteriormente.

Essa desvalorização se acentua ao passo que existe um impasse onde os professores são muitas vezes excluídos dos debates sobre os problemas da educação e tais discussões ficam ao encargo de políticos, que não são necessariamente profissionais da educação, enquanto os professores são considerados “incompetentes” para tratarem de assuntos políticos, ainda que esses englobem questões educacionais.

Ocorre, portanto, uma verticalização das ordens que o professor deve cumprir, exercendo o papel de um mero executor das imposições planejadas pelas Secretarias e órgãos superiores acerca de suas ações dentro do ensino público. A escola fica no mesmo impasse, pois também deve acatar as recomendações sem o direito de questionar tais determinações, onde concordamos com Patrão (2000), p. 72 ao afirmar que: “Ao colocar para o educador, tão somente o que vem a ser, a tendência é que ele reproduza as ideias dos outros de forma automática, isolada. As ideias esgotam-se em si mesmas, não sendo interiorizadas por ele. É um trabalho que, em vez de acrescentar, inibe”.

Assim, o educador é inevitavelmente um sujeito político, mas o político nem sempre é educador, e não raramente, sequer tem alguma base teórica para discutir os problemas educacionais ou, tão pouco, compreendê-los, e mesmo assim são designados para elaborar as políticas públicas educacionais cabendo tão somente ao professor executá-las.

Nesse contexto, diante de ordens e prescrições a serem cumpridas e a sua exclusão do processo de planejamento e discussão, atividades inerentes à docência, pode acabar fazendo com que os professores resistam às mudanças, ainda que essas sejam promissoras para a educação, vindo a comprometer a efetivação dessas, como ocorreu com o regime de PC no estado de São Paulo.

Repensar a educação é responsabilidade de todos, pois somente por intermédio dela será possível tornar realidade a utopia de uma sociedade mais justa. E sempre que algo se mostrar contrário ao ideal da educação de qualidade para todos, é papel do educador contestar e se contrapor a tais propostas, ainda que o julguem incompetente para discutir as mesmas.

No Brasil, não raramente, é necessário lutar para se alcançar direitos já reconhecidos nas legislações, além disso, existe no senso comum a crença de que qualquer pessoa pode dar aula, independente de sua formação. Isso acontece, em grande parte, pela pouca importância atribuída ao trabalho do professor, que muitas vezes é substituído por qualquer outro profissional. Nesse sentido, não é de se estranhar, quando elaboram novas políticas públicas voltadas para a educação sem a participação dos professores nas discussões e tomadas de decisões, que, quando muito, fica reduzida à efetivação prática das propostas elaboradas por outros profissionais, na maioria das vezes, políticos.

Não cumprir com esse papel de educador, consciente de estar indo contra os interesses da classe hegemônica, como ocorreu outras vezes na história do Brasil, fará com que nada mude e os dominados permaneçam nesta condição. Portanto, mais que necessário, é urgente defender e lutar pela Educação laica, pública, gratuita e de qualidade para todos, pois diferente do que julgam, há competência entre os educadores para discuti-la e repensá-la sempre que necessário, uma vez que nela atuam com dedicação e desejo por mudanças. Neste sentido, Ribeiro (2007) preconiza que:

[...]aqueles (educadores escolares ou não) que estiverem realmente preocupados com os resultados apresentados por tal organização ampliada, vale dizer, preocupados a ponto de não conseguirem mais conviver com eles sem efetivamente se engajarem no processo árduo, longo e até arriscado, é certo, que leve às soluções adequadas à nossa época e, portanto, adequadas tanto quantitativamente quanto qualitativamente aos interesses populares, acabarão por: Sentirem a necessidade de uma compreensão não apenas dos efeitos, mas das causas e da causa mais fundamental de tais problemas; Interessarem-se a esforçarem-se por compreender a dimensão da origem e desenvolvimento de tais problemas; Concluírem comigo que as soluções adequadas dos problemas enfrentados na educação escolar exigem uma compreensão rigorosa de sua raiz econômica, bem como uma reação coletiva organizada com vistas à destruição de um tipo de estrutura econômica, política e social, vale dizer, de sociedade, e à construção de um novo tipo; reação essa que é expressão de um compromisso político consequente com as preocupações educacionais-escolares (RIBEIRO, 2007, p.201-202).

Assegurar autonomia à escola não se resume somente a permitir que a mesma elabore os seus documentos, mas implica envolvê-la nos debates e isso significa incluir os docentes nas tomadas de decisões, convocando-os para discutir as questões relevantes do âmbito escolar invés de simplesmente ditar as regras, desmotivando o professor que atua como mero executor.

As avaliações externas são ferramentas essenciais na educação e podem ser utilizadas em prol do professor e da escola, oferecendo subsídio aos que atuam na educação para repensarem as suas ações no processo de ensinoaprendizagem. Contudo, devem abandonar o caráter exclusivamente classificatório dos alunos, das escolas e de uma pretensa qualidade de educação oferecida nas redes públicas, o que não dá para se medir apenas a partir dos resultados obtidos nessas provas pelos estudantes. Sobretudo, deveria focar principalmente na real aprendizagem dos alunos, pois por intermédio destas seria possível analisar o conhecimento dos educandos e a partir disso, procurar suprir as defasagens identificadas.

Entretanto, se limitadas a exercer simplesmente o papel de “verdugo”, punindo aqueles que não alcançaram o resultado esperado ao final do ano letivo, ou ainda, premiando os professores que conseguirem obter um melhor resultado junto à sua classe, nessa lógica de punição e recompensa, se perderá o caráter de identificador de defasagens. Assim serão encobertas as mazelas e o quadro alarmante de pessoas semianalfabetas que hoje sustentam o capitalismo sem questionar será perpetuado.

Para se legitimar as ações pensadas para a educação é fundamental incluir todos os envolvidos, pois, conforme foi observado, a exclusão destes contraria o que se propõe, independente dos motivos. É o que aconteceu com o regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo, que surgiu com propostas extremamente progressistas para a época, mas, justamente por ser algo tão inovador, na pretensão de modificar radicalmente as concepções tradicionalistas nas escolas públicas de educação básica excluiu os principais sujeitos capazes de concretizar os planos.

Mais que lutar pela inclusão nos planejamentos voltados para a educação, deve-se cobrar para que o que for idealizado nos documentos oficiais se concretize, a fim de evitar outro insucesso como o que aconteceu com o regime de Progressão Continuada implantado no estado de São Paulo, que estava fadado a falhar, já que as suas propostas não foram amplamente cumpridas.

Assim, a partir das reflexões sobre os dados obtidos nas pesquisas documental e bibliográfica, bem como nas entrevistas com os professores do Ensino Fundamental da escola pesquisada e com base nas orientações obtidas no exame de qualificação e defesa pela banca de professoras, se pretendeu aprofundar os estudos sobre o regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista, aprofundando as discussões da temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se consolidar a universalização e a democratização do ensino, a começar pela garantia da escolaridade mínima a princípio de 8 anos aos alunos das redes públicas, a proposta do regime de Progressão Continuada veio como uma das principais políticas no combate à evasão e reprovação dos estudantes, problema, frequentemente, recorrente na escola pública, principalmente, até meados da década de 90.

Dessa forma, a Deliberação 9/97, que instituiu o regime de PC na rede estadual paulista, foi considerada uma iniciativa pautada em uma abordagem de educação progressista associada aos ciclos de aprendizagem, no sentido de preconizar que para que esse quadro se alterasse uma política educacional voltada ao enfrentamento de tais problemáticas (evasão/reprovação – tempo/aprendizagem) era necessária.

O documento oficial enfatizou que não apenas a organização da escola deveria mudar, mas também a sua forma de avaliar o aluno, tirando o foco da utilização da mesma com a finalidade de se aprovar ou reprovar um estudante, substituindo-o pela ênfase na garantia da aprendizagem dos educandos, e a escola seria responsável por essa última e o Estado, por prover as demandas que surgissem nesse contexto.

Nos documentos mencionou-se a preocupação de se incluir a todos os atores da comunidade escolar nas discussões sobre a resolução dos problemas constatados, visto que eram eles que ficariam encarregados em concretizar um possível projeto que visasse alterar esse panorama, mas na realidade esta participação ficou fragilizada.

No decorrer do processo de implantação do regime de PC nas redes paulistas muitas dúvidas surgiram por parte dos educadores, uma vez que a lei determinava que os mesmos alterassem a sua forma/organização de trabalho. Desnorteados a partir de tal mudança, decorrente trabalho, por anos consecutivos, pautado em práticas já conhecidas, "a nova proposta" os surpreendeu ao exigir o entendimento e, posterior incorporação ao dia-a-dia.

O Estado, por sua vez, se esforçou no sentido de tentar sanar as incertezas que os educadores tinham quanto ao regime de PC, fazendo devolutivas de relatórios elaborados pelos profissionais do magistério, explicando o que se pensou

quando se propôs o regime de PC e o ensino a partir dos ciclos, resgatando a justificativa quanto às premissas pensadas para a reconfiguração do ensino dessa forma, no intuito de se democratizar o ensino e que, para tanto, a reprovação e evasão não eram mais coerentes.

Houve a iniciativa de trazer os professores (uma amostra deles), da rede paulista para a formação continuada, discutindo a avaliação em sua nova proposição para a escola, bem como, o trabalho da recuperação contínua com os alunos, a partir dos encontros realizados durante o ano de 1998, coordenados pela CENPEC.

Destaque maior se deu à avaliação, que na proposta de ciclo e da PC não cabia mais o papel de classificar os alunos a partir de seus desempenhos, aprovando-os ou reprovando-os, conforme o mesmo.

Intentou-se, ainda, demonstrar a importância dos documentos da escola e de sua elaboração pelos educadores, já que os mesmos efetivariam em suas práticas cotidianas as proposições da lei. No intuito de auxiliá-los nesse processo, foram elaboradas algumas diretrizes para norteá-los.

Como se apresentou anteriormente, a Bonificação por Resultados veio a corroborar a ideia de que havia a necessidade de se criar uma política voltada ao incentivo dos docentes para que houvesse um maior empenho na realização de suas atividades pedagógicas, considerando uma possível acomodação por parte dos mesmos, o que estaria refletindo negativamente nos resultados das avaliações externas realizadas pelos alunos das escolas públicas.

Por outro lado, sabendo que havia recursos remanescentes que poderiam ter sido destinados para isso e que seria possível dar um real aumento salarial aos professores da rede paulista, mas que, no entanto, optou-se por adotar a Bonificação por Resultados, conforme fora aprovado na Câmara, parece-nos que desde o princípio o objetivo era instituir uma proposta meritocrática, contemplando apenas alguns educadores e escolas, ao invés de adotar uma política voltada à valorização de todo o magistério.

Dessa maneira, inferimos que se adotou o BR como uma forma de controle do trabalho do professor, fomentando, além disso, a competição entre as escolas pelos índices positivos e consequentemente, a obtenção da recompensa com o bônus, já que o aumento salarial não veio.

Guilherme (2002) propôs haver um grau de incoerência no discurso da Deliberação 09/97 que instituiu a PC, uma vez que o mesmo apresentou as

avaliações externas como auxiliar para se alcançar a qualidade e o sucesso escolar, quando tais provas como o SARESP, por exemplo, na verdade são voltadas aos resultados quantitativos pelos quais se compara as escolas, posteriormente.

De forma geral, direcionou-se o BR à resolução de dois problemas, já que passou a se economizar os recursos, ao não abranger toda a classe docente para o recebimento do bônus e se estimulou um maior esforço/aplicação dos professores nas atividades voltadas ao ensino dos alunos, tendo, posteriormente, como fiscalizá-lo a partir das avaliações externas, ainda que essas não demonstrassem de forma justa/fiel o desenvolvimento dos alunos, mas sendo o mecanismo validado pelas autoridades educacionais.

Assim, ao invés de se investir em recursos aplicando-os diretamente nas escolas e na formação dos educadores, se propôs um bônus como recompensa para aqueles que, seguindo as normas estabelecidas, se adequaram e conseguiram se adaptar, atingindo os objetivos propostos pela SEE. Tal iniciativa se mostrou aliada aos interesses das políticas neoliberais, que estimulam a competição entre os atores na busca pela recompensa, baseada no mérito próprio/individual e deixa-se de lado a importância da constituição de grupos coletivos, quando se trata de políticas públicas.

Nesse sentido concordamos com Guilherme (2002) sobre a dissimulação apresentada no texto da Deliberação do regime de PC como uma proposta voltada à avaliação contínua e cumulativa ao mesmo tempo em que se estabeleceu um mecanismo que reforçou os resultados nas provas como prioridade, oferecendo um bônus, inclusive, para as escolas que atingissem as metas.

Para um melhor entendimento de tal política educacional, optou-se por seguir o caminho dos estudos com base nos documentos oficiais, contudo, abordou-se brevemente o contexto político em que emerge tal proposta no estado de São Paulo e, paralelamente o federal, a fim de situar o leitor sobre o quadro em que tais políticas foram lançadas.

O ano de 2016 ficou marcado historicamente pelo cenário político e suas mudanças, principalmente, após o Impeachment da presidenta Dilma Housseff e sua substituição pelo vice-presidente, Michel Temer.

Com tantas mudanças, havia o receio de se expressar livremente, principalmente dos simpatizantes das lutas sociais e das camadas populares, pois não encontravam terreno fértil para propor e manter suas premissas, geralmente, na

contramão do que se via até então - em defesa dos interesses das classes dominantes - empresários, a favor dos menos favorecidos.

Nesse sentido, se por um lado o regime de Progressão Continuada, em âmbito nacional, se mostrava como um entrave para a retomada da saudosa educação de outrora em que os alunos “obedeciam mais, tinham medo de reprovar e respeitavam os professores”, por outro, destituir o regime de PC de todos os sistemas educacionais do país, implicaria na demanda de um grande investimento em educação para que houvessem mais escolas, uma vez que voltando a reprovação dos alunos a partir das provas finais, entre outras atividades avaliativas, possivelmente culminaria em grandes índices de reprovação e, diversos alunos permanecendo nas mesmas séries/anos por anos seguidos, obstruindo novamente o fluxo escolar, e desta forma não se liberava a vaga para outro aluno no ano seguinte.

Ao voltar a se reprovar como acontecia antigamente, assumiria-se o risco de retomar adversidades em grande parte já superadas pela educação brasileira, trocando um problema pelo outro, já que a alegação mais forte que sustentou os discursos que pediam a volta do sistema seriado se baseou na convicção de que não se ensina mais porque independente do desempenho obtido pelos alunos, os mesmos já estão automaticamente promovidos para a série seguinte, o que segundo os dados obtidos no período de 1995 a 2017, demonstrou-se o contrário, onde a reprovação permaneceu, sendo até maior que o primeiro período analisado, quando se tinha uma taxa de 3,6% em 1999 para o Ensino Fundamental e de 5,3% para o Ensino Médio, indo a 3,7% e 9,8%, respectivamente, no ano de 2016, último período em que o dado fora encontrado, tendo o Ensino Médio sofrido um maior impacto com o aumento das reprovações, nesse período.

Para o abandono, em 1999 a taxa era de 4,8% para o Ensino Fundamental e 11,7% para o Ensino Médio, indo a 0,7 e 3,7%, respectivamente, em 2016, tendo uma melhora significativa para a problemática.

Quanto à aprovação, em 1999, o índice era de 91,6% para o Ensino Fundamental e 83% para o Ensino Médio e ao final do período analisado, em 2016, foi para 79,7% para o Ensino Fundamental e 86,5% para o Ensino Médio, então, uma vez que a taxa de reprovação aumentou, a de aprovação diminuiu, reitera-se a que a afirmação de que o regime de Progressão Continuada se transformou em Promoção Automática não é válida.

Quanto aos dados de distorção idade/série, encontramos os mesmos apenas entre os anos de 2007 a 2010, sendo de 9,2% para o Ensino Fundamental e 21% Ensino Médio, passando para 8,4% e 18,1%, respectivamente, no último ano em que o dado fora encontrado (2010), ou seja, até onde se pode observar, os índices de distorção estavam diminuindo, um dos ganhos com a implantação do regime de PC, mais crianças com idade compatível com a série/ano em que frequentam/estudam.

Com isso, infere-se que houve a melhoria de algumas problemáticas e o agravamento de outras, o que não implica falarmos que virou Promoção Automática, quando o número de reprovações diz o contrário. Contudo, também “não virou” Progressão Continuada, visto que o que se propôs foi muito além de se deixar de reprovar, logo, criticar a Progressão Continuada, em si, tampouco é apropriado, pois não foi o que aconteceu, sobretudo, no estado de São Paulo, conforme apontam os dados e estudos.

Quanto a ter que investir mais em educação, quando os cortes permeiam todos os campos de atuação social: saúde, educação, trabalho, entre outros, seria incoerente retomar a reprovação nesse cenário neoliberal, que se interessa, sobretudo, em dismantelar o que é público e de uso comum das camadas populares e, não seria diferente com a educação.

Com isso, pressupõe-se que a destituição do regime de PC jamais fora um plano com intenções reais, porém, era o que os educadores e a comunidade escolar precisavam ouvir, já que pelo senso comum, tal política era a origem de todo o “mal da educação”, o que funcionou uma vez que reelegeram dois autores dos PL 857/2015 e 336/2017, que foram eleitos nos anos seguintes à elaboração desses projetos.

Quanto ao estado de SP, mesmo sendo um dos mais ricos do país, o fato é que mesmo quando havia um valor disponível para investimento no piso salarial do magistério não o utilizaram para tanto, como demonstrado anteriormente, logo, investir mais em educação fortalecendo democraticamente as escolas não era o objetivo e, tampouco, retomar a reprovação seria viável nessa configuração, já que implicaria em mais custos/gastos com a educação.

Concordamos que o regime de Progressão Continuada representou e, ainda representa, um grande passo rumo à universalização e democratização do ensino, visto que desestruturou organizações ultrapassadas no ensino brasileiro, sendo a reprovação dos alunos a principal delas. Contudo, visto que os problemas não foram

totalmente resolvidos e alguns foram substituídos por outros, não se pode acomodar com a ideia de que o que está posto está pronto e acabado e não irá mudar, mas lutar para alterar o que consideramos arbitrário é dever de todos os educadores conscientes de que a educação não se constrói sozinha, na qual:

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de “fazer justiça com as próprias mãos” e promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Significa, ainda, que as modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica da reestruturação produtiva. Nesse processo cumpre papel esclarecedor a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais (FREITAS, 2018, p.319).

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2018) que a luta deve extrapolar os limites das instituições educacionais, pois sem uma mudança na atual configuração de nossa sociedade racista, machista, seletiva, excludente, entre outras condutas opressoras que a mesma acolhe, constituída por relações marcadas pelo capitalismo, não se alterará a escola, da qual faz parte.

Outrossim, Freitas (2018) sugere que é preciso repensar a educação com outra concepção, exercitando uma responsabilização horizontalizada e participativa dos atores da comunidade escolar, no contexto de uma gestão democrática da escola pública de gestão pública, na qual:

Não se trata apenas de “corrigir” as distorções econômicas e culturais evidenciadas nas tentativas postas em prática pela reforma empresarial da educação. Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos (FREITAS, 2018, p. 128-129).

Quanto à aprovação automática garantir que os alunos permaneçam na escola não significa que o sistema escolar parou de selecionar os indivíduos, garantindo uma ruptura com o modelo capitalista, pelo contrário, muitas vezes acaba ocultando o que na verdade intensifica as desigualdades Bertagna (2003), uma vez que os alunos são excluídos, mas permanecem nas escolas:

[...] A progressão continuada ao se tornar uma aprovação automática ou em massa, pode não significar, como se pretende, “mais ou melhor” preocupação com o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas talvez apenas um marcar as diferenças entre estes ritmos de aprendizagem. E essa diferenciação se torna tanto mais perigosa quanto se aproxima de julgamentos intuitivos ou subjetivos porque esconde no discurso da

democratização e acesso a oportunidades, a lógica da manutenção das desigualdades escolares e sociais. (BERTAGNA, 2003, p. 436)

Quanto às rupturas e continuidades ocorridas após a implantação do regime de PC na rede estadual paulista de ensino, destacamos alguns pontos importantes a serem considerados nesse contexto, a seguir.

Após a implantação do regime de PC na rede estadual paulista, rompeu-se, oficialmente, com a questão da reprovação indiscriminada, uma vez que a legislação foi clara quanto à indicação de não se reprovar mais os alunos a qualquer tempo de seu percurso escolar, responsabilizando-os unicamente.

Contudo, mesmo que se tenha rompido formalmente com a cultura da reprovação escolar, enraizada nas práticas docentes, essa foi mais uma das propostas do regime de PC que na prática não foi respeitada, já que as reprovações continuaram, como demonstrou-se anteriormente, a partir dos dados do IBGE.

Apesar disso, iniciou-se um movimento no sentido de desconfiguração do papel da avaliação, chamando a atenção para que os educadores repensassem o seu objetivo e função, uma vez que nessa nova organização do ensino, não cabia mais uma avaliação classificatória, excludente e comprometida com a reprovação escolar ao invés da aprendizagem.

Ademais, seria ingênuo concluir que a avaliação classificatória acabou nas escolas com o regime de PC, mas houve um avanço no sentido de o texto oficial denotar a necessidade dos profissionais da educação discutirem sobre o papel da avaliação e da educação que estão se propondo a ensinar: para ascensão dos educandos ou para a classificação, a reprovação e a exclusão social.

Quanto ao que se pode acompanhar por meio dos dados quantitativos da pesquisa no site do IBGE, em 2016, último período encontrado para a temática, demonstrou-se que a taxa de abandono escolar dos alunos de Ensino Fundamental e Médio caíram significativamente em relação ao ano de 1999. Ainda que os mesmos não tenham zerado, percebe-se um movimento em favor da permanência dos alunos na escola e rumo à ruptura com a evasão.

Nesse contexto, pode-se dizer que as rupturas foram mais no sentido formal, trazendo novas proposições para a educação, porém, sem resultados imediatos, com exceção da evasão, como apresentado anteriormente, em que o caminho na luta pela democratização do ensino de qualidade para todos é longo.

Como elencado nas rupturas e conforme dados do IBGE, a reprovação, uma das questões mais marcantes da educação nesse contexto, continuou mesmo após a implantação da PC na rede paulista de ensino, chegando a aumentar se comparado ao período que antecedeu a instituição do regime, em meados da década de 90.

Quanto às propostas de destituição do regime de PC, observou-se que as mesmas passaram a ser utilizadas para fins eleitoreiros, já que no senso comum das pessoas a reprovação continua sendo vista como algo positivo, diante de tantos problemas educacionais na aprendizagem dos alunos da escola pública.

Contudo, voltar a reprovar ou autorizar uma reprovação (em massa) dos estudantes possivelmente demandaria o aumento do número de classes, alterando novamente o fluxo escolar, além de mais professores, mais escolas e mais investimento em educação.

Ademais, ressaltamos algumas questões que auxiliaram na impossibilidade da efetivação do regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista:

- a) A não reorganização dos cursos de formação inicial, uma vez que os professores têm que trabalhar com a proposta e muitas vezes não têm o contato com a mesma durante a graduação;
- b) A ausência ou discussão limitada da política nas formações continuadas ocorridas nas escolas, durante os horários de trabalho pedagógico coletivo, as reuniões pedagógicas, entre outros momentos;
- c) A exclusão dos docentes nas discussões do regime enquanto proposta, antes da implantação na rede estadual paulista, durante o processo e posteriormente, visto a sua vigência até hoje nas escolas;
- d) A falta de investimentos, de estrutura física e materiais pedagógicos adequados, de formação continuada voltada aos professores que irão trabalhar com a proposta por iniciativa do Estado, dentre outras demandas;
- e) Profissionais desmotivados pela desvalorização do seu trabalho e aumento da cobrança pelo cumprimento das metas voltadas aos índices das avaliações externas;
- f) E a falta de respaldo às escolas, no sentido de provimento de todas as demandas para a efetivação da política pública educacional, entre outras.

A partir do processo reflexivo desse trabalho, surgiu o questionamento: porque não se discute a PC no âmbito escolar se ela ainda é vigente?

Outrossim, uma mudança nas percepções dos professores que, não raramente, atribuem significados negativos a tal política seria interessante? Para quem?

Entre os debates abrangidos pela PC no âmbito pedagógico, elencou-se que a avaliação da aprendizagem não era o foco nessa proposta, havendo um grande esforço voltado para desconstruir uma ideia de avaliação centrada na questão da aprovação/reprovação.

Contudo, a discussão poderia ter sido mais frutífera se os professores não tivessem enraizado a ideia de reprovação, que não quiseram abandonar, uma vez que desautorizá-la fez com que se criasse no senso comum a ideia de que a PC era na verdade, Promoção Automática.

Mesmo após a implantação do regime, o trabalho do professor continuou seletivo, onde ainda se separa os “bons” alunos dos “ruins”, a diferença é que se restringiu os momentos em que a reprovação pode ocorrer e ainda assim, ela ocorre.

Nessa perspectiva, não se pode negar que a Progressão Continuada foi progressista ao levantar a proposta de desconstrução da avaliação centrada na aprovação/reprovação, ou aluno bom/ruim. Quando o regime se junta com os ciclos, a melhoria é ainda mais significativa, pois considera-se também a questão do tempo para o aluno aprender.

O fato é que havia muitas promessas e a avaliação externa veio na contramão da proposta do regime de PC, com o discurso de que seria utilizada para auxiliar os professores junto ao processo de avaliação dos estudantes, quando, na verdade, classificava os mesmos, as escolas, os professores e educadores, no geral, dando um bônus aos melhores classificados e tachando de incapazes os piores, que acabavam, muitas vezes, sem verbas devido à sua colocação frente à avaliação externa, reduzindo ainda mais a possibilidade de tais atores conseguirem sair desse patamar.

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, virou refém da avaliação externa, já que, frequentemente, passou a se nortear pelos conteúdos e formatos das avaliações externas para treinar os alunos para que fossem bem nas provas, distorcendo a função da avaliação da aprendizagem como diagnóstica da mesma, diferente do que se propôs com a PC.

Assim, o trabalho com a formação de professores teria que ser contínuo nas escolas, uma vez que apesar de muito da PC não ter se efetivado, descaracterizando-a como uma política pública voltada ao combate dos problemas encontrados no campo educacional, ela ainda é vigente. Além disso, são mais de duas décadas de validade da PC e têm professores que se formaram recentemente e nunca ouviram falar do regime.

Quanto à discussão sobre a destituição da PC, mais de uma vez essa veio à tona às vésperas das eleições, utilizando-se dos argumentos negativos mais diversos, desde: a suposta retirada da autoridade do professor, à violência simbólica e física sofrida pelos docentes, à correção da defasagem idade/série, que foi um ganho e não algo ruim, como se coloca no texto oficial na tentativa de destituí-la, entre outras, utilizando dessa agenda política para fins eleitoreiros, uma vez que no senso comum, voltar à reprovar, é uma boa opção para o enfrentamento de problemáticas presentes no campo educacional.

Nesse sentido, o uso político que se faz de tal agenda é evidente! Então, como conduzir à continuidade e meio às contradições apresentadas e diante da ameaça iminente de seu término?

Sugerimos que o papel da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa sejam repensados, para que caminhem juntos à organização escolar vigente, além disso, é necessário zelar pelo cumprimento das propostas em toda a sua dimensão, se atentando para que elas não se percam nos discursos políticos, cobrando e fiscalizando as ações dos representantes eleitos em cada instância da esfera pública.

No Brasil, não raramente, as leis costumam ser pensadas isoladamente, focalizadas em demandas específicas, descoladas de outros fins sociais, como por exemplo, quando é proposto um programa que visa combater a questão da evasão dos alunos do ensino, são pensadas medidas voltadas à permanência dos alunos na escola, contudo, se existe alguma dificuldade em que o aluno permaneça na escola, logo, haverá outras problemáticas relacionadas a isso, há um porquê, talvez devido à baixa renda da família e sua maior preocupação residir em trabalhar e não estudar, provendo ou sendo parte dos proventos dessa, o que muitas vezes não é considerado.

Dito isso, acreditamos que programas/iniciativas como o regime de PC foram e ainda são muito importantes na luta pela superação de problemas presentes em

nossa sociedade, mas essa e outras lutas no campo da educação não devem ser descoladas de outras problemáticas primordiais, como um todo, para a superação desses desafios, se não corre-se o risco de, apesar de se ter objetivos válidos e significativos pelos quais vale lutar, se perder nas entrelinhas das interpretações dos documentos oficiais do que convier aos que ditam as regras da nossa sociedade (os privilegiados).

A partir dos estudos realizados é possível enxergar pequenos horizontes nos quais a educação do país não seja manipulada conforme os interesses do capitalismo e, as pessoas tão conformadas e inconscientes dessa realidade. Diante do enfretamento social proposto atualmente pela pandemia da covid – 19, propostas que reestruturam a organização do tempo e espaço escola (ciclos), bem como processo de reorganização dos conteúdos da aprendizagem e ensino e outras formas de avaliar (avaliação externas) possivelmente não respondam ao resgate necessário de período assolado pela pandemia, tampouco o ensino remoto, ou à distância, portanto deverão ser instigadas e valoradas, diante da crise sanitária que assola o país, outras possíveis formas e estratégias de promoção de educação de qualidade.

A temática do regime de Progressão Continuada é bem ampla e os estudos realizados não pretendem finalizá-la, entretanto, espera-se ter colaborado de forma a despertar, principalmente, o desejo mobilizador de lutar por pelo direito à educação pública gratuita e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. C. **Progressão continuada ou promoção automática?:** possíveis compreensões a partir da experiência do Estado de São Paulo. 2015. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136497>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa. Lisboa, Portugal. Edições 70 LDA, 2010.

BARRETO, S. S. E.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estudos avançados 15 (42) p. 103-140, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BERTAGNA, R. H. **Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática:** contribuições para a discussão. Educação teoria e prática. Rio Claro/SP, n. 31, v. 18, p. 73-86, dez. 2008. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106776/ISSN1981-8106-2008-18-31-73-86.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada:** limites e possibilidades. Orientador: Luiz Carlos de Freitas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297487&fd=y>. Acesso em 04 nov. 2018.

BIANI, R. P. **A Progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão?** Orientadora: Maria Marcia Sigrist Malavasi. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422391>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274/06, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez.1996, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 127, de 2017.** Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para vedar a promoção automática no ensino fundamental e médio. Out. 2017a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131299>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 336, de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a promoção por série e extinguir a progressão continuada na educação básica. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130884>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. **Resolução 466 do CNS que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196.** Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16/11/2019.

BRASIL. **Secretaria Executiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-executiva>. Acesso em: 20 out. 2020.

CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a avaliação escolar.** Estudos em avaliação escolar, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

DAVID, L. N. B. K. DOMINICK, R. dos S. MATELA, R. C. P. **Máquinas, séries, navegações, redes e ciclos: metáforas para pensar e fazer a educação no mundo contemporâneo.** In: DAVID, L. N. B. DOMINICK, R. dos S. (orgs.) Ciclos Escolares e Formação de Professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, Set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias.** 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo. 2018.

FREITAS, L. C. **Ciclos ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu (MG), de 21 a 24 nov. 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf Acesso em: 20 out. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: SP, Papyrus, 1995. Educação e Filosofia, 12(24), 294-301.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 1ª ed. Plano Editora, Brasília-DF, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183/36927>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 9ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2005.

GUILHERME, C. C. F. **A Progressão Continuada e a inteligência dos professores.** Orientadora: Alda Junqueira Marin 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 35ª ed. Porto Alegre. Editora Mediação, 2005.

IBGE. **Eficiência do Sistema de Ensino e Rendimento Escolar.** Disponível em: https://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=1. Acesso em: 29 out. 2020.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, vol.35, no.3. São Paulo set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300010. Acesso em: 20 out. 2020.

JEFFREY, D. C. **O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004).** 1ª ed. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos.** Educação, v. 29, n. 2, p. 135-145. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3846>. Acesso em: 21 jan. 2020.

M. C. MARTINS. **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional.** Rev. bras. Hist. vol. 18 n. 36 São Paulo, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003. Acesso em: 20 out. 2020.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** 1ª ed. São Paulo. Cortez, 2007.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** V. 26/27. São Paulo, Didática, 1990/1991.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Abandono escolar por etapa de ensino entre 2007 e 2016.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Aprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no estado de São Paulo no período de 2007 a 2010.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Número médio de aluno por turma no Ensino Fundamental nas redes públicas e privadas no estado de São Paulo no período de 1999 a 2006.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Reprovação por etapa de ensino entre 2007 e 2016.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa de abandono escolar por nível de ensino no estado de São Paulo no período de 1999 a 2016.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa de aprovação por nível de ensino (%) no estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa de aprovação por nível de ensino no estado de São Paulo de 1999 a 2016.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa de aprovação, reprovação e abandono por nível de ensino no período de 1999 a 2016.** Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa de reprovação por nível de ensino no estado de São Paulo de 1999 a 2016.** Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Taxa líquida de escolarização por nível de ensino no período de 1980 a 2015.** Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

NEUBAUER, R. **Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?**. 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prg_a.php?t=001. Acesso em: 20 out. 2020.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades** FEA-USP-Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, n.º 3, v. 1, p. 1-5, 2º Sem.1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

PARO, V. H. **Progressão Continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. p. 695-815. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002293333>. Acesso em: 13 set. 2020.

PARO, V. H. **Reprovação escolar? Não, obrigado.** Texto publicado em: <http://www.estadao.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.htm>. São Paulo, dez. 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/ep445/treprov.htm>. Acesso em: 13 set. 2020.

PATRÃO, M. C. **O papel das representações do educador no cotidiano escolar.** In: SILVA, J. M. Os educadores e o cotidiano escolar. Campinas, SP. Papirus, p. 67-77, 2000.

POLATO, A. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo.** Orientadora: Regiane Helena Bertagna. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121897/000812064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** 20ª ed. Campinas. Editora Cortez, 2007.

ROCHA, F. **Políticas educacionais dos anos 1990: A questão do fracasso escolar.** Orientadora: Maria Aparecida Segatto Muranaka. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UNESP, Rio Claro/SP, 2013. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2014-11-25/000797368.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO (estado). Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Projeto de Lei nº 251/2007**. Estabelece o fim da Progressão Continuada de aprovação dos alunos da rede pública de ensino no estado. 13 abr. 2007b, Diário da Assembleia, p. v20. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=705194>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Assembleia Legislativa do estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 11/96**. Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular. 28 dez. 1996c, Diário Oficial do estado de São Paulo, Seção I, p. 12. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 08/1997**. Dispõe sobre adequação do CEE ao Artigo 21 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 02 ago. 1997, p. 07. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0897.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 09/1997**. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 05 ago. 1997b, p. 12-13. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 10/97**. Fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, 01 ago. 1997f. Seção I, p. 10. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0830-0843_c.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 61/06**. Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, 09 dez. 2006. Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/delib_CEE_61_2006.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 12/96**. Altera as Deliberações CEE nº 03/91 e nº 09/92. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 dez. 1996d, Seção I, p. 12. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 08/97**. Dispõe sobre Regime de progressão continuada. Aprovada em 30 jul. 1997c. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 13/97**. Dispõe sobre as Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, 26 set. 1997d. Seção I, p. 08. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/indcee13_97.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 22/97**. Dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada. Aprovada em 17 dez. 1997e. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 09/97**. Dispõe sobre as Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, 01 ago. 1997g. Seção I, p. 10. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d1097.html>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Instrução conjunta CENP-COGSP-CEI**. Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores. Publicada em 13 fev. 1998b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1135-1140_c.pdf. Acesso em 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 315/97**. Consulta sobre a Resolução SE nº 235/87 (Deliberação CEE nº 11/96). Diário Oficial do Estado de São Paulo, 03 jul. 1997 - Seção I, p. 10. Disponível em: http://www.fepesp.org.br/sites/default/files/noticias/anexos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20315_1997_%20consulta%20sinprosp.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67/98**. Dispõe sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Aprovado em 18 mar. 1998a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm. Acesso em 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 425/98**. Consulta sobre progressão continuada. Diário Oficial do estado de São Paulo, 01 ago. 1998c, Seção I, p. 18. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1051-1059_c.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/decreto-no-64-187-de-17-de-abril-de->

2019-reorganiza-a-secretaria-da-educacao-e-da-providencias-correlatas/#:~:text=DE%20AULAS%2F2020,DECRETO%20N%C2%BA%2064.187%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%202019%20%E2%80%93%20Reorganiza,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAs%20correlatas&text=Artigo%201%C2%BA%20%E2%80%93%20A%20Secretaria%20da,reorganizada%20nos%20termos%20deste%20decreto. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO (estado). **Deliberação CEE nº 155/2017**. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do estado de São Paulo, 12 jul. 2017a. Seção I, p. 127. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/cee-155.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Lei Complementar nº 41/2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=815151>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Projeto de Lei nº 857, de 2015**. Dispõe sobre o fim da "Aprovação Automática" e dá diretrizes para avaliação do processo de aprendizagem no ensino médio e fundamental da rede pública de ensino do Estado. 27 mai. 2015a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1259537>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Resolução SE nº 81, de 16-12-2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201112160081>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Resolução SE, de 11-07-2017**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 155/2017, que "Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20170711s/n>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Resolução SE nº 3, de 16-01-2014**. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=23/11/2019%2013:43:38. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Resolução SE nº 68, de 27-09-2013**. Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E8_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2068%20DE%2027%20DE%20SETEMBRO%202013.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Resolução SE nº 71, de 29-12-2014**. Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013. 29 dez. 2014b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412290071>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Resolução SE nº 73, de 29-12-2014**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. 29 dez. 2014c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_14.HTM?Time. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE de 13 de maio de 1996**. Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. Publicada em 13 mai. 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/13_1996.htm?. Acesso em: 19 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 04/98**. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Aprovada em 15 jan. 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 27/15**. Altera dispositivo da Resolução SE 73, de 29-12- 2014, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Publicada em 26 mai. 2015. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_15.HTM. Acesso em: 14 mar. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 46/12**. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. Publicada em 25 abr. 2012. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/46_12.HTM?. Acesso em: 14 mar. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 53/14**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão

Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Publicada em 2 out. 2014a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM. Acesso em: 14 mar. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 61/07**. Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual. Publicado em 24 set. 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_07.HTM. Acesso em: 20 jul. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Secretaria da Educação. Resolução SE nº 66/09**. Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. Publicada em 21 ago. 2009. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_09.HTM. Acesso em: 14 mar. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 74, de 08-11-2013**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. 8 nov. 2013a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_13.HTM?Time=19/08/2014. Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 76/08**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Publicado em 7 nov. 2008a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM. Acesso em: 31 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 77/96**. Dispõe sobre as classes de aceleração na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 04 jul. 1996b. Seção 1, p. 7. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_1996.htm?. Acesso em: 16/08/2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 86/07**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Publicado em 19 dez. 2007a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM. Acesso em: 05 set. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 86/08**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Publicado em 28 nov. 2008b. Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_86_2008.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 96/08**. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. Publicada em 23 dez. 2008c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM. Acesso em: 05 set. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 98/08**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Publicada em 23 dez. 2008d. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98_08.HTM. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria do Estado da Educação. **A construção da proposta pedagógica Escola da Escola: A escola de cara nova - planejamento 2000**. Dispõe sobre a construção da Proposta Pedagógica da escola. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria do Estado da Educação. **A organização do Ensino na rede estadual: orientação para as escolas**. São Paulo: SEE, 2000a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/org_ensino_p003-055_c.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. **Decreto da SEE nº 40.473/95**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. Publicado na Secretaria de estado do Governo e Gestão Estratégica, 21 nov. 1995. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=11017>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração**. São Paulo: SEE/FDE, 1998d. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/dir_aval_p000-009_c.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. **Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração**. São Paulo: SEE/FDE, 1998e. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p019-033_c.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. D. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. **Pesquisa documental: Alternativa Investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, S. E. G. **Quinze anos de Progressão Continuada:** a percepção dos professores. Orientador: Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123826>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SOUZA, S. B. **Formulação da bonificação por resultados paulista:** Análise de arena e redes políticas. Orientadora: Débora Cristina Jeffrey. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333694>. Acesso em: 13 set. 2020.

TSE. **Cargos Eletivos de 2006 a 2010.** <https://www.tse.jus.br/>. Acesso em: 20 out. 2020

TSE. **Cargos Eletivos de 2012 a 2018.** <https://www.tse.jus.br/>. Acesso em: 20 out. 2020

URBANA. L. **Que país é este?**.1987. Disponível em: <http://www.legiaourbana.com.br/bio.html>. Acesso em: 09/12/2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa:** Práticas inovadoras. Campinas/SP. Papyrus, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação escolar.** Pró-posições – Vol. 9, nº 3 (27) Novembro de 1998, Águas de Lindóia.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil.** Educar em revista. Curitiba. N. 65 p.149-166 jul-set 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em 31 jan. 2019.

SITES CONSULTADOS

<http://www.apoesp.org.br/>

<https://www.afuse.org.br/>

<https://www.apampesp.org/aps/>

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

<https://www.cenpec.org.br/>

<http://www.condeca.sp.gov.br/>

<http://www.educacao.sp.gov.br/cgeb/>

<https://www.cpp.org.br/>

<http://www.fde.sp.gov.br/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

<http://www.inep.gov.br/>

http://www.udemo.org.br/index_1.html

<https://diarioescola.com.br/competencias-socioemocionais/>

APÊNDICE A - Carta de Apresentação de Pesquisa

Prezado(a) Diretor(a),

Eu, Aline Cristiane Barbosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da Unesp, Campus de Rio Claro, venho através desta solicitar autorização para convidar os professores desta Unidade Educacional para participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta pesquisa intitulada: “*Avaliação no contexto de regime de Progressão Continuada*” busca compreender quais foram os pressupostos adotados para a implantação deste regime nas escolas públicas do Estado de São Paulo, assim como o Projeto de Lei do Estado nº 857/2015, que indica a revogação do mesmo.

Pretende-se investigar o que os professores pensam a respeito do regime de Progressão Continuada, de acordo com suas experiências com alunos do Ensino Fundamental, etapas I e II, já que é imprescindível incluir a todos os atores da comunidade escolar, quando falamos em novas políticas públicas para a educação, o que se planeja realizar a partir de entrevistas semiestruturadas.

Ressaltamos que a participação é totalmente voluntária e consistirá em uma entrevista (diálogo) com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, que se realizará em local e horário pré-agendados e que será registrada através de gravação de áudio e, ainda, por meio de anotações, de acordo com a autorização do entrevistado.

Pretende-se, durante a realização das entrevistas, utilizar um aplicativo de gravação de áudio, a partir do celular, onde a pesquisadora também anotará as respostas por escrito, a partir da autorização dos entrevistados, porém, esses poderão ter suas falas registradas somente por escrito, se não consentirem com a gravação, o que lhes será informado, antecipadamente.

Caso o participante deseje não ter suas respostas anotadas por escrito, o mesmo será informado que concluiremos a sua entrevista no intuito de evitar que se sinta desconfortável ou constrangido, de alguma forma, no entanto, também será orientado que as informações recebidas apenas oralmente não farão parte da pesquisa, em termos de materiais coletados para análise e estudos.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os professores), seguindo as orientações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), bem como o protocolo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, garantimos que as declarações serão mantidas em sigilo e no anonimato e serão utilizadas apenas para fins científicos, ficando essas informações restritas às pesquisadoras supracitadas.

Vale destacar que, caso seja necessário, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora responsável pela pesquisa, Aline Cristiane Barbosa, ou com a professora orientadora Regiane Helena Bertagna, para esclarecimentos ou informações através dos endereços e telefones abaixo especificados.

Cordialmente,
Aline Cristiane Barbosa
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação - UNESP, Rio Claro

Pesquisadora responsável: Aline Cristiane Barbosa
Aluna de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) UNESP – IB/Rio Claro-SP
Endereço: Av. 24^a, 1515 – Bela Vista. CEP: 13-506-900 – Rio Claro/SP
Fone: 3526-4270
E-mail: cbaline@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
Professora do Departamento de Educação UNESP – IB/Rio Claro-SP
Endereço: Av. 24^a, 1515 – Bela Vista. CEP: 13-506-900 – Rio Claro/SP
Fone: 3526-4270
E-mail: regiane.bertagna@gmail.com

APÊNDICE B - Termo de Ciência

Declaro estar ciente de que a pesquisadora Aline Cristiane Barbosa, vinculada à UNESP de Rio Claro, convidará os professores dos 9ºs anos do Ensino Fundamental dessa unidade escolar para participar da pesquisa intitulada: “Avaliação no contexto do regime de Progressão Continuada” e autorizo que o estudo seja desenvolvido nessa instituição.

Assinatura do(a) diretor(a): _____

(Local e data) _____, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) -
PROFESSORES (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa: “AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA”, sob responsabilidade da pesquisadora Aline Cristiane Barbosa e sob a orientação da Prof. Dra. Regiane Helena Bertagna, desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro/SP, Instituto de Biociências e vinculada à Linha de Pesquisa: Política, Gestão e o Sujeito Contemporâneo.

Nosso objetivo é investigar e compreender a proposta do Projeto de Lei nº 857/2015, que visa destituir o regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo e como professores de uma escola o entendem. Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados compõem-se de entrevistas com os professores dos 9ºs anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Rio Claro/SP.

Caso o(a) sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá combinar com o pesquisador um dia, horário e local apropriado (à sua escolha) e, ainda, onde se sinta confortável para que possa responder à uma entrevista, que será gravada, por meio de um gravador de áudio/aplicativo do celular, conforme sua autorização.

A entrevista levará, em média, de 60 a 90 minutos e caso não concorde com a gravação de áudio da mesma, a pesquisadora poderá adotar outra forma de registro, tal como a anotação por escrito das respostas. Os resultados obtidos serão utilizados na dissertação de Mestrado em Educação da mesma.

Pretende-se, durante a realização das entrevistas, utilizar um aplicativo de gravação de áudio, a partir do celular, onde a pesquisadora também anotarás as respostas por escrito, a partir da autorização dos entrevistados, porém, esses poderão ter suas falas registradas somente por escrito, se não consentirem com a gravação.

Caso o participante deseje não ter suas respostas anotadas por escrito, o mesmo será informado que concluiremos a sua entrevista no intuito de evitar que se sinta desconfortável ou constrangido, de alguma forma, no entanto, também será orientado que as informações recebidas apenas oralmente não farão parte da pesquisa, em termos de materiais coletados para análise e estudos.

Desde já, esclareço que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado para identificação dos participantes no trabalho escrito uma letra ou sílaba qualquer.

Esclareço que os riscos em participar da pesquisa consistem em gerar algum estresse, desconforto e cansaço ou, ainda, você se sentir desconfortável ou constrangido(a) ao responder às perguntas da entrevista, o que faremos um esforço para que não aconteça. Mas caso isto ocorra, você poderá a qualquer momento solicitar esclarecimentos, deixar de responder à questão que lhe incomode, ou mesmo deixar de participar, sem qualquer tipo de penalização.

Visando eliminar ou minimizar os riscos de participar da pesquisa, adotaremos as seguintes medidas:

- a) Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- b) Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que o participante achar constrangedoras;
- c) Caso ocorra, no decorrer da entrevista uma situação de constrangimento ou desconforto para o participante, haverá a interrupção imediata da entrevista e, se necessário, ainda, avaliação e acompanhamento por profissional da saúde;
- d) Garantir que o pesquisador seja habilitado ao método de coleta dos dados;
- e) Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- f) Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima e de prestígio econômico;
- g) Garantir que os valores sociais, culturais, religiosos, éticos e morais dos participantes serão respeitados;
- h) Garantir a divulgação pública dos resultados;
- i) Assegurar que não haja conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto.

Lembrando que, se necessário e a qualquer momento, o(a) sr(a) pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa (Aline Cristiane Barbosa) e com a professora orientadora para esclarecimentos e informações nos endereços abaixo citados.

Sua participação é totalmente voluntária e sua recusa em participar não lhe causará nenhum dano ou penalização. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, assim como, não haverá qualquer tipo de remuneração.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) convido-o(a) a assinar este Termo (TCLE), elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com você.

Local e data

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Título do Projeto: Avaliação no contexto do regime de Progressão Continuada.

Aline Cristiane Barbosa Pesquisadora Responsável Estudante de Pós-Graduação (Mestrado) UNESP – IB/ UNESP – IB/ Rio Claro-SP Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19) 3526-4270 E-mail: cbaline@hotmail.com

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna Orientadora Professora do Departamento de Educação - UNESP – IB/ Rio Claro-SP Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19) 3526-4270 E-mail: regiane@rc.unesp.br

Nome

completo: _____ Documento

de identidade (RG): _____ Sexo:

_____ Data de Nascimento: _____

Endereço: _____

Telefones para contato:

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 08087219.1.0000.5465

APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista com os Professores

I- Formação e Atuação profissionais

- 1- Qual a sua formação profissional?
- 2- Em que ano você se formou? Você possui algum curso de pós-graduação? Qual?
- 3- Há quanto tempo você atua no magistério público?
- 4- Há quanto tempo você trabalha na rede pública estadual de SP?
- 5- Com quantos anos você começou a lecionar?
- 6- Você estudou em escolas públicas ou particulares durante o Ensino Fundamental e Médio?
- 7- Como foi a sua formação voltada para o magistério?
- 8- Você reprovou alguma vez durante toda a sua formação escolar? Como foi?

II- O regime de Progressão Continuada (compreensão)

- 1- Na sua concepção, o que é o regime de Progressão Continuada?
- 2- Na sua concepção, o que é o ensino organizado a partir de ciclos?
- 3- Na sua concepção o que é o sistema seriado?

III- O regime de Progressão Continuada (opinião)

- 4- Qual você acha que foi o motivo do estado de São Paulo ter adotado o regime de Progressão Continuada?
- 5- Você acompanhou a implantação do regime de Progressão Continuada na rede estadual?
- 7- Como se efetivou na sua escola o regime de Progressão Continuada?
- 8- O que você acha que se pretendia com implantação do regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista?
- 9- O que você esperava com a implantação do regime de Progressão Continuada?
- 10- Você já foi chamado para participar de alguma discussão sobre o regime de Progressão Continuada?
- 14- O que você acha da forma de organização do ensino a partir dos ciclos?
- 15- Qual a sua opinião sobre o regime de Progressão Continuada?
- 16- Você acha que existe relação sobre o regime de Progressão Continuada e a qualidade do ensino na rede estadual?

IV-Reforço/recuperação

- 1-Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, a partir da implantação do regime de Progressão Continuada?
- 2-O que acontece com os alunos que tem mais dificuldades para aprender?
- 3-Existe algum tipo de reforço ou recuperação dos mesmos? Como ocorre?
- 4-Qual é a sua opinião sobre essas medidas de reforço/recuperação que acontecem na escola? Você acredita que isso resolve o problema dos alunos com dificuldade no aprendizado?

V-Avaliação/Reprovação

- 1-Como se dá a avaliação dos alunos inseridos no regime de Progressão Continuada?
- 2-O que você acha da possibilidade de reprovar os alunos apenas ao final de cada ciclo?
- 3-Você já reprovou algum estudante? Como foi?
- 4-E na vigência do regime de Progressão Continuada, você já reprovou alguém? Explique como aconteceu.
- 5-Como você entende a reprovação?
- 6-Você acredita que a volta da reprovação é uma possível solução para o fracasso escolar?
- 7-Quais formas de avaliação existem na escola? Como elas são organizadas?
- 8-Como você avalia os seus alunos?
- 9-Você acredita que a aprovação melhora a qualidade do ensino?
- 10-Você acredita que a aprovação faz melhorar a aprendizagem dos alunos?
- 11-Qual a participação da escola nas avaliações externas?
- 12- Como a sua disciplina participa nas avaliações externas?
- 13-Como a escola se organiza para as avaliações externas?
- 14-Todos os professores participam ou apenas aqueles cujos conteúdos caem nas provas? Como se dá essa participação?
- 15-Qual é a orientação dada pela gestão aos professores sobre as avaliações externas?
- 16-Você acredita que existe relação entre o regime de Progressão Continuada e as avaliações externas? Qual?

17-Você é a favor do regime de Progressão Continuada? Porque?

18-Você sabia que existe um Projeto de Lei que visa destituir o regime de Progressão Continuada? O que você pensa sobre isso?

ANEXO A - Ficha Individual de Avaliação Periódica (art. 1º, § 2º)

1. Aluno: _____

2. Professor: _____

3. Disciplina e Série: _____

4. Período da avaliação: _____

5. Nota do Aluno: _____

6. Nota Média da Classe: _____

7. Conceito do aluno: _____

8. Número de alunos da classe em cada conceito: _____

9. Principais dificuldades do aluno: _____

10. Recomendações do professor ao aluno: _____

11. Recomendações do professor aos pais: _____

12. Providências do professor e da Escola para auxiliar o aluno: _____

13. Outras observações: _____

Data e visto dos pais ou responsável

Data e visto do Diretor

Data e visto do Supervisor

ANEXO B - **Quadro 12** - Tramitação do PL 127/2017 no Plenário

TRAMITAÇÃO NO PLENÁRIO	
11/10/2017	PLEN - Plenário do Senado Federal Ação: Apresentado em 11/10/2017 12:34
19/10/2017	SF-SLSF - Secretaria Legislativa do Senado Federal Situação: AGUARDANDO LEITURA Ação: Este processado contém 6 (seis) páginas numeradas. Aguardando leitura.
Data: 23/10/2017	SF-SEADI - Secretaria de Atas e Diários Situação: MATÉRIA LIDA EM PLENÁRIO. Ação: Encaminhado à publicação. À Comissão de Educação, Cultura e Esporte. <u>Publicado no DSF Páginas 65-67</u> <u>Avulso inicial da matéria</u>
Data: 24/10/2017	CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: AGUARDANDO DESIGNAÇÃO DO RELATOR Ação: Matéria aguardando distribuição.
Data: 06/11/2017	CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: AGUARDANDO PROVIDÊNCIAS Ação: Encaminhado à Secretaria-Geral da Mesa para atender à solicitação constante do OF. SF/1190/2017, da Presidência do Senado Federal, referente a requerimento, formulado pela Senadora Lúcia Vânia, para tramitação em conjunto do PLC nº 127, de 2017, e do PLS nº 336, de 2017. À SLSF. Ofício
06/11/2017	PLEN - Plenário do Senado Federal Ação: Encaminhado ao Plenário
07/11/2017	SF-SEADI - Secretaria de Atas e Diários Situação: AGUARDANDO DECISÃO DA MESA Ação: Encaminhado à publicação o RQS 956/2017 de autoria do Senadora Lúcia Vânia, solicitando tramitação conjunta dos PLC 127/2017 e 336/2017. O Requerimento vai à CDIR para decisão. <u>RQS 956/2017</u>
Data: 18/04/2018	CDIR - Comissão Diretora do Senado Federal Ação: Em sua 1ª Reunião realizada no dia 17.04.2018, a Comissão Diretora do Senado Federal aprovou o Requerimento nº 956, de 2017, da Senadora Lúcia Vânia, que solicita a tramitação conjunta do Projeto de Lei da Câmara nº 127, de 2017 com o Projeto de Lei do Senado nº 336, de 2017. Ao Plenário. <u>Decisão de Comissão</u>
24/04/2018	PLEN - Plenário do Senado Federal Situação: APROVADO O REQUERIMENTO Ação: Aprovado o RQS nº 956, de 2017, o PLC nº 127, de 2017 e o PLS nº 336, de

2017 passam a tramitar em conjunto. As matérias vão à CE.
Data: 24/04/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: AGUARDANDO DESIGNAÇÃO DO RELATOR Ação: Matéria aguardando distribuição.
Data: 27/04/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: MATÉRIA COM A RELATORIA Ação: Distribuído ao Senador José Medeiros, para emitir relatório.
Data: 08/08/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PRONTA PARA A PAUTA NA COMISSÃO Ação: Recebido às 10h50 o Relatório do Senador José Medeiros, com voto favorável ao Projeto de Lei da Câmara nº 127, de 2017, com uma emenda que apresenta, e contrário ao Projeto de Lei do Senado nº 336, de 2017. <u>Relatório Legislativo</u>
Data: 19/10/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: INCLUÍDA NA PAUTA DA REUNIÃO Ação: Matéria constante da Pauta da 39ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 23/10/2018.
Data: 23/10/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PRONTA PARA A PAUTA NA COMISSÃO Ação: Em reunião realizada em 23/10/2018, a apreciação da matéria foi adiada.
Data: 25/10/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: INCLUÍDA NA PAUTA DA REUNIÃO Ação: Matéria constante da Pauta da 40ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 30/10/2018.
Data: 30/10/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PRONTA PARA A PAUTA NA COMISSÃO Ação: Em reunião realizada em 30/10/2018, a apreciação da matéria foi adiada.
Data: 01/11/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: INCLUÍDA NA PAUTA DA REUNIÃO Ação: Matéria constante da Pauta da 42ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 06/11/2018.
Data: 09/11/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Ação: Matéria constante da Pauta da 43ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 13/11/2018.
Data: 13/11/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PRONTA PARA A PAUTA NA COMISSÃO Ação: Em reunião realizada em 13/11/2018, a apreciação da matéria foi adiada.
Data: 22/11/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: INCLUÍDA NA PAUTA DA REUNIÃO Ação: Matéria constante da Pauta da 46ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 27/11/2018.
Data: 27/11/2018

CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PRONTA PARA A PAUTA NA COMISSÃO Ação: Em reunião realizada em 27/11/2018, a apreciação da matéria foi adiada.
Data: 29/11/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: INCLUÍDA NA PAUTA DA REUNIÃO Ação: Matéria constante da Pauta da 48ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 04/12/2018.
Data: 04/12/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PEDIDO DE VISTA CONCEDIDO Ação: Na 48ª Reunião, Ordinária, realizada nesta data, a Presidência concede vista à Senadora Regina Sousa, nos termos regimentais.
Data: 06/12/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: INCLUÍDA NA PAUTA DA REUNIÃO Ação: Matéria constante da Pauta da 49ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, agendada para o dia 11/12/2018.
Data: 11/12/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: PRONTA PARA A PAUTA NA COMISSÃO Ação: Em reunião realizada em 11/12/2018, a apreciação da matéria foi adiada.
Data: 13/12/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Ação: Recebida e juntada ao PLS nº 336, de 2017, por determinação da Presidência do Senado, moção da Câmara Municipal de Bebedouro - SP. Tramitam em conjunto o PLS nº 336, de 2017 e o PLC nº 127, de 2017.
Data: 14/12/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Ação: Encaminhada à SGM para providências relativas ao final de legislatura.
Data: 20/12/2018 PLEN - Plenário do Senado Federal Ação: A proposição continua a tramitar, nos termos do art. 332 do Regimento Interno.
Data: 20/12/2018 SF-SLSF - Secretaria Legislativa do Senado Federal Ação: Encaminhado ao Plenário.
Data: 21/12/2018 SF-SEADI - Secretaria de Atas e Diários Ação: Tendo em vista o arquivamento, nos termos do art. 332, do Regimento Interno, do Projeto de Lei do Senado nº 336, de 2017, o Projeto de Lei da Câmara nº 127, de 2017, passa a ter tramitação autônoma e vai ao exame da CE.
Data: 21/12/2018 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: MATÉRIA COM A RELATORIA Ação: Matéria aguardando distribuição. Retificado em 26/12/2018 Matéria com a Relatoria.
Data: 01/02/2019 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: AGUARDANDO DESIGNAÇÃO DO RELATOR Ação: Relatoria encerrada por fim de mandato.
27/02/2019 CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte Situação: MATÉRIA COM A RELATORIA

Ação: Distribuído ao Senador Angelo Coronel, para emitir relatório.

Fonte: BRASIL, 2017, s/p