
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ALINE CRISTIANE BARBOSA

**PROGRESSÃO CONTINUADA OU PROMOÇÃO
AUTOMÁTICA?**

**POSSÍVEIS COMPREENSÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**



Rio Claro
2015

ALINE CRISTIANE BARBOSA

PROGRESSÃO CONTINUADA OU PROMOÇÃO
AUTOMÁTICA? POSSÍVEIS COMPREENSÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regiane Helena Bertagna

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

371.26 Barbosa, Aline C.

B238p Progressão continuada ou promoção automática? Possíveis compreensões a partir da experiência do Estado de São Paulo / Aline C. Barbosa. - Rio Claro, 2015

132 f. : il., figs., tabs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências
de Rio Claro

Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação educacional. 2. Promoção de alunos. 3.
Educação básica. 4. Qualidade educacional. 5. Política
pública educacional. I. Título.

Aos que dependem exclusivamente do sistema público de ensino brasileiro, aos educadores que cumprem a sua missão junto a ele, na esperança de um futuro mais justo e menos desigual, a começar lutando por transformações na educação, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Especialmente, à minha querida e dedicada orientadora, Prof^a. Dr^a. Regiane Helena Bertagna, que me guiou, sabiamente, nesta árdua caminhada, para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos grandes mestres da graduação que, ao realizarem o seu trabalho com empenho e dedicação, me fizeram admirá-los imensamente, de forma que eu sonho em algum dia, poder me tornar uma professora tão exemplar quanto eles.

Aos bibliotecários da UNESP-Rio Claro/SP, que sempre com boa vontade, se mostravam atenciosos quando no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, eu precisava da ajuda deles.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Vamos celebrar
A estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país e sua corja
De assassinos covardes
Estupradores e ladrões

Vamos celebrar
A estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso estado que não é nação

Celebrar a juventude sem escolas
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião

Vamos celebrar Eros e Thanatos
Persephone e Hades
Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade

Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais

Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos
Comemorar a água podre
E todos os impostos
Queimadas, mentiras
E sequestros

Nosso castelo
De cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda a hipocrisia
E toda a afetação
Todo roubo e toda indiferença
Vamos celebrar epidemias
É a festa da torcida campeã

Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar o coração

Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado
De absurdos gloriosos
Tudo que é gratuito e feio
Tudo o que é normal
Vamos cantar juntos
O hino nacional
A lágrima é verdadeira

Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão

Vamos festejar a inveja
A intolerância
A incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente
A vida inteira
E agora não tem mais
Direito a nada

Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isto
Com festa, velório e caixão
Tá tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou
Essa canção

Venha!
Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão

Venha!
O amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha!
Que o que vem é Perfeição!

(Legião Urbana, 1993)

RESUMO

Este trabalho tratou sobre o regime de progressão continuada, que foi implantado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo em 1998, a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) nº 09/1997, que pretendia uma reorganização escolar com a mudança do sistema seriado para a estruturação em ciclos. Criando assim novas formas de avaliação dos alunos e ainda, com a intenção de diminuir o fluxo da evasão escolar, abrir novas vagas, desonerar os cofres públicos, superar a fragmentação do currículo do ensino organizado em séries, entre outras demandas. Por meio de investigação qualitativa, levantamento bibliográfico e pesquisa documental, examinou-se o proposto com a implantação do regime de progressão continuada e dos ciclos no Estado de São Paulo e como ocorria a prática de promoção/aprovação automática dos alunos. Levantou-se os aspectos históricos e políticos relacionados a esta política pública educacional brasileira, indicando os inúmeros obstáculos enfrentados pelos professores e demais atores envolvidos nessa proposta, que se pretendeu progressista e incluyente, mas que, como pode-se perceber, uma vez que muitas das intenções estabelecidas na legislação não foram asseguradas, levou ao insucesso do regime de progressão continuada e da organização do ensino por ciclos no Estado Paulista, acarretando no Projeto de Lei nº 857/2015, que ainda se encontra em análise para posterior votação e indaga sobre a progressão continuada ter se transformado em promoção automática, na tentativa de destituí-la, com base nos resultados acerca da qualidade da educação básica das redes públicas do Estado de São Paulo, transparecidos, principalmente, a partir das avaliações externas e dos índices obtidos por elas.

Palavras-chave: Progressão continuada. Promoção automática. Educação básica. Qualidade educacional. Política educacional.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES, QUADROS E TABELAS

ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração.....	59
Figura 2- Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração – Apreciação.....	60

QUADROS

Quadro 1 - Referente aos documentos pesquisados.....	24
Quadro 2- Níveis e Modalidades de Ensino na Rede Estadual.....	67
Quadro 3 - Dimensões contraditórias de concepções de Educação, Ciclos e Avaliação.....	105

TABELAS

Tabela 1 -Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade no Brasil nos decênios de 1970 a 1991.....	33
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Brasil no período de 1992 a 1996.....	34
Tabela 3 -Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Brasil no período de 1997 a 1999.....	35
Tabela 4 -Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo masculino no Brasil nos decênios de 1970 a 2000.....	35
Tabela 5 -Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo feminino no Brasil.....	35

Tabela 6 -Reprovação por nível de ensino no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.....	37
Tabela 7 – Taxa de aprovação por nível de ensino (%) no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.....	38
Tabela 8 -Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2005.....	38
Tabela 9 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Ciclo I – 1ª à 4ª série.....	49
Tabela 10 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental Ciclo II – Diurno.....	49
Tabela 11 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental Ciclo II – Noturno.....	50
Tabela 12 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Diurno e Noturno - Ciclo II.....	50
Tabela 13 - 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.....	68
Tabela 14 -Taxa de analfabetismo funcional no Brasil no período de 2001 a 2009.....	68
Tabela 15 - Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 2001 a 2011.....	69
Tabela 16 -Distorção idade/série (%) no Ensino Médio no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010.....	70
Tabela 17 - Taxa percentual de alunos reprovados no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010.....	71
Tabela 18 - Taxa percentual de aprovações de alunos do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo no Período de 2007 a 2010.....	72

Tabela 19 -Abandono escolar (%) por série Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo.....	74
Tabela 20 -Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010.....	74
Tabela 21 -Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental (%) no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010.....	75
Tabela 22 -Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010.....	76
Tabela 23 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo I.....	83
Tabela 24 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo II.....	84
Tabela 25 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Médio.....	85

LISTA DE SIGLAS

AFUSE	Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APAMPESP	Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo
APASE	Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOSP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria do Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Pesquisas para Educação e Cultura
CLN	Comissão de Legislação e Normas
COGSP Paulo	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas de São
CPP	Centro do Professorado Paulista
DOE	Diário Oficial do Estado
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
Secretaria Estadual de Educação	
MEC	Ministério da Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SARESP	Sistema de Avaliação Externa do Estado de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
UDEMOP	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PROGRESSÃO CONTINUADA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS REDES DE ENSINO PAULISTA	24
1.1 A reconfiguração do papel da escola e os índices alarmantes no final do século XX e início do século XXI	26
1.2 O redirecionamento dado ao papel das avaliações pedagógicas no intuito de validar a proposta de progressão continuada, a partir dos documentos oficiais no Estado de São Paulo	36
1.3 Século XXI, rumo à descrença da progressão continuada como a melhor forma de se combater a segregação dos alunos, entre outros problemas presentes nas escolas públicas das redes Paulistas de Ensino	69
2 PROGRESSÃO AUTOMÁTICA? PROMOÇÃO CONTINUADA?	98
2.1 A luta pelo ideal utópico de se legitimar os direitos de todos à educação	98
2.2 Ambiguidades presentes no âmbito educacional quanto à implementação do regime de progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	121
SITES CONSULTADOS	129
ANEXO	130

INTRODUÇÃO

Quando tive a oportunidade de assumir a profissão de monitora de ensino trabalhando com crianças que tinham dificuldade de aprendizagem ou mesmo aquelas com problemas maiores, tais como as de inclusão, numa escola pública municipal de Ensino Fundamental I, localizada na periferia da cidade de Rio Claro/SP, pude enxergar certas coisas que antes de conhecer este ambiente, estavam ocultas ao meu entendimento.

Ainda que o sonho de se tornar engenheira não tinha se concretizado, por motivos de cunho financeiro e que minha mãe dizia que eu deveria procurar algo que estivesse mais ao meu alcance, por ser filha de pobre, como ser professora, o que me fez repudiar a ideia por um bom tempo e me afastar de quaisquer que fossem os mecanismos para adentrar em um curso superior, tais como os exames de vestibulares, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou outros. Tinha se passado um ano e as crianças com as quais eu lidava diariamente, me fizeram perceber que não eram os engenheiros e os médicos, apenas, que poderiam fazer algo por um mundo melhor, como eu pensava antes, mas que os professores, primeiramente, eram os grandes responsáveis por formar pessoas que acreditassem que com algum (muito) empenho e muita luta, nossos ideais poderiam sim se concretizar.

Então vieram as decepções junto à atuação profissional no sistema educacional público, onde com a ideia de inclusão estava atrelado o argumento de que essas crianças intituladas “especiais”, não iriam aprender devido às suas limitações intelectuais, então não haveria porque reprová-los e com isso, todos deveriam passar para os anos seguintes, independente do que fosse aprendido. Aos poucos, fui percebendo que não eram apenas as crianças com alguma deficiência intelectual que não reprovavam, mas nenhum aluno reprovava, ainda que este não tivesse nada que comprovasse, como um laudo médico, por exemplo, que ele não iria acompanhar os demais, por motivos cognitivos, entre outros, além disso, havia ainda uma demasiada preocupação com os índices da escola, onde às vésperas das avaliações externas, tais como a Prova Brasil, entre outras, era pedido para que os professores treinassem os alunos para a realização das mesmas, com base em avaliações de anos anteriores e a essas crianças que não sabiam ler nem escrever, era solicitado para que ficassem em casa no dia em que se aplicaria o exame.

A partir da convivência com as crianças e consequentemente do prazer que adquiri pelo ato de ensinar, presenciando cada pequeno avanço delas, a vontade de ser professora me cativou de tal forma que me inscrevi no vestibular da UNESP para o curso de Pedagogia, que foi realizado em 2011 e no qual fui aprovada, iniciando em 2012 e trazendo comigo algumas inquietações a respeito dos temas: avaliação, aprovação e reprovação dos alunos, que despertaram em mim o desejo de fazer um esforço para o melhor entendimento dos mesmos, uma vez que pretendo, assim que me formar, dar aula nesse mesmo sistema público de ensino.

Decidi então, que entender o regime de progressão continuada implantado nas redes públicas de ensino do Estado de São Paulo, era o meu principal objetivo para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e a partir do pressuposto que todo educador consciente do seu papel político e fundamental na formação de pessoas precisa de afinho para compreensão de temas que, como este, incomoda bastante, uma vez que, à luz do senso comum se apresenta apenas com ideias negativas, visto, principalmente, sob a ótica do sistema capitalista, onde a permanência dos alunos por consecutivos anos no mesmo ano/série oneraria os cofres públicos e por isso a solução mais viável seria a não repetência, mas cujas demais justificativas tomadas para a implantação deste novo sistema, seriam totalmente ignoradas por aqueles que não compreendem bem o que realmente se propõe quando se fala do regime de progressão continuada e do ensino organizado em ciclos, é fundamental dedicar-se na busca por uma maior compreensão do tema, como intentaremos a seguir.

O regime de progressão continuada foi implantado na rede pública de ensino do Estado de São em 1998, a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) nº 09/1997, onde com esta proposta, buscava-se uma reorganização escolar, bem como novas formas de avaliação dos alunos, que agora, apenas reprovariam ao final de cada ciclo, com a mudança do sistema seriado para a reestruturação em ciclos.

O que acontecia anteriormente era que a organização que se tinha através do sistema seriado, ou seja, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, passou a ser estruturada em dois ciclos, um do 1º ao 5º ano e outro do 6º ao 9º ano, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, onde os alunos somente poderiam reprovar ao final de cada uma dessas etapas, caso não tivessem obtido os resultados esperados dentro deste período, planejando com isso, ao mesmo tempo, diminuir a evasão e

exclusão dos socioeconomicamente carentes, que eram os quais dependiam exclusivamente desse ensino e ainda desonerar os cofres públicos, uma vez que a repetência e permanência destes nas mesmas séries/anos por consecutivos anos, fazia com que houvessem salas de aula com estudantes de diversas idades e também não abrissem novas vagas a outros, visto que não havia nem mesmo espaço físico para comportar tantas crianças. Neste sentido ainda, há que se pensar também 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)

Barreto e Mitrulis (2001) explicam como a organização da escola a partir dos ciclos se deu com a tentativa de superação da fragmentação do currículo devido ao sistema seriado, onde a organização do tempo se dá de maneira diferente:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar 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)

Freitas (2004) sugere 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).

Freitas (2004) ainda analisa propostas do ensino em ciclos em outros Estados, tais como Pará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e também no Distrito Federal, que adotaram o regime de progressão continuada incorporando a ideia dos ciclos, onde o processo ensino-aprendizagem é levado em conta, considerando o aluno como sujeito dessa construção, assim como ressalta a importância de se ter uma avaliação emancipatória, inserida no âmbito da gestão democrática:

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). [...] Em nosso entender, entretanto, trata-se de localizar a faceta mais avançada desta classificação e lidar com ela como uma posição “superadora por inclusão” das demais. Enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção lógico-enciclopédica, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural. Com este entendimento, a despeito de uma experiência concreta poder corresponder ou não, em si, a estas classificações, todas elas sempre limitadas, podemos dizer que o ambiente curricular dos ciclos *supera por inclusão* o ambiente curricular das experiências de progressão continuada, ou seja, mantém o que há de positivo e vai além. Tem que ser assim se não quisermos cair em um multiculturalismo vazio que termina oferecendo ensino de pobre para pobre. (FREITAS, 2004, p. 14-15, grifos do autor)

Nessa direção, conforme apontam os estudos que se têm sobre o assunto, o regime de progressão continuada dentro da nova organização do tempo escolar por ciclos, foi pensado analisando-se uma maneira de romper com a estrutura que se tinha antes, seletiva e excludente:

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)

Ainda com o intuito de melhor esclarecer as alternativas que se propõem no âmbito da organização do ensino em ciclos, incluindo as novas formas de avaliação dos alunos e a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional:

[...]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. Uma possibilidade para se repensar a avaliação no processo de organização das escolas em ciclos deve

considerar o envolvimento e a co-responsabilidade 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)

No entanto, o regime de progressão continuada foi implantado nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo sem mudar a sua forma de organização existente, o que acabou por sua vez, equiparando essa política pública educacional à prática de promoção automática, onde os alunos apenas não reprovariam, independente do que aprendessem, fazendo com que os sujeitos da educação, professores, pais, estudantes, entre outros, a partir do que observavam no campo do desenvolvimento dos alunos, se colocassem em contraposição à proposta e validassem novamente a ideia da repetência:

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)

Além das críticas ao regime de progressão continuada, considerando a qualidade do ensino das escolas públicas do Estado de São Paulo, onde foi implantado e essa mudança do sistema seriado para os ciclos ocorreu, houve também a objeção dos professores que reclamaram que, além de não terem participado da elaboração da proposta foram orientados a “aplicá-la”, o que acabou por evidenciar a falta autonomia destes:

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)

Ainda no âmbito dos questionamentos quanto à implementação desta nova forma de organização da escola a partir dos ciclos e do regime de progressão continuada, Jeffrey (2011) aponta os inúmeros aspectos negativos que foram ressaltados:

[...]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 e apontados em diversos estudos que resultaram em trabalhos de dissertação, teses e artigos, produzidos entre os anos de 1998 e 2003. (JEFFREY, 2011, p. 15-16)

Biani (2007) reitera a importância da participação de todos os envolvidos no processo educacional quando se trata de mudanças políticas dessa escala, uma vez que o não-envolvimento dos mesmos, poderá além de comprometer a proposta, colocar os principais atores atuantes no sistema de ensino contra ela:

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)

Freitas (2004) chama a atenção para as incoerências existentes quando se pensa em incluir a todos em meio a sociedade que temos hoje e ao sistema capitalista:

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)

E ainda ressalta como as desigualdades sociais distanciam cada vez mais as classes, o que acaba por fugir ao controle das políticas públicas:

[...]Uma das variáveis externas de grande significação educacional, como o nível sócio-econômico por exemplo (um indicador do nível de desigualdade social existente do lado de fora da escola) continua sendo um fator amplamente fora de controle para as políticas públicas e para a escola, sujeito a regras “de mercado” que ampliam cada vez mais o fosso entre as classes sociais. (FREITAS, 2004, p. 2)

Conforme Freitas (2004) ainda, a progressão continuada limitou o poder de reprovação formal que se tinha com o antigo sistema seriado, o que acabou em compensação, fazendo com que outras formas de avaliação emergissem, tal como a informal:

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) aponta os pressupostos que justificam as diferentes iniciativas em diferentes contextos históricos, visando uma escola de qualidade para todos:

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 incluyente. 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)

A partir do que foi levantado até então, percebe-se que os questionamentos que se têm no plano de discussões sobre o tema são inúmeros, no entanto, o que podemos afirmar, por ora, é que: se a estrutura organizacional da escola tivesse sido

bem planejada e preparada para receber essa nova forma de organização de seriação para os ciclos e consequentemente de avaliação dos alunos, abrangendo não só a estrutura física e pedagógica das escolas, onde teriam que haver menos alunos por classe, preparação dos professores através dos cursos de formação continuada, entre outras demandas, antes da implantação do regime de progressão continuada, talvez não houvesse tantas incertezas sobre o mesmo, conforme pontua Bertagna (2003):

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).

Biani (2007) aponta que as principais medidas adotadas no final do século XX para o enfrentamento das questões do fracasso, repetência, evasão e exclusão escolar foram a progressão continuada e os ciclos, mas que no entanto, continua sendo uma proposta visto que os objetivos das experiências investigadas sobre o tema ainda não foram atingidos, sendo objeto de grande repercussão, uma vez que não é bem compreendido por todos:

Porém, passados alguns anos desde a sua implantação na rede paulista, a proposta de ciclos e progressão continuada continua sendo bastante questionada e encontra-se, ainda, entre os temas atuais, polêmicos e divergentes na área educacional, sendo alvo de muitas críticas e grandes discussões não só no campo teórico, como no cotidiano escolar, pelos profissionais da educação, passando pelas famílias dos estudantes e chegando até eles próprios, ganhando destaque, inclusive, na mídia. (BIANI, 2007, p. 9)

A partir das experiências e estudos já realizados após vários anos da implantação do regime de progressão continuada, a dúvida parece residir na seguinte questão: [...] “será que esta é, realmente a melhor forma de garantir a permanência e o ensino de qualidade para todas as crianças, principalmente as das classes populares?” (BIANI, 2007, p. 10)

Biani (2007) ainda completa:

É importante dizer que o que há em comum nas críticas é justamente a perda da qualidade da aprendizagem cuja causa estaria ligada diretamente

à não seriação, não-reprovação e não repetência. Essa causa comum denota a grande resistência diante da mudança das concepções de avaliação e, conseqüentemente, das práticas avaliativas propostas pela progressão continuada. (BIANI, 2007, p. 17)

A partir destas inquietações teve-se como problema desta pesquisa: Por que o regime de progressão continuada implantado nas redes municipais de ensino público do Estado de São Paulo se aproximou mais de uma prática de promoção/aprovação automática?

E ainda, seria possível afirmar que a repetência é a melhor forma de combater a promoção automática dos alunos e conseqüentemente, diminuir o analfabetismo funcional em nosso país?

O objetivo principal deste trabalho foi entender como se deu o regime de progressão continuada inserido na rede pública de ensino da educação básica do Estado de São Paulo em 1998, a partir da Deliberação CEE 09/1997, levantando os aspectos históricos que contribuíram para essa nova organização das formas de avaliação e promoção dos alunos, assim como os interesses políticos que a precederam com o intuito de melhor compreender essa proposta por meio dos documentos oficiais e estudos disponíveis, bem como contribuir com as discussões existentes sobre o tema.

Foram ainda objetivos específicos do mesmo: compreender o significado do regime de progressão continuada, implantado nas redes públicas de ensino do Estado de São Paulo, examinar nos documentos oficiais os fundamentos de tal proposta, levantar dados políticos e históricos que subsidiassem uma discussão acerca do tema escolhido, caracterizando-o política e historicamente, entender como se deu a organização do ensino em ciclos, bem como no antigo sistema seriado e ainda, como se dava a prática de promoção/aprovação automática.

Para o desenvolvimento da metodologia deste trabalho, houve uma busca dos próprios conceitos e dos significados que abrangem: metodologia, pesquisa qualitativa e pesquisa documental, as quais delinearam o mesmo, de forma a compreender a importância de cada um destes elementos, uma vez que a partir deles se deu o andamento deste trabalho de conclusão de curso. Nesse sentido, a começar pelo entendimento da própria metodologia, etimologicamente e segundo Goldenberg (1997), 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, 1997, p. 105)

Ainda segundo a autora e avançando para a compreensão de 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;
 - b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta;
 - c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.
- (GOLDENBERG, 1997, p. 105)

Por meio de pesquisa qualitativa e levantamento de dados através da análise bibliográfica, pretendeu-se investigar e compreender a proposta do regime de progressão continuada, deste modo, se fez necessário entender que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz necessário a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. (ANDRÉ;LUDKE, 1986, p. 2)

E ainda, com o intuito de compreender o significado da abordagem que foi utilizada:

[...]podemos identificar outra forma de abordagem que se tem afirmado como promissora possibilidade de investigação: trata-se da pesquisa “qualitativa”. Surgido inicialmente no seio da Antropologia e da Sociologia, nos últimos 30 anos esse tipo de pesquisa ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas. Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de

uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.[...] 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)

Para a realização deste estudo ainda, foi feito um levantamento dos documentos oficiais, tais como: leis, deliberações, resoluções, comunicados, indicações, entre outros, buscando elucidar os significados atrelados a esta política pública educacional do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo e fundamentar este trabalho com base nos conhecimentos construídos pelos teóricos que abordam a temática, neste sentido:

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA et al. 2009, p. 4556)

Para o que se propôs, foi necessário analisar documentos disponíveis, entre estes: artigos, livros, trabalhos e teses de autores que levantaram aspectos relevantes para a contribuição dos estudos sobre o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo e assim também poder contribuir para a continuidade dos mesmos, o que é indispensável quando falamos em educação nas escolas públicas e até a data atual.

Este trabalho está dividido em quatro partes: Introdução, capítulos 1 e 2 (divididos em subcapítulos) e considerações finais. A Introdução traz um breve apanhado do tema do trabalho: progressão continuada, contendo os objetivos, a metodologia e a explicação das partes que compõem o mesmo; o capítulo 1 traz uma breve perspectiva das políticas públicas que iniciaram grandes mudanças no âmbito educacional no final dos século XX, onde no subcapítulo 1.1, é abordada a questão da reconfiguração do papel da escola, em consequência dessas novas perspectivas pensadas para a educação com a reelaboração da LBD; o subcapítulo 1.2, abrange a temática da avaliação e sua reorganização, que perde o seu caráter punitivo e passa a ser vista como uma ferramenta a favor dos docentes pela busca

das defasagens acerca do aprendizado dos alunos; e ainda, no subcapítulo 1.3, continua-se a análise dos documentos, mas já são percebidos indícios nos mesmos de que o regime de progressão continuada, implantado nas redes públicas do Estado de São Paulo, vai perdendo a sua resistência às críticas feitas, já que os índices alarmantes, denunciam as incoerências entre os planos e a realidade que se têm nas instituições educacionais públicas de ensino das redes Paulistas.

O capítulo 2, denominado “Progressão Automática? Promoção Continuada?”, resgata alguns objetivos proclamados nos documentos legais, no que diz respeito aos direitos do homem, inclusive, o direito de todos à educação, sendo que, no subcapítulo 2.1, dá-se a continuidade nesta proposta, onde, trata de explorar mais o significado dessa política pública educacional, contextualizando-a, e ainda, analisando a forma como ela fora implantada nas redes públicas Estaduais de São Paulo, considerando as ambiguidades presentes entre concepção e prática da proposta, que, conforme observou-se, anteriormente, a partir do Projeto de Lei nº 857/2015, que está em análise e andamento em regime de tramitação ordinária na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, devido à percepção, ainda que tardia, tendo quase 20 anos de vigência, da não correspondência entre o que se havia planejado e o que, de fato, foi alcançado e, por último, nesta parte, no subcapítulo 2.2, são ressaltadas as ambiguidades existentes sobre o regime de progressão continuada e a prática da promoção automática, que permeiam o ambiente escolar, até então.

Por último, nas considerações finais, é feita uma análise mais geral do que foi abrangido no decorrer do desenvolvimento do trabalho, sendo problematizadas ainda, algumas possibilidades de como enfrentar os problemas existentes na educação pública atual no tocante ao que nós, enquanto educadores, podemos fazer.

1 PROGRESSÃO CONTINUADA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS REDES DE ENSINO PAULISTA

Neste capítulo, resgatamos um pouco sobre as políticas públicas educacionais, pautadas na legislação selecionada, que foram sendo construídas ao longo dos anos, de modo a descrever como a proposta foi se delineando com o passar do tempo, por meio dos textos legais. Tais propostas que envolvem a progressão continuada no Estado de São Paulo foram foco do estudo realizado neste trabalho.

Para entender a proposta do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, buscou-se, a partir dos documentos, (organizados no quadro abaixo) e trabalhos existentes sobre o assunto, esclarecer como a mesma se deu nas redes públicas de ensino:

QUADRO 1 – REFERENTE AOS DOCUMENTOS PESQUISADOS

	DOCUMENTO	DATA
1	Decreto da SEE nº 40.473/95	Publicado no DOE em 22/11/95
2	Resolução SE de 13 de maio de 1996	Homologa Parecer CEE nº 170/96 em 13/05/1996
3	Resolução SE nº 77/96	DOE 04/07/96, Seção I, p. 7
4	Deliberação CEE nº 11/96	Aprovada em 11/12/96
5	Indicação CEE nº 12/96	Aprovada em 11/12/96
6	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	Promulgada em 20/12/96
7	Parecer CEE nº 315/97	DOE 03/07/97, Seção I, p. 10
8	Deliberação CEE nº 08/1997	Aprovada em 29/07/97 (publicada no DOE 01/08/97)
9	Deliberação CEE nº 09/1997	Homologado por Res. SE 04/08/97 – DOE 05/08/97,

		Seção I, p. 12-13
10	Indicação CEE nº 08/97	Homologado por Res. SE 04/08/97 – DOE 05/08/97, Seção I, p. 12-13
11	Indicação CEE nº 13/97	DOE 30/09/1997, Seção I, p. 11
12	Indicação CEE nº 22/97	DOE 20/12/97, Seção I, p. 18
13	Deliberação CEE nº 10/97	DOE 01/08/97, Seção I, p. 10
14	Indicação CEE nº 09/97	DOE 01/08/97, Seção I, p. 10
15	Resolução SE nº 04/98	DOE 17/01/98, Seção I, p. 6
16	Resolução SE nº 21/98	Governo do Estado de São Paulo/SEE 05/02/98
17	Parecer CEE nº 67/98	DOE 21/03/98, Seção I, p. 20-22
18	Instrução conjunta CENP-COGSP-CEI	DOE 13/02/98, Seção I
19	Parecer CEE nº 425/98	Aprovado em 30/07/98. DOE 01//08/98, Seção I, p. 17-18
20	Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração	Governo do Estado de São Paulo/SEE/FDE, 1998
21	Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração	Governo do Estado de São Paulo/SEE/FDE, 1998
22	A construção da proposta pedagógica Escola da Escola – A escola de cara nova – planejamento 2000	Governo do Estado de São Paulo/SEE – 2000
23	A organização do Ensino na rede Estadual –orientação para as escolas	Governo do Estado de São Paulo/SEE, 2000
24	Deliberação CEE nº 61/06	DOE 01/12/06, Seção I, p. 17

25	Resolução SE nº 61/07	Aprovada em 24/09/07
26	Resolução SE nº 86/07	Aprovada em 19/12/07
27	Resolução SE nº 76/08	Aprovada em 07/11/08
28	Resolução SE nº 86/08	Aprovada em 28/11/08
29	Resolução SE nº 96/08	Aprovada em 23/12/08
30	Resolução SE nº 98/08	Aprovada em 23/12/08
31	Resolução SE nº 66/09	Aprovada em 21/08/09
32	Resolução SE nº 46/12	Aprovada em 25/04/12
33	Resolução SE nº 53/14	Aprovada em 02/10/14
34	Resolução SE nº 73/14	Aprovada em 29/12/2014
35	Resolução SE nº 27/15	Aprovada em 26/05/15
36	Projeto de lei nº 857/15	Publicado em 27/05/15. Em regime de tramitação ordinária

1.1 A reconfiguração do papel da escola e os índices alarmantes no final do século XX e início do século XXI

Em meados do século XX, a partir das concepções liberalistas, a escola era permeada pela questão do mérito, onde somente o aluno era responsabilizado por seu aprendizado ou não aprendizado, uma vez que, garantida a sua vaga, agora, dependia exclusivamente do seu esforço pessoal alcançar todos os objetivos ou fracassar, caso contrário.

Há muito, é sabido o poder da educação como transformadora de condições sociais, onde para a manutenção do sistema capitalista em que a classe pobre deve existir e, a partir do seu trabalho, sustentar a classe dominante, não é interessante aos que dominam prover um ensino de qualidade que emancipe os que, em situação de alienação, cumprem o seu papel na perpetuação das injustiças sociais, permanecendo explorados.

Neste capítulo, resgatamos um pouco sobre as políticas públicas educacionais, pautadas na legislação, que foram sendo construídas ao longo dos

anos, como forma de “adaptar” a educação a cada época, com diversas propostas consideradas inovadoras, se comparado ao que se tinha antes, dentre elas, a descentralização do professor para o aluno, que passou a não mais ser responsabilizado por seu sucesso ou fracasso escolar a partir desta nova configuração da escola.

A partir do Decreto nº 40.473 de 21 de Novembro de 1995, é instituído o Programa de Reorganização da Rede Pública Estadual, onde o Governador do Estado de São Paulo, na época, Mário Covas, reelabora a sistematização dos agrupamentos de alunos do ciclo básico e Ensino Médio, e a partir de então:

Artigo 1.º - Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, **com o objetivo de garantir a escolarização de 8 (oito) anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino fundamental e médio.**

Artigo 2.º - Para a consecução de seu objetivo, o Programa instituído pelo artigo anterior promoverá modificações na estrutura das escolas da rede pública estadual, de maneira a permitir, em especial:

I - um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, com a instalação de salas-ambiente, laboratórios e equipamentos diferenciados, mais adequados ao processo de ensino e à faixa etária dos alunos;

II - o funcionamento da maioria das escolas em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno;

III - a composição, de forma mais adequada, da jornada de trabalho do professor, com maior fixação do corpo docente em uma escola;

IV - a adequação dos espaços físicos e equipamentos ao nível de ensino da clientela escolar atendida;

V - a racionalização dos investimentos.

Artigo 3.º - Para a execução do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, o ensino fundamental e médio, regular ou supletivo, será oferecido, a partir do próximo ano letivo, em unidades escolares organizadas com classes de:

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.

Artigo 4.º - As escolas que vierem a manter classes de Ciclo Básico à 4.º série do ensino fundamental deverão, preferencialmente, funcionar em dois turnos diurnos.

Artigo 5.º - A organização das unidades escolares nos termos do artigo 3.º deste decreto será implantada de forma gradativa, respeitando-se as especificidades locais. [...]

(SÃO PAULO (Estado), 1995, s/ p., grifos nossos)

Podemos notar que a partir do Decreto nº 40.473/95, essa nova reestruturação dos agrupamentos de alunos previa grandes mudanças, tanto na estrutura organizacional da escola, quanto na física, visando melhorias na qualidade do atendimento às demandas, diminuição do fluxo de evasão escolar e uma melhor distribuição dos recursos públicos, entre outros aspectos.

Em 13 de maio de 1996, a partir de uma Resolução SE, fica homologado o Parecer CEE nº 170/96, o qual permite a Secretaria da Educação estabelecer o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental com as Classes de Aceleração no Estado de São Paulo, que visam garantir os fins já previstos anos antes com a Lei nº 5.692/71, onde os professores encarregados pelas Classes de Aceleração dariam seus pareceres em relação a cada aluno, apontando qual seria a próxima classe na qual este se inseriria, de acordo com os seus avanços na aprendizagem, deste modo:

- 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. Esses documentos devem também fazer referência à autorização dada por este Parecer. [...] (SÃO PAULO, (Estado), 1996, s/ p.)

Avançando cronologicamente e no mesmo sentido do que foi proposto no documento anterior, teremos em 1996, a Resolução nº 77/96, a qual estabelece uma nova proposta sobre as Classes de Aceleração na rede de Ensino Estadual, 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.

Artigo 2º - As Classes de Aceleração visam a eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular.

Parágrafo único - A organização curricular deverá pautar-se pela Proposta Pedagógica das Classes de Aceleração no Ensino Fundamental e ser flexibilizada da maneira a explicitar:

- 1) formas de acompanhamento e de avaliação do desempenho dos alunos;
- 2) níveis de avanços e graus de dificuldades encontrados pelos alunos no desenvolvimento das atividades propostas;
- 3) alternativas de retomada dos conteúdos curriculares.

Artigo 3º - O critério para implantação das Classes de aceleração será o índice de defasagem idade/série dos alunos matriculados no Ensino Fundamental.

§ 1º - 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.[...]

Parágrafo único - 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.

Artigo 5º - A avaliação do aproveitamento escolar deverá resultar da análise do processo de desenvolvimento do aluno e ter como objetivos:

I - detectar as defasagens e necessidades do processo de ensino aprendizagem;

II - propor alternativas para superação das dificuldades e aprofundamento do conhecimento.

§ 1º - O processo de evolução do aluno deverá ser objeto de registro sistemático por parte do professor, de forma a permitir:

1) 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.

Artigo 6º - Em ocorrendo transferências ao longo do ano letivo, o professor indicará a série em que o aluno deverá ser matriculado, submetendo seu parecer à homologação do Conselho de Ciclo ou Série.

Artigo 7º - 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), 1996a, s/ p.)

Podemos notar ainda que, com esta proposta, já se pensava a avaliação dos alunos como um processo contínuo, diferente do que se tinha nas escolas públicas naquela época, assim como, era notável a preocupação com a quantidade de alunos que frequentariam essas classes, que deveria ser menor que a de classes convencionais. Observa-se ainda que, além disso, visava-se o preparo do professor que iria atender essas demandas, pensando na preparação dos docentes por meio de educação continuada e ainda a necessidade de melhoria das estruturas físicas e materiais pedagógicos adequados, como o Decreto nº 40.473/95 já previa.

Mais adiante, a partir da Deliberação CEE nº 11/96, em concordância com a Lei Estadual nº 10.403 de 06 de julho de 1971 e ainda com a Indicação nº 12/96, a respeito das avaliações dos alunos e em consonância com a proposta anterior do Decreto nº 77/96, observa-se a atenção dada às avaliações finais dos alunos, as quais indicariam se estes prosseguiriam para a série posterior e o que se faria, caso obtivessem uma nota inferior à média, deste modo:

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.

§ 1º - Nos termos regimentais, o resultado final da avaliação de que trata o "caput" deste artigo será registrado em documento escolar próprio, afixado em data e local previamente comunicados aos alunos e seus responsáveis legais, ou entregue aos mesmos mediante ciência inequívoca.

§ 2º - Após cada avaliação periódica, o professor responsável registrará em ficha individual¹, 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 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.

§ 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), 1996b, s/ p., grifos nossos)

Ainda com a Indicação nº 11/96, pautando-se numa nova concepção de avaliação, são abrangidos os aspectos que se têm propondo alterações em sua constituição, onde dentre essas mudanças fica determinado que a avaliação dos alunos seja feita de maneira contínua e sistemática, documentada através de registros dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, uma vez que, até então, se mostra classificatória e excludente e na tentativa de redirecionar esta prática, de acordo com o que vem sendo proposto com a nova organização da escola:

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. É necessário, pois, que o foco da avaliação não se situe apenas no aluno, individualmente, e sim na classe e na Escola, ou seja, no processo interpessoal ensino-aprendizagem como um todo, levando em conta não só as necessidades dos alunos, suas realidades e competências, mas também o desempenho do professor, os conteúdos selecionados, os métodos, os procedimentos e os materiais utilizados.

Assim, a avaliação escolar assume um papel muito amplo: 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, aperfeiçoando a prática escolar. 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.

¹ O referido documento encontra-se em anexo ao final do trabalho.

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. 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), 1996b, s/ p.)

Considerando a Indicação nº 12 de 1996, a mesma preocupação quanto ao que se refere às avaliações dos alunos e da escola, reaparece, enfatizando que estas devem assegurar o processo ensino-aprendizagem dos educandos e detectar as emergências das instituições de ensino, onde, identificadas as dificuldades de cada um em seu papel, seja possível se pensar em formas de repará-las com ações específicas de acordo com cada necessidade. (SÃO PAULO (Estado), 1996c)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, institui-se como dever do Estado proporcionar o ensino obrigatório e gratuito para todos, abrangendo desde o Ensino Fundamental ao Médio, inclusive para as pessoas que, por algum motivo, não conseguiram estudar em idade regular, oferecendo para estes a Educação de Jovens e Adultos, disponibilizada em horário compatível com as possibilidades do educando trabalhador, a fim de garantir a sua permanência na escola.

No artigo 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB), observa-se a atenção dada à formação humana:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/ p.)

A partir desta legislação, coube à União, aos Estados e Municípios, assim como aos pais, aos docentes e estabelecimentos de ensino, novas responsabilidades, baseando-se nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 [...] (BRASIL, 1996, s/ p.)

Essa organização do tempo da escola ainda passará por diversas mudanças, entre elas: com a Lei nº 11.274/06, que estenderá a obrigatoriedade do ensino gratuito de 8 para 9 anos, a começar aos 6 anos de idade e somente bem mais adiante, a partir da Lei nº 12.796/13, o ensino obrigatório se estenderá à idade pré-escolar.

Entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, ficaram:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] (BRASIL, 1996, s/ p.)

Ao encargo dos docentes, entre outros compromissos, ficaram:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
 IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; (BRASIL, 1996, s/ p.)

Podemos notar ainda que, no texto oficial, a progressão continuada já era prevista para o Ensino Fundamental:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, s/ p.)

Do mesmo modo e mais adiante, sobre o Ensino Médio, o documento volta a ressaltar a importância do ensino como forma de preparação para a inserção no mercado de trabalho:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...] (BRASIL, 1996, s/ p.)

Observamos então que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, instituída em 1996, já havia uma preocupação com a forma com que se tinha a educação naquela época, onde, neste documento, foram propostas diversas mudanças para o cenário, abrangendo desde a estrutura física dos prédios escolares até os materiais pedagógicos, a capacitação docente, o modo de gerir as unidades educacionais, as formas de avaliar os alunos, entre outras questões, de maneira que este contexto escolar, seletivo e excludente, se revertesse, alcançando assim os objetivos pretendidos com essa nova organização da escola, principalmente, o fim da segregação dos alunos por inúmeras repetências, entre outros, já citados anteriormente.

Num contexto mais geral, analisando-se o grau de escolaridade da população brasileira, considerando os índices de analfabetismo de pessoas com 15 ou mais anos de idade entre as décadas de 70 e 90 no país, segundo dados do IBGE e do Censo Demográfico, da primeira para a segunda década, a taxa de analfabetismo cai em torno de 8,2%, diminuindo novamente desta para a última em torno de 5,3%, minimizando cerca de 13,5% nas três décadas. Observando a faixa etária de 15 a 19 anos, a queda da taxa de analfabetismo da primeira década para a segunda é de 7,8% e de 4,4% na seguinte, decrescendo um total de 12,2% no período abrangido. Para as pessoas entre 20 e 24 anos de idade, a taxa em 1970 era de 24,3%, caindo cerca de 7,8% na década seguinte e 4,4% na posterior, chegando a um decréscimo total de 12,2%. Dentre os indivíduos com idade entre 25 a 29 anos, a queda também se deu de forma gradativa, chegando a decrescer 17,2% da primeira à última década considerada. Na faixa etária seguinte, os índices continuam a diminuir, sendo que, considerando os adultos de 30 a 39 anos no período analisado, a redução chega a 17,6%, sendo ainda de 14,7% entre os adultos de 40 a 49 anos e de 10,9% para os brasileiros com 50 ou mais anos, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 -Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade no Brasil nos decênios de 1970 a 1991

Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade no Brasil nos decênios de 1970 a 1991			
Faixa etária	1970	1980	1991
15 anos ou mais	33,6	25,4	20,1

15 a 19	24,3	16,5	12,1
20 a 24	26,5	15,6	12,2
25 a 29	29,9	18	12,7
30 a 39	32,9	24	15,3
40 a 49	38,5	30,8	23,8
50 anos ou mais	48,4	43,9	38,31

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Segundo dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, realizada entre os anos de 1992 a 2011, observamos que, do ano de 1992 a 1996, a faixa de analfabetismo no país cai em 4,1% entre as pessoas de 10 a 14 anos de idade, para a faixa etária seguinte, dentre as pessoas a partir dos 10 anos de idade, o decréscimo é de 2,7% e a partir dos 15 anos, a redução é de 2,6%.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Brasil no período de 1992 a 1996

Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 1992 a 1996				
Faixa Etária	1992	1993	1995	1996
10 a 14 anos de idade	12,4	11,3	9,9	8,3
10 anos ou mais de idade	16,4	15,6	14,7	13,7
15 anos ou mais de idade	17,2	16,4	15,5	14,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

Na tabela abaixo, podemos observar a taxa de analfabetismo no país durante os anos de 1997 a 1999, a partir de dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, onde, para as pessoas entre 10 e 14 anos de idade, no período analisado, temos uma redução de 3,2% da taxa de analfabetos do país; para as pessoas com 10 anos de idade ou mais, a diminuição é de 1,6% de 1997 para 1999 e ainda, para as com 15 anos ou mais de idade, a queda é de 1,4%. Com isso, percebe-se que, segundo a pesquisa realizada, a faixa etária mais afetada pelo analfabetismo no país nesse curto espaço de tempo de três anos é a de 15 ou mais anos de idade, sendo, inclusive, a que menos cai, ao considerarmos o decréscimo das outras modalidades.

Tabela 3 -Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 1997 a 1999

Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Brasil no período de 1997 a 1999			
Faixa Etária	1997	1998	1999
10 a 14 anos de idade	8,7	6,9	5,5
10 anos ou mais de idade	13,9	12,9	12,3
15 anos ou mais de idade	14,7	13,8	13,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

A seguir, temos duas tabelas, onde podemos observar as diferenças nos índices de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, por sexo, no Brasil, entre as décadas de 1970 a 2000. Em 1970 observa-se que a taxa é de 29,8% de analfabetismo, apenas para o sexo masculino, sendo de 36% para o feminino. Em 1980, para o sexo masculino a taxa passa a ser de 23,6%, sendo de 27,1% para o feminino, em 1991, a taxa é de 19,8% para o sexo masculino e 20,3% para o feminino, onde observamos uma melhora significativa para as mulheres, que, nos períodos anteriores, os índices de analfabetismo permaneciam bem discrepantes em relação aos homens, não sendo mais tão alarmante essa diferença. Em 2000, os índices se reverteram e passa a haver mais homens analfabetos do que mulheres nessa mesma condição no país, ainda que a diferença seja bem pequena, em torno de 0,3% a mais de analfabetismo para o sexo masculino.

Tabela 4 -Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo masculino no Brasil nos decênios de 1970 a 2000

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo masculino no Brasil nos decênios de 1970 a 2000			
1970	1980	1991	2000
29,8	23,6	19,8	13,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas.

Tabela 5 -Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo feminino no Brasil

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo feminino no Brasil			
--	--	--	--

nos decênios de 1970 a 2000			
1970	1980	1991	2000
36	27,1	20,3	13,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas.

Os dados sobre a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil, abrangendo um período de 30 anos, nos mostram que, gradativamente, os altos índices de analfabetismo do país vão diminuindo, tendo melhoras significativas da primeira para a última década. Logo, percebe-se que a educação, neste período, começa a ser considerada com mais atenção, onde são planejadas ações para sanar as deficiências encontradas dentro da escola e do lado de fora dela, no geral, uma vez que, uma das grandes urgências consideradas fora o alto índice de evasão dos alunos. O mesmo acontece nas duas tabelas posteriores, onde, nota-se a diminuição do grau de analfabetismo entre os anos de 1970 a 2000 para ambos os sexos, sendo que a principal melhora se dá no caso feminino, passando a haver, inclusive, num período de três decênios, menos mulheres analfabetas do que homens no país. Dessa forma, ainda que em pequenas escalas, nota-se que pouco a pouco, vai havendo uma reconfiguração do papel da escola que se tinha até pouco tempo atrás, onde, há uma preocupação com a realidade existente, compreendendo desde os elevados índices de analfabetismo no país às exclusões dos alunos pelas sucessivas reprovações, entre outras urgências e passa-se então, a repensar a função da escola e o que se pode ser feito para que ocorram significativas inversões desses índices tão preocupantes, que denunciam o descaso dos governantes pela educação brasileira, que será objeto de inúmeras propostas políticas a se pensar numa transformação dessa situação pelos próximos anos, onde nos atentaremos especialmente às ações voltadas para o Estado de São Paulo, conforme observaremos nos capítulos seguintes.

1.2 O redirecionamento dado ao papel das avaliações pedagógicas no intuito de validar a proposta de progressão continuada, a partir dos documentos oficiais no Estado de São Paulo

Neste subcapítulo, abordaremos a questão da reconfiguração do papel das avaliações, a partir dos documentos oficiais que tratam sobre o regime de progressão continuada, implantado nas redes públicas do Estado de São Paulo, a

ressaltar ainda, os índices de reprovação, aprovação, abandono escolar, número de alunos por classe no ensino público e o privado, entre outras essenciais sobre as questões educacionais que levaram a se repensar novos rumos para as práticas avaliativas dos alunos, que se tinha, até então.

A partir da tabela, a seguir, podemos observar as taxas de reprovação por nível de ensino no Estado de São Paulo nos anos de 1999 a 2005, onde, no Ensino Fundamental, inicia-se no ano de 1999 com uma taxa de 3,6% de reprovação dos alunos, que no ano seguinte aumenta para 4,7%, chegando a 5,2% em 2001, 5,4% em 2003, 5,9% em 2004 e 6% em 2005. Para o Ensino Médio, em 1999, a taxa de reprovação dos alunos no Estado de São Paulo é de 5,3%, chegando a 6,7% no ano seguinte, 7,3% no posterior, 10,1% em 2003, 12,1% em 2004 e 13,8% em 2005.

Ao observarmos os dados acima descritos, num panorama geral, percebemos que, ainda que exista a progressão continuada no Estado de São Paulo, a reprovação também continua a ocorrer, ainda que em níveis minimizados, se compararmos com as décadas anteriores, antes da reformulação da LDB em 1996 e da instituição da Deliberação nº 09/97.

Tabela 6-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.

Na tabela seguinte, segundo dados do MEC/INEP e Censo Escolar, temos a aprovação por nível de ensino no Estado de São Paulo, no período de 1999 a 2005, onde, da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, entre 1999 e 2005, há um aumento total da taxa de aprovação dos alunos de 0,5%, sendo 89,4% no primeiro ano analisado e chegando a 89,9% no último. Abrangendo o Ensino Fundamental no mesmo período, o índice de aprovação dos alunos aumenta em 0,6% e no Ensino Médio, os índices se reverterem, chegando a cair cerca de 3,8% de 1999 para 2005 a taxa de aprovação dos alunos, conforme podemos observar a seguir:

Tabela 7 – 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
5ª a 8ª Série do ensino fundamental (%)	89,4	88,5	89,8	90,6	90,2	89,9
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.

Na tabela seguinte, temos a taxa de abandono escolar por nível de ensino no Estado de São Paulo, no período de 1999 a 2005, segundo dados do MEC, INEP e Censo Escolar, onde em 1999, para o Ensino Fundamental, temos uma taxa de abandono dos alunos de 4,8%, índice este que vai diminuindo ano a ano, chegando em 2005 com 1,8%, descrendo um total de 3% no período analisado. Para o Ensino Médio, o decréscimo também ocorre, onde, em 1999 era de 11,7%, chegando ao ano de 2005, à taxa de 7%, numa diminuição total de 4,7%.

Tabela 8 -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	2003	2004	2005
Fundamental (%)	4,8	4,6	3,2	1,9	1,8	1,8
Médio (%)	11,7	11,5	8,6	7,4	7,2	7

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

Em 03 de julho de 1997, foi publicado no Diário Oficial do Estado o Parecer CEE nº 315/97. Neste documento, o Sindicato dos professores do Estado de São Paulo demonstrou grande preocupação quanto ao uso da Ficha Individual de Avaliação Periódica, elaborada a partir da Deliberação nº 11/96, alegando ser este apenas mais um dispositivo burocrático que causaria, inclusive, prejuízos quanto à esfera pedagógica e por isso, solicitaram ainda, uma revisão da Deliberação que continha amencionada ficha.

Diversos representantes do magistério, tais como AFUSE, APASE, APAMPESP, APEOSP, CPP e UDEMO, preocupados com a mesma problemática, formularam algumas questões sobre a Deliberação nº 11/96, as quais foram protocoladas e o processo foi remetido a CLN 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)

Na apreciação das questões, fora demonstrado que a Ficha Avaliativa presente na Deliberação nº 11/96, seria apenas um parâmetro, apontando para os conteúdos que a Avaliação Periódica deveria conter e não impondo algo e dando como pronto para os professores aplicarem, como estava sendo considerado, indicando ainda que:

Assim, as escolas precisam colocar à disposição dos pais e órgãos de supervisão, na forma que entenderem conveniente, relativamente aos alunos com desempenho inferior aos mínimos definidos para promoção em cada componente curricular, os seguintes dados: a) resultado da avaliação do período - notas ou menções; b) desempenho do aluno em relação ao seu grupo; c) providências adotadas pelo estabelecimento na busca da recuperação do aluno. **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, grifos nossos)

Entretanto, o documento ainda aponta que, com a possibilidade de se consentir várias e diferentes formas de composição curricular, de acordo com os projetos pedagógicos de cada entidade educativa, assim como, ao ser permitida a reclassificação dos alunos a partir da LDB, mais especificamente indicada nos artigos de nº 23 e 24, os pedidos de recursos pelos professores seriam cabíveis, visto que, se a escola agora poderia reclassificar os alunos conforme suas diretrizes, a Avaliação Individual, a partir das Fichas Avaliativas, demonstrava estar incoerente com as novas propostas da Lei nº 9394/96, a qual sugeria inúmeras alternativas a favor da promoção dos alunos e da não repetência, fazendo com que essa prática pedagógica de avaliação, passasse a ter um aspecto meramente formal para registro.

A partir da Deliberação nº 08/97, é feita uma reorganização das nomenclaturas das Câmaras de ensino, que são partes do Conselho Estadual de Educação, cada qual com as suas competências, de modo a se adequarem à LDB:

- 1- Câmara de Ensino Fundamental;
- 2- Câmara de Ensino Médio;
- 3- Câmara de Educação Superior;
- 4- Comissões permanentes e especiais, criadas pelo Presidente do CEE, ouvido o Conselho Pleno. (SÃO PAULO (Estado), 1997a, s/p.)

No mesmo documento, ainda são especificadas definições de Parecer, Indicação e Deliberação.²

Em 04 de Agosto de 1997, o Conselho Estadual de Educação, a partir da Deliberação nº 09/97, institui o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental das redes públicas do Estado de São Paulo:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos. § 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos. § 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada. § 3º - **O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser 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, grifos nossos)

No intuito de se garantir o que estava sendo proposto com o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, foram previstas diferentes formas de avaliação, destinadas ao acompanhamento do progresso dos alunos, ao longo de seus trajetos escolares:

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem: I - avaliação institucional interna e externa; (*) Homologada pela Resolução SE de 4.8.97. 496 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

²§ 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.)

acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo -lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar. (SÃO PAULO (Estado), 1997b, p. 495-496)

Na Deliberação nº 09/97 foram designados ainda os órgãos encarregados pela supervisão dos projetos educacionais, tanto nas escolas particulares, quanto nas públicas, devendo passar ainda pela apreciação do Conselho de Educação as instituições que houverem elaborado o seu próprio projeto de ensino e as demais, às suas devidas Delegacias de Ensino.

No mesmo documento, demonstrava-se a preocupação com o controle de frequência dos alunos, onde, para se garantir que isto fosse algo satisfatório, ou seja, que os alunos permanecessem dentro da escola, no intuito de combater a evasão, foram criados mecanismos de forma que isso fosse gerenciado mais de perto, pensando-se ainda, medidas, caso, fosse necessário algum tipo de intervenção:

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)

A Indicação CEE nº 08/97, veio no mesmo sentido da Deliberação anterior, reforçando como se fazia necessário, mudanças dessa amplitude no cenário escolar existente, como a que se esperava com a implantação do regime de progressão continuada, organizado por meio dos ciclos, que já tinha sido previsto anos antes na legislação, conforme observamos, porém, até então, muito pouco disso havia sido, de fato, implementado e por isso as buscas pelas tão proclamadas melhorias na qualidade de ensino da educação pública brasileira continuavam, a partir dos documentos.

Não se trata, obviamente, de novidade na educação brasileira. As redes públicas de ensino do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo têm uma significativa e positiva experiência de organização do ensino fundamental em ciclos. A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. 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)

De fato, podemos perceber que a proposta de se implantar o regime de progressão continuada dentro da organização do ensino por ciclos, era bastante progressista para a época, como o próprio documento sugeria: “Trata -se de uma mudança profunda, inovadora e absolutamente urgente e necessária.”(SÃO PAULO (Estado), 1997c, p. 498)

Segundo o documento oficial, houve ainda, nessa mesma direção, o apoio de outros órgãos relacionados à educação, que demonstravam grande preocupação com o que tinha se tornado a avaliação dos alunos dentro das escolas públicas, vista como um meio de excluí-los:

[...]De fato, professores, supervisores, administradores e demais especialistas da educação têm demonstrado um elevado grau de compreensão e maturidade quanto aos graves problemas educacionais que nos afligem, entre eles o da repetência e a conseqüente defasagem idade/série escolar. Este assunto tem sido objeto de manifestações por parte de várias entidades ligadas ao magistério.A APASE (Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), em documento de 28 de julho de 1997, encaminhado a este Colegiado, manifesta-se sobre o assunto nos seguintes termos: “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, p. 498-499, grifos nossos)

Houve também, no referido documento, a menção de que todos os atores envolvidos no processo educacional deveriam ser “ouvidos”, participando ativamente dessa construção, que era de seus interesses, uma vez que, o que se propunha era algo totalmente inovador e para que essa proposta educacional funcionasse, de fato, o apoio destes era fundamental:

[...]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)

Ainda no mesmo texto oficial, o foco quanto às avaliações dos alunos é retomado novamente, mais adiante:

A avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço. **A reprovação, 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, p. 500, grifos nossos)

Então se discorre sobre as possíveis “distorções” que essas mudanças no âmbito educacional poderão suscitar, levantando mais uma vez, como forma de prevenir que isso acontecesse, a imprescindibilidade da participação de todos os envolvidos nesse processo:

É importante registrar que a mudança pretendida conta com a adesão e apoio de amplos setores da comunidade educacional. **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, p. 501, grifos nossos)

A partir da Indicação CEE nº 13/97 foram elaboradas as diretrizes para a organização dos regimentos das instituições de ensino do Estado de São Paulo, devido a ambiguidades encontradas no texto da LDB no que se refere a: “a) Conceitos de “Proposta Pedagógica”, “Regimento Escolar” e “Plano Escolar”, b) Prazo de entrega dos Regimentos Escolares.” (SÃO PAULO (Estado), 1997d, s/p.)

Enfatizando a importância de se fazer valer o conceito de autonomia da escola, que até então, já aparecia nos documentos oficiais, porém, quase inexistia, o texto remete-se à Lei nº 9.394/96, que estabelece que as instituições de ensino, a partir de então, elaborariam e efetivariam as suas propostas pedagógicas, contando

ainda com a participação de toda a comunidade escolar para isso. O Regimento da escola deveria ser redigido de forma a estar acessível à compreensão de todos os envolvidos e o Plano Escolar, feito anualmente e encaminhado à sua Delegacia de Ensino correspondente, contendo informações como datas de matrículas, transferências, reclassificações e etc. Todos os documentos citados acima teriam uma data prazo para a entrega, sendo posteriormente encaminhados aos órgãos competentes, quando estipulado, para análise e aprovação.

Em 17 de dezembro de 1997, fora aprovada a Indicação nº 22/97, que tratava sobre avaliação e a progressão continuada e mais uma vez, enfatizando a importância da primeira e a não intenção de controle sob a escola, que agora poderia elaborar os seus próprios documentos, sem que isso fosse algo verticalmente imposto, onde “[...]pretende 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)

A Indicação nº 22/97 retoma alguns pontos em comum da LDB, da Constituição de 1988 e da Deliberação CEE nº 9/97, há pouco aprovada, sobre avaliação, no sentido de que, a progressão continuada fosse garantida a partir dos diversos meios de recuperação do aluno que foram criados, juntamente com a proposta, fazendo com que a avaliação fosse algo contínuo da aprendizagem dos sujeitos e não mais um instrumento de exclusão dos mesmos:

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 subseqüentes.** (SÃO PAULO, (Estado), 1997e,p. 18, grifos nossos)

O documento mencionado destaca que se faz necessário uma mudança nas visões fragmentadas de ensino existentes, uma vez que estas reforçam os dispositivos de eliminação, principalmente dos que mais precisam da escola pública,

os socioeconomicamente carentes, que não são considerados no processo ensino-aprendizagem, mas que, ao contrário, nesta concepção, não há a valorização dos sujeitos. No texto ainda é sugerido que se altere a forma de trabalho dos professores para que a proposta da progressão continuada funcione, de fato, além de reforçar a emergência de todo o apoio material que a escola precise, como um todo, para realizar o seu trabalho da melhor maneira possível e ainda trazer todos os envolvidos, pais, comunidade e toda equipe escolar para a discussão no que se tratar de assuntos como este, por exemplo, a avaliação dos alunos, que são de seus interesses.

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.[...]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)

A partir da Deliberação CEE nº 10/97, homologada pela Resolução SE de 03/09/97 e a partir da LDB, são formuladas algumas orientações sobre a elaboração dos Regimentos das Escolas, onde a Indicação CEE nº 9/97, em anexo no mesmo documento, aprovada em 30/07/97, estabelece as Diretrizes para isso (SÃO PAULO (Estado), 1997f).Desse modo: “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 documento e com base na legislação vigente, foi apresentada a duração mínima do tempo estipulado para a conclusão do Ensino Médio, que passa a ser de três anos e a máxima, estipulada de acordo com o Planejamento da escola,

prevendo ainda a carga horária mínima anual, contendo 800 horas que estarão divididas por, no mínimo, 200 dias letivos.

Chama-se a atenção para a nova forma de sistematização do ensino em ciclos, onde: “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), 1997g, p. 834)

Além da possibilidade de classificação e reclassificação dos alunos, ser vista como um dos mecanismos mais inovadores da nova LDB, dessa forma, segundo o que está expresso no documento:

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), 1997g, p. 835)

A questão do reaproveitamento escolar, também estava prevista dentro das diretrizes propostas nessa Indicação, onde em estudos anteriores, por exemplo, determinado aluno teve o aproveitamento em quatro matérias de nove, poderia se obter o aproveitamento das quais ele já obteve êxito, tendo que cursar somente as restantes. Para os alunos que demonstram dificuldades em acompanhar o conteúdo em classe, deveria se disponibilizar grupos de estudo de recuperação paralela, sendo necessário ainda que isso constasse na Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, assim como os critérios de rendimento dos alunos, avaliações, aproveitamentos, frequência, entre outras.

O documento também prenunciava o que chama de Progressão Parcial, onde, com base em seus aproveitamentos escolares, seria mais uma forma de reclassificar os alunos:

Está disposto no inciso III, do artigo 24: “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), 1997g, p. 838)

São apresentados ainda alguns pontos sobre a elaboração dos currículos para o Ensino Fundamental e Médio, que até então, não haviam sido elencados, onde, foi disposta uma base comum nacional a fim de nortear as escolas, mas, ficando ao encargo de cada instituição educativa incorporá-las às peculiaridades da cultura regional da comunidade ali atendida.

Para o Ensino Fundamental, fica estipulada a duração mínima de 8 anos, havendo a possibilidade da divisão do mesmo em ciclos:

A Lei consagra a possibilidade de divisão do Ensino Fundamental em ciclos. Esta prática já vem sendo adotada pela Secretaria Estadual de Educação, com o ciclo básico, e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a divisão em três ciclos (básico, intermediário e final). Recomenda-se, diante das atuais disposições legais, que tal possibilidade seja adequadamente utilizada, particularmente quanto à perspectiva de caracterização de dois ciclos correspondentes às duas metades do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO (Estado), 1997g, p. 839-840)

Discorre-se ainda sobre a formação dos professores que, poderiam lecionar para o Ensino Infantil e o Fundamental:

A Lei prevê que a formação de professor para o Ensino Básico será feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, mas admite como formação mínima, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, conforme o artigo 62. Em razão disso, a Habilitação Específica para o Magistério, que vem sendo oferecida, passará a denominar-se Curso Normal. (SÃO PAULO (Estado), 1997g, p. 841-842)

Na Indicação CEE nº 09/97, fora proposto também que o Regimento Escolar fosse um texto simples e de fácil acesso, contendo os princípios que refletissem as medidas da escola junto às relações dos participantes do sistema educativo, tendo como objetivo facilitar a sua organização, abrangendo desde os critérios de sistematização curricular, formas de avaliação, recuperação, transferências, até os direitos e deveres de todos os envolvidos, onde o documento ainda deveria ser encaminhado aos órgãos competentes para a sua aprovação.

A partir da Resolução SE nº 4/98, de 15 de janeiro de 1998, foram dispostas as normas a serem consideradas na composição do currículo e da organização

escolar, tais como as que foram estabelecidas com a LDB, com a Deliberação nº 9/97, que instituiu a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos, recomendando-se ter dois ciclos para o Ensino Fundamental, entre outras propostas nesse âmbito, contemplando:

[...]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)

Além disso, foram reforçados outros princípios sobre a distribuição do tempo nas escolas, sobre a frequência dos alunos, as atividades fora da sala de aula, dentre outras questões burocráticas, que também pode se observarmos documentos anteriores.

A carga horária de aulas do ensino fundamental será organizada de forma a contemplar: I - nas escolas que funcionam em dois turnos diurnos, jornada de 5 horas diárias e 25 semanais, totalizando 1000 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de atividades escolares; II - nas escolas com três turnos diurnos, jornada de 4 horas diárias e 20 semanais, totalizando 800 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de atividades escolares; III - nas escolas que contam com período noturno, este terá jornada de 4 horas diárias e 20 semanais, totalizando 800 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de atividades escolares. Parágrafo único - No Ciclo II, as aulas terão duração de 50 minutos, tanto para o diurno como para o noturno, sendo que os intervalos de 5 a 10 minutos, entre uma aula e outra, e o tempo destinado ao recreio de no mínimo 15 minutos, serão a elas somados para a composição da jornada diária de efetivo trabalho escolar. (SÃO PAULO (Estado), 1998, p. 1084)

Ainda na mesma proposta, o regime de progressão continuada fora previsto para o Ensino Fundamental da EJA:

Artigo 4º - O curso supletivo de educação de jovens e adultos, correspondente ao Ciclo II do ensino fundamental, será organizado no regime de progressão continuada, com duração de dois anos. Parágrafo único - A carga horária do curso supletivo terá a duração mínima de 800 horas e 200 dias letivos, respeitada a correspondência, sempre que a escola adotar o regime semestral.[...](SÃO PAULO (Estado), 1998, p. 1084)

Conforme o documento apresentou-se ainda, as bases para as Matrizes Curriculares das instituições de ensino, como podemos observar a partir das tabelas abaixo e ainda, onde a organização do tempo já estava pré-determinada, permanecendo ao encargo do professor gerenciar as suas aulas, de forma a abranger o conteúdo previsto dentro desse período:

Tabela 9 –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. Fis./Ed. Art.	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%

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

Tabela 10–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. Fis./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

Tabela 11–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

Tabela 12–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	4	4	4	4	20%	20%	20%	20%
	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 partir das tabelas acima, observa-se que a grade curricular favorecia as disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, dividindo o restante da carga horária entre as demais, onde inclusive, a Educação Física ainda poderia ser feita em período contrário ao das aulas, sempre que possível.

Na tabela 4, há uma observação sobre 5 aulas que seriam acrescidas nas escolas que funcionassem em dois turnos, onde, duas delas seriam para a Educação Física e as outras três, para Língua Portuguesa, Matemática ou Ciências, de acordo com a necessidade conforme os resultados do SARESP³ demonstrassem.

Novamente, se observa uma valorização maior dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mais abrangidas nas avaliações externas, como o SARESP, em detrimento das outras, enfatizando a preocupação de se preparar os alunos para estas avaliações, que posteriormente, estabeleceriam os índices da escola, conforme o desempenho de seus estudantes.

Com a Resolução SE nº 21/98, foi estabelecida a progressão parcial para o Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, com base na LDB, que já contemplava a utilização dos estudos concluídos com sucesso a partir da progressão parcial e ainda, de acordo com a Deliberação CEE nº 10/97 e a Indicação CEE nº 9/97, agora:

Artigo 1º - As escolas que mantêm ensino médio poderão adotar, ainda no presente ano letivo, a progressão parcial de estudos para alunos que, após estudos de reforço e recuperação, não tiverem sido promovidos em até 3 disciplinas.

Parágrafo único – Os alunos serão classificados na série subsequente, em regime de progressão parcial, podendo cursar, concomitantemente ou não, a critério da escola e conforme sua disponibilidade, as disciplinas em que não obtiveram êxito no período letivo anterior.

Artigo 2º - As escolas, cuja proposta pedagógica para o ensino médio, regular ou supletivo, contemple ou venha a contemplar a flexibilização curricular, com dependência cursada mediante orientação de estudos e frequência optativa do aluno, poderão dar continuidade à sistemática até então adotada, por meio da progressão parcial, nos termos da presente resolução. (SÃO PAULO (Estado), 1998a, s/ p.)

Deste modo, o aluno que não conseguiu o aproveitamento em todas as disciplinas cursadas, podendo ter sido reprovado em até três delas, tem a de ir para a série seguinte e cursar as disciplinas em que ficou retido, simultaneamente ou não,

³ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: a partir de exames aplicados aos alunos de determinadas séries/anos do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas de ensino do Estado de São Paulo, são obtidos resultados os quais se dispõem a orientar a ação docente e gestora no intuito da melhoria da qualidade de ensino, dando base, inclusive, ao IDESP – Índice de possibilidade Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

de acordo com a escola e sua própria disponibilidade, reiterando, novamente, propostas já previstas em documentos anteriores.

Em 18 de março de 1998, é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação o Parecer CEE nº 67/98, que estabelece as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, sendo válidas a partir do ano letivo de 1998, como um parâmetro para que cada escola da Rede de Ensino Estadual pudesse elaborar o seu regimento, o qual deveria ainda, ser aprovado por seu Conselho Escolar e Delegacia de Ensino, conforme prazo determinado.

Tais mudanças, no sentido de que, agora as escolas poderiam elaborar seus próprios documentos, foram vistas como um avanço, de forma que a questão da autonomia das unidades de ensino não fosse mais algo que se encontrasse apenas no papel, segundo os documentos oficiais, mas que fosse realmente válido, visto que a nova configuração de escola que se pretendia, de acordo com a legislação vigente, clamava por tais transformações burocráticas:

Na verdade, a legislação não é um instrumento que por si só possa mudar os rumos da educação. Contudo, é um dos elementos importantes da política educacional que define as grandes linhas do projeto em determinado momento histórico de uma sociedade. E nós, educadores, estamos sendo chamados a contribuir para a construção de uma escola pública mais condizente com uma sociedade que se pretende democrática e moderna. [...] Ao colocar esse documento em discussão, claramente se fez uma opção: acreditar na escola - em seus diretores, professores, funcionários, pais e alunos e, sobretudo naqueles que, mais próximos da realidade de cada escola - delegados e supervisores de ensino - serão os responsáveis por coordenar, apoiar, estimular e orientar o processo de discussão e elaboração da Proposta Pedagógica e do Regimento de cada escola.[...]Elaborar seu próprio regimento é um exercício de autonomia e a participação da comunidade escolar, um direito de cidadania.(SÃO PAULO (Estado), 1998b, s/ p.)

Em 13 de fevereiro de 1998 é publicada a Instrução Conjunta da CENP, COGSP e CEI, sobre Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores. Neste documento são compreendidos a Progressão Continuada e a Organização da Jornada Escolar, onde dentro desta ainda, são abrangidas: a entrada dos alunos e atividades iniciais, os espaços inter-aulas, onde são inseridas algumas sugestões para as escolas com dois ou três turnos e ainda para o período noturno, visando a melhoria da qualidade de ensino para todos, onde competia à escola o dever de se organizar a partir dessas orientações, adequando-as ao Projeto Pedagógico da mesma. (SÃO PAULO (Estado), 1998c)

Com o Parecer CEE nº 425/98, aprovado em 30 de julho de 1998, uma consulta sobre o regime de progressão continuada foi realizada, tendo como interessada a E.E.P.G. Prof. José Monteiro Boanova, a partir do processo CEE nº 274/98, onde a escola mencionada enviou ao Conselho Estadual de Educação algumas dúvidas que surgiram a respeito do assunto, a fim de saná-las.

Tal documento trouxe inúmeros questionamentos quanto ao que fora proposto com o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, conforme a legislação, ter se aproximado mais da prática de promoção automática do que se consolidado enquanto política pública educacional que visava interromper o ciclo vicioso e excludente que se tinha, dentre vários outros problemas no âmbito pedagógico:

1) “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)

Podemos perceber que o Parecer nº 425/98 reconheceu as propostas da esfera legislativa sobre o regime de progressão continuada como inibidoras do poder da escola, o extremo oposto do que pode se observar nos textos oficiais ao longo do que foi proposto nas leis, decretos, indicações, entre outros documentos,

denunciando a incoerência entre o que foi pensado e o que realmente se instituiu nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Outro ponto levantado foi o da autonomia da escola, onde foi declarado que esta não existia além dos documentos, ao contrário do que se propunha:

5) “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, excluída 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), 1998d, p. 1052)

Em resposta aos questionamentos postos pelo documento citado, o Conselho Estadual de Educação defende as propostas da lei, reafirmando a necessidade das ideias colocadas através de seus documentos e, ainda, destacando as consequências geradas a partir da organização escolar que se tinha anteriormente:

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 frequência, 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 fôrma 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), 1998d, p. 1053-1054)

Sobre os apontamentos anteriores do regime de progressão continuada ter se aproximado mais da prática de promoção automática, replicou-se da seguinte maneira:

Nos seus posicionamentos a respeito, este Conselho 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), 1998d, p. 1054, grifos nossos)

A respeito da questão da frequência dos alunos:

[...]A LDB considera que a frequência de no mínimo 75% do total das aulas letivas é obrigatória para a promoção escolar. Contudo, para alguns juristas, a explicitação deste mínimo não significa que a criança tem o direito de faltar a até 25% das aulas. Para eles, faltar à escola não é um direito da criança, mas uma ameaça ao direito da sociedade de ter seus cidadãos sendo educados.[...]Desta 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. Cabe ao Poder Público zelar pela frequência da criança ou adolescente ao ensino fundamental (ECA, artigo 54, parágrafo terceiro) e, na hipótese de reiteração de faltas injustificadas, o aluno faltoso está obrigatoriamente sujeito às medidas de proteção estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 98, 101, 136), cabendo ao dirigente da unidade escolar comunicar o fato ao Conselho Tutelar para as devidas providências (ECA, artigo 56). Daí a importância de medidas de compensação de ausências, que buscam garantir a inclusão escolar, além de entrevistas individuais pelos professores ou especialistas da escola, de modo a conscientizar os pais ou responsáveis e o aluno das consequências que suas faltas lhe acarretariam. (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 1056)

Sobre a reclassificação dos alunos que não obtiveram o aproveitamento esperado:

[...]a reclassificação para série precedente não está prevista nas normas regimentais básicas das escolas estaduais aprovadas por este Conselho. De todo modo, utilizar o mecanismo de reclassificação como forma de retenção desvirtuaria o sentido de reconhecer os progressos dos alunos, suas múltiplas formas de se relacionar com o conhecimento que a LDB estabeleceu. Em relação aos faltosos, cabe à escola trabalhar no sentido de estabelecer um sério programa de compensação de ausências através da realização de tarefas várias, de modo a evitar a possibilidade de uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional do direito à educação fundamental. Esgotadas todas as medidas tutelares e as de compensação de ausências concentradas ou distribuídas ao longo do ano letivo, permanece a classificação do aluno na mesma série, podendo o mesmo ser submetido a procedimento de reclassificação no início do próximo ano letivo, se a equipe escolar assim decidir. (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 1053-1054)

Quanto à questão da autonomia da escola:

Finalmente, em relação à concepção que este Conselho tem de autonomia da escola, iniciariamos dizendo que ela está assim garantida na Lei 9394/96 (art. 15): “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”. Daí a importância de o sistema de ensino efetivar condições para a autonomia e gestão democrática de cada uma de suas escolas na construção coletiva (elaboração, acompanhamento e avaliação) de seu próprio projeto pedagógico voltado às metas que propôs e às dispostas em leis, particularmente no que tange aos artigos 12, 13, 22, 23, 24 e outros da LDB. Nessa, 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), 1998d, p. 1057-1058)

Ainda no mesmo ano, foram propostas as Diretrizes para Avaliação dos Alunos das Classes de Aceleração, onde com isto, buscava-se orientar o trabalho dos professores que se empenhavam neste projeto, deste modo:

1. Partir do trabalho efetivamente realizado pelo professor durante o ano letivo, ou seja, deverão ser considerados somente os conteúdos trabalhados pelo professor.
2. Considerar o desenvolvimento do aluno em relação ao conjunto dos pontos de chegada dos componentes curriculares. **Não deve ser exigido que o aluno domine todas as noções, conceitos ou habilidades explicitados nos pontos de chegada.** Assim, no processo de avaliação, os pontos de chegada devem ser utilizados não como uma listagem de conteúdos, tomados isoladamente, um a um, para verificar o desempenho do aluno, mas como referenciais para análise dos progressos obtidos pelos alunos.
3. Basear-se em uma releitura de todas as produções dos alunos - as realizadas no caderno, no Livro do Aluno e as que foram organizadas em pastas - e das observações registradas pelo professor, durante o ano letivo, sobre o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.
4. Em relação à Língua Portuguesa, não se deverá exigir do aluno das Classes de Aceleração o domínio de conceitos gramaticais e de regras ortográficas, pois no Ensino Fundamental deve-se privilegiar o uso da língua. Os resultados do trabalho com atividades de análise linguística deverão refletir-se numa leitura mais fluente e no progresso demonstrado pelo aluno na produção, revisão e reescrita do texto.
5. Em relação à Matemática, 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.
6. Em relação a Ciências, História e Geografia, devem ser considerados os progressos apresentados no desenvolvimento de noções, conceitos e habilidades relativos aos diversos itens do conteúdo estudado durante o ano. Não se deve exigir, no entanto, que o aluno os domine totalmente. Este domínio deverá ser adquirido em etapa posterior da escolarização.
7. Apesar de Educação Artística e Educação Física seguirem critérios próprios para avaliação no Ensino Fundamental, os progressos nas aprendizagens específicas dessas áreas obtidos pelos alunos das Classes de Aceleração serão avaliados, pois são fundamentais para o desenvolvimento global do aluno.
8. Tendo em vista que Língua Portuguesa e Matemática concentram as aprendizagens centrais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi definido encaminhamento especial em relação a esses dois componentes curriculares. Este encaminhamento- foi proposto para os alunos das Classes de Aceleração 1 que não atingiram as aprendizagens consideradas essenciais para a continuidade de estudos na 4ª [sic], série.
9. A decisão final sobre o encaminhamento do aluno caberá ao professor, com homologação pelo conselho de ciclo ou série. No caso de encaminhamento especial de aluno da Classe de Aceleração 1, o professor e o supervisor de ensino deverão apresentar uma justificativa desta decisão pautada nos

"Parâmetros para Encaminhamento dos Alunos", explicitando a situação do aluno em relação aos pontos de chegada de Língua Portuguesa e Matemática e anexando produção do aluno comprobatória. 10. A análise realizada pelo professor sobre o processo de aprendizagem do aluno deverá ser discutida com ele para que possa perceber os avanços realizados no ano e sentir segurança na continuidade de seu processo de aprendizagem. 11. A síntese da avaliação do desempenho do aluno - seus progressos e dificuldades em relação ao conjunto dos componentes curriculares - deverá ser registrada na Ficha de Avaliação, para que possa ser analisada pelo conselho de ciclo ou série e pelo(s) professor(es) da classe para a qual ele será encaminhado em 1998. (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 1-2)

Podemos observar que, com as Classes de Aceleração, houve mais uma tentativa de recuperação dos alunos que se encontravam em defasagem, em relação à aprendizagem do restante da turma, antes do prosseguimento para as séries seguintes, os pontos de chegadas, eram os objetivos que deveriam ser alcançados a fim de promovê-los.

Para a avaliação do desempenho dos alunos neste contexto, foram elaboradas, ainda, as Fichas de Avaliação, contendo os dados do aluno, a análise da aprendizagem e parecer, que deveriam ser dados pelo professor do mesmo, observadas as Diretrizes para Avaliação dos Alunos das Classes de Aceleração, conforme podemos conferir a seguir:

Figura 1 - 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 ()

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 7

Figura 2 - Ficha de Avaliação do Desempenho do aluno das Classes de Aceleração
(parte da apreciação sobre o rendimento dos estudantes feito pelo professor)

APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO*

1º SEMESTRE

2º SEMESTRE

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 8

Com o documento: “Ajudando o Professor a Ensinar pra Valer nas Classes de Aceleração”, elaborado em 1998, por técnicas do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, surgem novas ideias em torno deste projeto, onde: [...] “as Classes de Aceleração visam 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), 1998f, p. 20)

O texto trata de como se deu a elaboração desde o material temporário, em 1996, por especialistas, membros da CENPEC, tendo como público alvo o currículo destinado aos alunos das Classes de Aceleração I e II, buscando alternativas coerentes com a realidade dos mesmos, de forma que eles pudessem avançar para que, posteriormente, conseguissem acompanhar os demais nas turmas consideradas “normais” para sua idade.

O material era composto por quatro módulos, contendo um livro do professor e um do aluno, fichas de atividades, jogos, entre outros. No livro do professor havia orientações sobre como se trabalhar com essas ferramentas, e ainda, ao final de cada parte, um quadro com os objetivos pretendidos, para que o docente não perdesse de vista o que queria que os alunos aprendessem com determinada atividade, desta forma:

[...]elaborado para dar sustentação à atuação docente e discente no desenvolvimento dessa proposta visa operacionalizar, no dia-a-dia, os princípios e procedimentos nela explicitados; além de orientação para o tratamento adequado dos conteúdos curriculares, enfatiza e oferece alternativas viáveis de condução de classe no trabalho com turma heterogênea. Coerente com a concepção de conhecimento e de ensino-aprendizagem da proposta, o material foi concebido para ser estimulante, promovendo a integração dos conteúdos, o debate, a busca de informações, o hábito de registro; atraente, conquistando o envolvimento do aluno e a cumplicidade do professor, inclusive pelo toque de humor das ilustrações; e diversificado, a fim de ajudar o professor a atender às diferentes necessidades dos alunos. Uma preocupação que perpassa todo o material é a de contribuir para que professor e alunos tenham clareza dos objetivos de cada atividade proposta e das aprendizagens realizadas. Para o professor, isso auxilia no planejamento das intervenções que se fazem necessárias; para os alunos, ajuda a dominar o próprio processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, condição fundamental para que prossigam seus estudos com sucesso. (SÃO PAULO (Estado), 1998f, p. 21)

O referido texto, também aponta que o material elaborado continha algumas formas de como o responsável pela classe poderia geri-la e ainda, como poderia utilizar os materiais pedagógicos disponíveis da melhor maneira possível, dando dicas, inclusive, sobre o planejamento das atividades, nos diferentes momentos da sala de aula.

Problemas como a adequação da linguagem e das propostas de atividades à idade e aos interesses dos alunos, sentidos pelos professores a partir do uso em classe, bem como da clareza de algumas orientações para o próprio professor, puderam ser corrigidos na produção dos módulos seguintes e por ocasião da revisão de todo o material para o ano de 1997. Da mesma forma, pôde-se perceber, no contato com os professores, quais as necessidades que explicita ou implicitamente traziam em relação ao

trabalho, o que também norteou as produções subseqüentes. 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), 1998f, p. 23)

No mesmo documento, a questão da capacitação dos professores para realizarem trabalho que se propôs com as Classes de Aceleração, foi abordada de forma a ser de essencial importância a troca entre os pares, no esforço de, a partir do embasamento teórico e do “se colocar no lugar do aprendiz”, juntos, buscarem alternativas que viabilizassem os intentos pré-estabelecidos para este projeto. Para a realização deste treinamento com os docentes, foram realizados cinco encontros anuais, compostos de três dias cada, onde havia uma equipe responsável por capacitar os professores, sob a coordenação da CENPEC.

A partir de alguns relatos dos professores que participaram desta capacitação, podemos notar que houve uma recepção positiva da proposta pelos mesmos, que eram os fundamentais atores e responsáveis por desenvolver este trabalho com os alunos das Classes de Aceleração:

(Prof(a) Capital) Com vocês [equipe de capacitação], mudei as coisas. Além das lousas e mimeografados de antes, optei pelos grupos de alunos, círculos, duplas, passei a utilizar paredes, cartazes, painéis, jornais e revistas... Muito estímulo, tantas tentativas e bons resultados! (Prof(a) Itaquaquecetuba) A equipe que planejou a capacitação está bem ciente de que os problemas de formação docente não podem ser todos resolvidos no limite de um programa. As eventuais lacunas de formação, refletidas na prática profissional, inserem-se em um contexto mais amplo, requerendo ações de várias naturezas, em relação tanto à formação inicial quanto à formação em serviço. Entretanto, um programa como o proposto visou assegurar maior domínio e uma visão integrada dos conteúdos curriculares, reflexão coletiva sobre a própria prática e um novo olhar sobre o aluno e a condução de classe. O ponto de partida é o reconhecimento e a valorização do saber do professor, buscando-se sempre respeitar e aproveitar sua experiência. Este projeto não veio apagar aquilo que a gente já sabia. Veio acrescentar. E acrescentou muito! (Profª. Capital) A troca de experiências entre os professores, nos grupos de capacitação, permite conhecer outras propostas, validar o trabalho realizado ou mesmo acertos de rumo, quando necessários. O conteúdo tratado em cada encontro era estreitamente vinculado à proposta pedagógica e à prática docente, na forma expressa no conjunto dos materiais de apoio. [...](Prof(a) São Miguel Paulista) Professora, o que a senhora está fazendo com a minha filha?! Agora ela está lendo! Ela não tem mais medo de ler! (Mãe de aluna, Diadema)[...] Os procedimentos em relação à “indisciplina” dos alunos, tema fortemente requerido pelos professores, foram tratados de forma articulada à própria organização das situações de aprendizagem. [...] 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 opinarem 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), 1998f, p. 25-28)

Desta forma, na leitura do mencionado documento, percebemos que houve um investimento na formação dos professores que ficaram encarregados de atender às demandas das Classes de Aceleração, contudo, há que se considerar as inúmeras particularidades que estão incondicionalmente ligadas no âmbito educacional quando surgem propostas revolucionárias como esta, como, por exemplo, se após todo o investimento na educação continuada dos professores, a escola, por sua vez, estava pronta para receber e trabalhar com essas novas concepções, atentando-se para a organização que se tinha até então, no sentido de seu tradicionalismo, advindo de anos de construção da mesma, onde muitas desconstruções teriam que ser feitas, inclusive na visão que se tinha das entidades educacionais, tantos pelos pais, pelos próprios alunos, pelos professores, gestores, assim como todos os demais envolvidos, para que, por ventura, e com o desenvolvimento de um trabalho comprometido e sistemático, os objetivos ambicionados realmente se concretizassem.

Houve ainda, conforme relatos de participantes do curso, para trabalhar com as Classes de Aceleração, obstáculos como a resistência de alguns colegas de trabalho nas escolas que lecionavam para as classes consideradas “normais” e, algumas vezes, deles próprios, que reclamavam que a estrutura da escola não era adequada para se desenvolver o que havia sido proposto pelo programa:

Em vários casos, nas escolas, pôde ser percebido, por relatos de professores, um certo grau de discriminação em relação às Classes de Aceleração: 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), 1998f, p. 31)

Por outro lado, houve também alguns elogios voltados a essa nova prática do trabalho pedagógico:

Muitos professores participantes do Projeto explicitam que, se nas classes regulares fosse desenvolvido um trabalho dessa natureza, não haveria necessidade das Classes de Aceleração; ou, então, propõem a extensão do Projeto a todas as classes regulares... (SÃO PAULO (Estado), 1998f, p. 32)

No ano de 2000, houve a organização um documento intitulado: “A construção da proposta pedagógica Escola da Escola – A escola de cara nova – planejamento 2000”, onde foram abordados temas como: a Progressão Continuada, a Construção da Proposta Pedagógica da escola, a Proposta Pedagógica, a autonomia e a avaliação da mesma e a qualidade de ensino, inseridos neste contexto.

Neste planejamento, foram observados os resultados sobre o trabalho do ano anterior realizados nas escolas, de forma a se pensar no que se poderiam melhorar para o próximo ano letivo.

É 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 texto também retoma alguns pontos importantes na construção dos documentos que embasaram o regime de progressão continuada e com ele, seus principais objetivos:

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)

A questão da exclusão também é abrangida no Planejamento, retomando que as antigas práticas de repetências, acabavam por expulsar da escola pública quem mais dependia dela, os pobres:

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)

O tema Avaliação é outro frequentemente resgatado a cada documento que embasa os novos princípios da escola, onde quase sempre são salientadas, ainda, as propostas do regime de progressão continuada, que:

[...]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)

Outro ponto bastante relevante, nesta nova configuração de escola, que se pretendeu democrática, foi a construção da Proposta Pedagógica da mesma, que:

[...]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)

Ainda no mesmo documento, foi resgatada a questão de que se deveria ter um respaldo financeiro, a fim de que as finalidades desejadas tão abordadas nos documentos legais que tratam do âmbito educacional pudessem se realizar, onde: “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)

Deste modo:

“A progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz no ajuste da realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não como um meio artificial e automático de se ‘empurrar’ os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes”, ou seja, é o resultado dos esforços coletivos de ensino que cada escola realizou para fazer o aluno progredir. (SÃO PAULO (Estado), 2000, p. 14)

Ainda no ano de 2000, foi concebida pela SEE: A organização do Ensino na Rede Estadual – Orientação para as Escolas, onde foram consideradas as diretrizes para a organização da escola, do ensino e da vida escolar dos alunos, conforme exigência da LDB, que determinou que fosse feita a atualização deste documento, de acordo com a nova legislação vigente.

Nesta proposta foram retomadas algumas indicações do que deveria conter no Regimento Escolar, com ênfase na Gestão Democrática, de forma a garantir a autonomia das escolas:

O Regimento Escolar, enquanto ato administrativo e normativo da unidade escolar, fundamenta-se nos propósitos, princípios e diretrizes definidos na proposta pedagógica, que se caracteriza por ser um documento-síntese das reflexões e decisões da equipe escolar e representar a expressão clara e objetiva dos valores coletivos assumidos. 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)

Foram elencadas ainda, orientações sobre: os currículos, a promoção dos alunos nos ciclos, a recuperação de férias, a retenção, a evasão, a frequência, a avaliação, os documentos escolares, entre outras, no intento de nortear a

elaboração dos documentos que agora deveriam ser produzidos pela escola, abrangendo todos os tópicos especificados pela SEE.

No quadro a seguir, temos as especificações quanto à organização em cada nível/modalidade de ensino para a Rede Estadual de São Paulo, incluindo ainda o tipo de regime estabelecido para os mesmos.

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.

Uma das propostas que surgiram, quando se pensou a efetivação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, foi a diminuição do número de alunos por sala, principalmente, naquelas que recebiam um público considerado “atrasado” em relação à aprendizagem dos demais educandos de sua mesma faixa etária, como por exemplo, a demanda das classes de aceleração. Entretanto, ao examinarmos a tabela abaixo, onde temos o número médio de alunos, segundo dados do MEC, INEP e Censo Escolar (1999-2006), no que diz respeito aos anos de 1999 a 2006, enquanto nas escolas das redes públicas de Ensino Fundamental temos a diminuição de 36 alunos no ano de 1999 para em torno de 32,2 alunos, em 2006, ou seja, uma queda de 3,8 alunos, aproximadamente; nas redes privadas de ensino, a redução foi de 3 alunos de 1999 para 2006, o que, se observarmos, superficialmente a situação, parece ser positivo, uma vez que a queda do número médio de alunos por turma das redes públicas é maior que a privada, porém, temos que nos atentar para o fato de que, mesmo sendo menor a diminuição do número de alunos por turma das redes privadas no período compreendido, inicialmente, no ano de 1999, a diferença entre os índices da rede pública em comparação com a privada era de cerca de 11,8 alunos, onde se tinha 36 alunos em média, por sala, nas escolas públicas, nas privadas havia cerca de 24,2 alunos por sala, diferença esta, que não se altera muito com o passar dos anos, onde, em 2006, a disparidade é quase a mesma, se compararmos as duas modalidades de ensino, pública e privada, ou seja, de 10,8 alunos por classe.

Tabela 13 - 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

Tabela 14 -Taxa de analfabetismo funcional no Brasil no período de 2001 a 2009

Taxa de analfabetismo funcional no Brasil no período de 2001 a 2009
--

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
27,3	26	24,8	24,4	23,5	22,2	21,7	21	20,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída da Síntese de Indicadores Sociais de 2001 a 2009

Na tabela acima, temos a taxa de analfabetismo funcional no Brasil no período de 2001 a 2009, segundo dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, onde, considerando a taxa do primeiro ano observado, temos um total de 27,3% de analfabetos funcionais no país, taxa essa que, segundo a pesquisa vai caindo continuamente até o último ano abrangido, ou seja, 2009, onde a diminuição soma um total de 7%.

A partir da tabela seguinte, segundo dados do IBGE e da Amostra por Domicílios realizada entre 1992 e 2011, podemos observar a taxa de analfabetismo no decênio de 2001 e 2011 no Brasil, onde para as pessoas entre 10 a 14 anos de idade, de 2001 para 2011, a taxa de analfabetismo cai em 2,3%. Para os indivíduos a partir dos 10 anos de idade, os dados obtidos são somente do período de 2001 a 2007, onde temos uma queda de 2,3% também e por fim, dos cidadãos a partir dos 15 anos de idade, a taxa cai em 3,8% na década.

Tabela 15 - Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 2001 a 2011

Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 2001 a 2011										
Faixa Etária	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
10 a 14 anos de idade	4,2	3,8	3,5	3,6	3,2	2,9	3	2,8	2,5	1,9
10 anos ou mais de idade	11,4	10,9	10,6	10,4	10,1	9,4	9,1	- ⁴	-	-
15 anos ou mais de idade	12,4	11,8	11,6	11,2	10,9	10,2	9,9	10	9,7	8,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

1.3 Século XXI, rumo à descrença da progressão continuada como a melhor forma de se combater a segregação dos alunos, entre outros problemas presentes nas escolas públicas das redes Paulistas de Ensino

Na tabela abaixo, segundo dados do MEC/INEP e Censo Escolar, podemos observar a distorção idade/série no Ensino Médio durante os anos de 2006 a 2010

⁴ “-” Dados não disponíveis.

no Estado de São Paulo, onde na 1ª série da modalidade temos, em 2006, uma taxa de distorção de idade/série dos alunos de 24,4%, que vai caindo aos poucos de 2006 a 2009 e em 2010, alcança redução total de 4,3%, chegando a 21,4%. Para a 2ª série, o mesmo ocorre, a diminuição se dá paulatinamente, chegando a cair 5,6% no total, onde em 2006 era 23%, em 2010 chega a 17,4%. Para a 3ª série, a redução ocorre de forma semelhante, chegando a diminuir um total de 5,7% a taxa de distorção idade/série dentro do período abrangido.

Tabela 16 -Distorção idade/série (%) no Ensino Médio no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010

Distorção idade/série (%) no Ensino Médio no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010					
Série	2006	2007	2008	2009	2010
1ª Série	24,4	22,9	21,7	20,1	21,4
2ª Série	23	20,2	18,4	16,8	17,4
3ª Série	19,8	19	15,9	13,9	14,1

Fonte: MEC/INEP/Censo.

Na tabela a seguir, temos a taxa de alunos reprovados no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010, abrangendo desde as duas etapas do Ensino Fundamental de nove anos/anterior (Ensino Fundamental de 8 anos), que ainda se encontrava vigente em algumas escolas do Estado, nesse período.

No âmbito geral, observando os índices do Ensino Fundamental como um todo no período analisado, a taxa de reprovação do primeiro ao último ano observado é de 1,6%, na modalidade posterior, de 1ª à 4ª série/1º ao 5º ano, a taxa cai em 1,1% de alunos reprovados, no bloco seguinte, de 5ª à 8ª série/6º ao 9º ano, a queda é de 2,2%. Já, individualmente, no ano inicial, a taxa se mantém a mesma se considerarmos o ano de 2007, primeiro ano observado em relação ao último, 2010, onde a taxa permanece em 1%. No período posterior, que compreende a 1ª série/2º ano, ocorre o decréscimo da taxa dos alunos reprovados de 0,4%, na próxima fase, de 2ª série ou 3º ano, há a diminuição de 0,1%, do primeiro ao último ano analisados, para a 3ª série ou 4º ano, o decréscimo é de 0,3%, dando um salto de menos 2,1% na etapa seguinte, que abrange a 4ª série ou 5º ano, considerando o ano de 2007 em relação a 2010. Para a 5ª série ou 6º ano, o índice cai em 2% do

primeiro para o último ano, sendo de 1,6% a diminuição da taxa na 6ª série/7º ano, 1,8% para a 7ª série/8º ano e finalmente, de 3,9% para os alunos da 8ª série ou 9º ano das redes públicas de ensino do Estado de São Paulo.

Com isso, percebe-se que, de 2007 a 2010, ocorre uma diminuição nas taxas de reprovação dos alunos do Ensino Fundamental, tanto da primeira etapa, que compreende do 1º ano/1ª série ao 5º ano/4ª série e ainda da segunda, que vai do 6º ano/5ª série ao 9º ano/8ª série, ficando mais evidente os índices de reprovação nos anos finais, especialmente, da segunda etapa do Ensino Fundamental.

É interessante ressaltar que, ainda que em pequena proporção em relação aos altos índices de aprovação e mesmo dos de reprovação, que ocorriam antes da implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, continua a ocorrer a prática de se reprovar os alunos do Ensino Fundamental na rede Paulista, conforme podemos observar a partir dos dados organizados, abaixo.

Tabela 17 -Taxa percentual de alunos reprovados no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010

Taxa percentual de alunos do Ensino Fundamental reprovados no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010				
Modalidade	2007	2008	2009	2010
Ensino Fundamental	6,5	5,8	5,3	4,9
1ª a 4ª Série/1º ao 5º Ano	4,7	4,1	3,8	3,6
5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º Ano	8,4	7,6	7	6,2
Ano Inicial	1	0,9	1,1	1
1ª série/2º Ano	3,9	3,4	3,2	3,5
2ª série/3º Ano	5,3	5	5	5,2
3ª série/4º Ano	2,5	2,2	2,2	2,2
4ª série/5º Ano	7,6	6,6	6	5,5
5ª série/6º Ano	6,1	5,4	4,7	4,1
6ª série/7º Ano	6,7	6,2	5,5	5,1
7ª série/8º Ano	7,1	6,5	5,9	5,3
8ª série/9º Ano	14,1	12,5	11,8	10,2

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

Na tabela abaixo, temos a taxa percentual de Aprovação de alunos do Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010, segundo dados do MEC, INEP e Censo Escolar, onde, no Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2010, houve um aumento de 1,7% na taxa de aprovação dos alunos das redes Paulistas. Para o ensino da antiga 1ª à 4ª série ou, ainda, do 1º ao 5º ano, o aumento na taxa de

aprovação dos alunos é menor, sendo 1,1%. De 5ª à 8ª série ou 6º ao 9º ano, o crescimento na taxa de aprovação dos alunos de 2007 a 2010 é de 2,4%. Já, ao considerarmos apenas os índices (individualmente) relativos ao 1º ano do Ensino Fundamental, temos um decréscimo pouco significativo na taxa de aprovação dos estudantes de 0,1%. Para o quadro seguinte, dos alunos da 1ª série ou 2º ano, ocorre um aumento de 2007 para 2010 foi de 0,7%. Para a modalidade de 2ª série ou 3º ano, o aumento foi de 0,2%, para a 3ª série ou 4º ano, ocorre um aumento de 0,4% da taxa de aprovação dos alunos, na 4ª série ou 5º ano, dentro do mesmo período, temos um aumento no índice de aprovação de 1,1%, na etapa seguinte, da 5ª série ou 6º ano, a taxa se eleva em 2,3%; na posterior, de 6ª série ou 7º ano, o aumento é de 1,6%, subindo para 1,8% na modalidade de 7ª série ou 8º ano e por fim, para a 8ª série ou 9º ano, ocorre o aumento mais significativo, onde a taxa é elevada em 4,1%, levando em consideração desde o primeiro ano analisado ao último.

Percebe-se com isso que, enquanto analisados os dados por blocos, ou seja, todo o Ensino Fundamental, de 1ª série/1º ano à 4ª série/5º ano e por fim de 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano, o aumento da taxa de aprovação dos estudantes varia entre 1,1% e 2,4%. No entanto, se olharmos especificamente para cada modalidade, ou seja, somente para o 1º ano do Ensino Fundamental, para a 1ª série/2º ano, 2ª série/3º ano, 3ª série/4º ano, 4ª série/5º ano e, por último, para a 5ª série ou 6º ano da rede de Ensino Paulista, temos o menor aumento no índice de aprovação dos alunos de 2ª série ou 3º ano, com 0,2% e o maior ocorre entre os alunos de 8ª série ou 9º ano, anos finais da segunda etapa do Ensino Fundamental que precede o ingresso no Ensino Médio, com o aumento de 4,1%.

Tabela 18 - Taxa percentual de aprovações de alunos do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo no Período de 2007 a 2010

Taxa percentual de aprovações de alunos do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo no Período de 2007 a 2010				
Total de Aprovações em cada modalidade (%)/ano	2007	2008	2009	2010
Ensino Fundamental	92,6	93,4	93,9	94,3
1ª a 4ª Série/1º ao 5º Ano	95	95,7	95,9	96,1

5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º Ano	90	91	91,7	92,4
1º Ano	98,7	98,8	98,7	98,6
1ª Série/2º Ano	95,6	96,1	96,4	96,3
2ª Série/3º Ano	94,5	94,8	94,8	94,7
3ª Série/4º Ano	97,2	97,6	97,6	97,6
4ª Série/5º Ano	92,1	93,2	93,8	94,2
5ª Série/6º Ano	92,6	93,5	94,3	94,9
6ª Série/7º Ano	92,1	92,7	93,5	93,7
7ª Série/8º Ano	91,4	92,2	92,9	93,2
8ª Série/9º Ano	83,4	85,4	86,1	87,5

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

A seguir, podemos observar a taxa de abandono escolar por série no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos, no Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010, onde, considerando a primeira metade desta etapa, ou seja, de 1ª a 4ª série ou 1º ano ao 5º, a taxa de evasão se mantém a mesma do primeiro ao último ano observado. Na segunda metade de 5ª a 8ª série ou 5º ao 9º ano, a taxa de evasão dentro do período cai 0,2% em 2010. Agora, examinando as séries ou anos individualmente, no 1º ano do EF temos um aumento de 0,1%, do primeiro ao último ano observado, para a 1ª série/2º ano, ocorre um decréscimo de 0,3% na taxa de abandono, na 3ª série ou 4º ano, a queda é de 0,1%; já, para a 4ª série ou 5º ano, a taxa cai 0,1%, se mantendo em 0,2% em 2008 e 2009 e em 2010, volta à casa do 0,3%. Para a 5ª série/6º ano, a taxa diminui em 0,3%, no período analisado; na etapa seguinte, que compreende a 6ª série/7º ano, há uma pequena queda entre 2008 e 2009, mas em 2010 a taxa retorna a mesma que em 2007, ou seja, 1,2%. Para a 7ª série/8º ano, ocorre o mesmo que na modalidade anterior, onde a taxa se mantém a mesma no último ano e por fim, para a 8ª série/9º ano, ocorre uma diminuição de 0,2% na taxa de abandono escolar dos alunos do Estado de São Paulo.

O único ano em que ocorre a inversão dos índices, ou seja, um maior número de evasão dos alunos no ano de 2010, mas pouco significativamente, é para o 1º ano do Ensino Fundamental, onde em 2007 a taxa de abandono dos alunos dessa

modalidade é de 0,3% e no último ano analisado, passa para 0,4%. Nos outros anos/séries considerados, ou há um pequeno decréscimo na taxa de evasão ou ela permanece a mesma que o primeiro ano, ao final do período abrangido.

Tabela 19 -Abandono escolar (%) por série Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo

Abandono escolar (%) por série Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo				
Modalidade	2007	2008	2009	2010
1ª a 4ª Série/1º ao 5º Ano	0,3	0,3	0,3	0,3
5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º Ano	1,6	1,3	1,3	1,4
1º Ano	0,3	0,4	0,2	0,4
1ª Série/2º Ano	0,5	0,4	0,4	0,2
2ª Série/3º Ano	0,2	0,2	0,2	0,1
3ª Série/4º Ano	0,3	0,2	0,2	0,2
4ª Série/5º Ano	0,3	0,2	0,2	0,3
5ª Série/6º Ano	1,3	0,9	1	1
6ª Série/7º Ano	1,2	1,1	1	1,2
7ª Série/8º Ano	1,5	1,3	1,2	1,5
8ª Série/9º Ano	2,5	1,8	2,1	2,3

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

A seguir, temos os índices de abandono, aprovação e reprovação durante os anos de 2007 a 2010 dos alunos do Ensino Médio do Estado de São Paulo, onde, em 2007, a taxa de aprovação era de 79,8%, subindo para 82% em 2008 e tendo uma pequena queda em 2009 para 81,7%, voltando a subir no ano seguinte, chegando a 82,9%, onde podemos observar um aumento de 3,1% no final do período analisado. Em contrapartida, a taxa de reprovação nos anos observados cai 2,4% do primeiro para o último ano e taxa de abandono sofre um decréscimo de 0,7% do primeiro para o último ano observado.

Tabela 20 -Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010

Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010				
Situação	2007	2008	2009	2010
Aprovação	79,8	82	81,7	82,9

Reprovação	15	13,7	14,4	12,6
Abandono	5,2	4,3	3,9	4,5

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

Na tabela seguinte, temos a taxa de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010, dessa forma, podemos observar o seguinte: entre 2007 a 2010, a taxa de aprovação dos alunos aumenta 1,7%, no mesmo período, em compensação, o índice de reprovação cai 1,6% e o de abandono, por sua vez, sofre um decréscimo de 0,1%.

Tabela 21 -Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental (%) no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010

Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental (%) no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010				
Modalidade	2007	2008	2009	2010
Aprovação	92,6	93,4	93,9	94,3
Reprovação	6,5	5,8	5,3	4,9
Abandono	0,9	0,8	0,8	0,8

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

Na tabela seguinte, podemos observar as distorções idade/série no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010, onde para o 1º ano, a taxa de distorção idade/série dos alunos do EF que em 2006 era de 1,2%, chegando a 0,9% em 2010, caindo cerca de 0,3%. Para a 1ª série/2º ano, a taxa de distorção série/idade, cai gradativamente, ano a ano, diminuindo um total de 0,1%, alcançando a taxa de 2,6% em 2010. Para a 2ª série/3º ano, no ano inicial tem-se uma taxa de distorção série/idade de 5,3%, que diminui, gradualmente, atingindo 4,6% em 2010, numa diminuição total de 0,7%. Para a 3ª série/4º ano, a diminuição da taxa de distorção idade/série dos alunos, se dá aos poucos também, sendo 6,4% no ano de 2006, chegando a 5,6% em 2010, obtendo uma diminuição de 0,8% dentro do período observado. Para a 4ª série/5º ano, há a diminuição da referida taxa mais significativa até então, onde ocorre, no final do período analisado uma redução de 2%, se considerarmos o primeiro ano (2007) em relação ao último. Para a 5ª série/6º ano, a queda na taxa de distorção idade/série, ocorre progressivamente, chegando a diminuir um total de 2,1% de 2006 para 2010. Para a 6ª série/7º ano e 7ª série/8º ano, tem-se o mesmo ponto de partida com uma taxa de

13,1% na taxa de distorção idade/série, chegando em 2010, a 11,9%, obtendo igualmente uma redução de 1,2% no final do período compreendido. Para a 8ª série/9º ano, inicia-se o ano de 2010 com uma taxa de distorção idade/série de 16,3%, que vai diminuindo aos poucos, chegando em 2010 com 14,5%, alcançando uma redução total de 1,8%. Já, ao observarmos essas taxas de um panorama mais amplo, por blocos maiores, ou seja, para a primeira metade do EF que vai da 1ª série/1ºano à 4ª série/4º ano, vemos que a diminuição da taxa de distorção de idade/série dos alunos no período de 2006 a 2010 foi apenas de 1,2%. Para a segunda metade do EF, 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano, obtêm-se a redução total de 1,6% no período compreendido e para o Ensino Fundamental, como um todo, a subtração chega a 1,3%.

Num quadro geral, percebe-se que a distorção idade/série dos alunos do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo no período compreendido, ou seja, do ano de 2006 a 2010, diminui moderadamente, não sendo tão significativa a melhora desses índices, apesar dos mesmos já se manterem baixos.

Tabela 22 -Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010

Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010					
Ano/Série	2006	2007	2008	2009	2010
1º Ano	1,2	1	1,1	0,7	0,9
1ª Série/2º Ano	2,7	2,6	2,4	2,3	2,6
2ª Série/3º Ano	5,3	5	4,8	4,7	4,6
3ª Série/4º Ano	6,4	6,3	5,8	5,7	5,6
4ª Série/5º Ano	9,9	9,2	8,9	8,2	7,9
5ª Série/6º Ano	12,6	12,8	11,9	11,4	10,5
6ª Série/7º Ano	13,1	12,8	12,6	11,7	11,9
7ª Série/8º Ano	13,1	12,4	12,1	11,8	11,9
8ª Série/9º Ano	16,3	15,5	14,9	13,9	14,5
1ª a 4ª Série/1º ao 5º Ano	5,9	5,5	5,2	4,8	4,7
5ª a 8ª Série/6º ao 9º Ano	13,8	13,4	12,9	12,2	12,2
Fundamental	9,7	9,2	8,9	8,3	8,4

Fonte: MEC/INEP/Censo.

No ano de 2006, a partir da Deliberação CEE nº 61/06, são estabelecidas as normas para a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de

Ensino do Estado de São Paulo, alterando alguns artigos (29, 30, 32 e 87) da LDB, onde:

Art. 1º - O Ensino Fundamental com 09 (nove) anos de duração, a ser implantado em todos os sistemas de ensino, será organizado em duas etapas: cinco anos iniciais e quatro anos finais.

Art. 2º - O cumprimento da obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola de toda a criança a partir dos 06 (seis) anos de idade e da ampliação da duração do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, nos sistemas de ensino, obedecerá às normas contidas na presente Deliberação.[...]Art. 5º - Terão direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças com 06 (seis) anos completados até 31 de dezembro do ano anterior ao ingresso.

§ 1º - o ingressante com sete anos completos ou mais, que tenha ou não freqüentado a educação infantil, poderá ser matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, atentando-se, neste caso, para as eventuais necessidades e/ou dificuldades apresentadas pelo aluno, de forma a assegurar que as atividades e os conhecimentos propostos concorram para aprendizagens bem sucedidas.

§ 2º - Admite-se a possibilidade de acesso ao Ensino Fundamental de crianças com seis anos incompletos se prevista nos Regimentos Escolares e mediante a avaliação da equipe técnico-pedagógica da Instituição. (SÃO PAULO (Estado), 2006, s/p.)

Este documento modifica mais uma vez a questão do tempo escolar, adicionando um ano a mais para a primeira etapa do Ensino Fundamental onde, havendo a cooperação entre os órgãos educacionais estaduais e municipais, tem-se como objetivo garantir:

1. igualdade de condições de acesso a um ensino de qualidade e de efetiva permanência dos alunos nas escolas, com aprendizagens bem sucedidas;
2. diferentes adequações nos âmbitos administrativo e pedagógico, relativas ao funcionamento concomitante de propostas pedagógicas do Ensino Fundamental, estruturado em oito séries ou em nove anos nas instituições escolares. (SÃO PAULO (Estado), 2006, s/p.)

Foram pensados ainda alguns parâmetros que viabilizassem esse processo, tais como:

- 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.)

A elaboração da Proposta Pedagógica pautada nessa nova organização foi outro assunto abordado na Deliberação nº 61/06, onde caberia aos educadores, na construção da mesma, refletir sobre a imprescindibilidade:

I - de articulação entre as demandas e as características da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando prever mecanismos de interação entre a família, a escola e a comunidade e de modo que não haja prejuízo da oferta de Educação Infantil e seja preservada sua identidade pedagógica;
 II - da preservação do “continuum” formativo que se estende ao longo dos nove anos, mediante à aquisição de conhecimentos contextualizados, habilidades e atitudes que atendam às especificidades da segunda infância e aquelas que caracterizam o desenvolvimento da adolescência;
 III - da qualificação didática e flexibilidade dos tempos escolares, especialmente no período destinado à alfabetização, sem perder de vista o cumprimento da carga horária mínima anual de oitocentas horas e o mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar;
 IV - da readequação da organização escolar vigente, assegurando mecanismos de avaliação contínua e de recuperação que busquem continuamente a permanência do aluno no grupo idade-ano. (SÃO PAULO (Estado), 2006, s/p.)

Em 24 de setembro de 2007, foi estabelecida a Resolução SE nº 61/07, que aborda sobre o registro do rendimento escolar dos alunos da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, onde coloca à disposição dos pais a possibilidade de se consultar alguns dados do registro de avaliações e frequência dos filhos de forma informatizada, através da internet.

Art. 2º a partir do 3º bimestre de 2007, os registros de avaliação das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental a serem digitados no Sistema de Avaliação e Frequência - SAF se restringirão aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, tendo em vista o processo inicial de alfabetização.

Art. 3º - O registro de frequência do aluno de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental será expresso em dias letivos, à exceção das disciplinas de educação física e educação artística.

Art. 4º - Ao final do semestre/ano letivo, o professor deverá emitir, simultaneamente, a nota relativa ao último bimestre e a nota que expressará a avaliação final, ou seja, aquela que melhor reflete o progresso alcançado pelo aluno ao longo do ano letivo, por componente curricular, conforme a escala numérica especificada no artigo 1º desta resolução.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho de Classe e Série emitir o parecer sobre a situação final do aluno que deverá ser informada no Sistema de Cadastro de Alunos da SEE. (SÃO PAULO (Estado), 2007, s/p.)

Além disso, o documento estabelece a forma com que serão registradas as notas a partir da escala numérica, de 0 (zero) a 10 (dez), onde a menor nota está relacionada ao menor desempenho dentro do esperado e a maior, ao melhor,

levando em consideração que: “[...]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 19 de dezembro de 2007, a partir da Resolução SE nº 86/07, fica instituído para o ano letivo seguinte o Programa “Ler e Escrever” no primeiro ciclo do Ensino Fundamental das Escolas do Estado de São Paulo das Diretorias e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, onde analisando:

- 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,
- resolve:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – 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.)

Podemos notar que não faltaram iniciativas na criação de projetos que visassem alcançar os objetivos tão proclamados na legislação, tais como: garantir a aprendizagem de todos com uma educação de qualidade sem medir esforços para que todos os alunos aprendessem, onde para cada necessidade observada, era elaborado um novo projeto, visando saná-la.

Em 2008, a partir da Resolução SE nº 76/08, é tratada a questão da implementação da Proposta do currículodo Ensino Fundamental e Médio, nas escolas da rede do Estado de São Paulo, onde a mesma:

[...] passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua

Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento. [...] (SÃO PAULO (Estado), 2008, s/p.)

Ainda no mesmo ano, com a Resolução SE nº 86/08 são dispostas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda nas escolas da Rede Estadual de Ensino, onde em auxílio à urgência de se modificar situação quanto ao número de alunos por turma, se estabelece:

Art. 1º a oferta de educação básica abrangerá os ensinos fundamental e médio e a modalidade de educação de jovens e adultos em ambos os níveis, preferencialmente, com a inclusão de alunos com deficiência. Art. 2º 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;

VI - 12 a 15 alunos na oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, SAPE(s), e para o atendimento escolar de alunos com deficiência, a partir dos princípios da educação inclusiva, em conformidade com o disposto na Resolução nº 11/2008;

VII - as turmas de recuperação paralela serão constituídas de 15 a 20 alunos e organizadas em conformidade com as diretrizes fixadas na Resolução nº 40/2008; [...] Art. 3º no atendimento à demanda, a escola deverá observar os parâmetros a seguir:

I - a matrícula em turno compatível com a idade cronológica, respeitando, inclusive, o turno de trabalho do aluno;

II - o atendimento, preferencialmente, em escola pública próxima à residência do aluno;

III - a oferta de transporte somente para os alunos residentes na zona rural do mesmo município; para os alunos residentes em áreas urbanas de difícil acesso ou para melhor acomodação da demanda escolar e para alunos com deficiência, quando necessário;

IV - a inclusão do aluno com deficiência, sempre que possível, nas unidades escolares que tenham condições adequadas de acessibilidade;

V - a oferta de vagas àqueles com defasagem idade/série na modalidade de ensino adequada.

Art. 4º no estabelecimento do número de alunos por sala de aula, deverá ser observado o índice de metragem de 1,20 m² por aluno em carteira individual, de acordo com o estabelecido no Decreto nº 12.342/78, correspondendo, no mínimo, a 1,00 m² por aluno, conforme o previsto pela

Resolução da Secretaria da Saúde nº 493/94. (SÃO PAULO (Estado), 2008a, s/p.)

Mais adiante, com a Resolução SE nº 96/08, o Programa “Ler e Escrever” é estendido também para as escolas de Ensino Fundamental do Interior do Estado de São Paulo, considerando positivos os resultados encontrados a partir da experiência anterior na Grande São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 2008b).

A partir da Resolução SE nº 98/08, são estabelecidas as diretrizes para a organização dos currículos do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais, havendo um ajustamento das matrizes curriculares de acordo com a nova legislação vigente no âmbito educacional, indicando ainda a carga horária específica a cada disciplina a ser ministrada nos diferentes níveis de ensino, desta forma:

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.

§ 2º - Excepcionalmente, em 2009, a implantação a que se refere o parágrafo anterior, dar-se-á a partir do 2º ano, correspondente à 1ª série do ensino fundamental de oito séries. [...]

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, conforme Anexo II.

§ 2º- A prioridade dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos da matemática, nos anos/séries iniciais, não exime o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento.

§ 3º- As aulas de Educação Física e Arte, previstas nas matrizes curriculares das séries/anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

1 -com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I; [...]

4 - pelo professor da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista.

§ 4º - As aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos, serão atribuídas a professores portadores de licenciatura plena em Língua Portuguesa, preferencialmente, a docentes titulares de cargo, como carga suplementar, e na conformidade do processo regular de atribuição de classes e aulas.

Artigo 4º- O ensino médio, em três séries anuais, terá sua organização curricular estruturada como um curso de sólida formação básica, que abre ao jovem efetivas oportunidades de consolidação das competências e conteúdos que o preparam para prosseguir seus estudos em nível superior e/ou o inserem no mundo do trabalho.

Artigo 5º - O ensino médio, como curso de sólida formação básica, terá sua matriz curricular organizada:

I - no período diurno, com 06(seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 30 (trinta) aulas semanais e 1.200 aulas anuais, conforme Anexo IV;

II - no período diurno, com três turnos diurnos, com calendário específico, semana de 06 (seis) dias letivos, 04 (quatro) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 24 (vinte e quatro) aulas semanais e 960 aulas anuais.

III - no período noturno, com 05 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 27 (vinte e sete) aulas semanais e 1080 aulas anuais, sendo que Educação Física será ministrada, preferencialmente, aos sábados, conforme Anexo VI; [...]

Artigo 8º - Os cursos da modalidade de educação de jovens e adultos dos ensinos fundamental e médio, observada a organização semestral que os caracterizam, adotarão, respectivamente, as matrizes curriculares do período noturno, objeto dos Anexos II e VI da presente resolução, à exceção de Ensino Religioso, conforme contido na Resolução SE Nº 21/2002.[...] (SÃO PAULO (Estado), 2008c, s/p.)

Podemos observar nas tabelas seguintes, a distribuição das aulas para cada disciplina em cada modalidade de ensino, onde nota-se uma prioridade dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em todas as matrizes curriculares, onde essa discrepância é mais forte nos anos iniciais do Ensino Fundamental e passa a ser menor no Ensino Médio.

Na primeira figura é disposta a organização da grade curricular do Ensino Fundamental – I Ciclo – 1ª a 4ª Série ou 1º ao 5º ano, onde 80% das aulas do 1º ano/1ª série são atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa e 20% para a Matemática, não havendo outras disciplinas previstas para o 1º ano/ 1ª série, além dessas. Para o 2º ano/ 2ª série,são previstas 60% das aulas destinadas à Língua Portuguesa, 25% para a Matemática e ainda 15% distribuídas entre a Educação Física e a Arte. No 3º ano/ 3ª série para a Língua Portuguesa, tem-se 45% das aulas, para a Matemática 40% e para a Educação Física e Arte 15%. Tanto para o 4º ano/ 4ª série, quanto para o ano/série seguinte, correspondente ao último desta

etapa, 5º ano/5ª série, temos para a Língua Portuguesa 30% das aulas, para a Matemática 35%, divididas entre as disciplinas de História e Geografia 10% e entre Educação Física e Arte 15%.

Podemos perceber que nos anos iniciais as disciplinas que ganham maior ênfase, sendo atribuída uma carga horária superior para estas em relação às outras, são as de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas até então, “mais importantes” no processo de alfabetização e ainda, supondo que nos anos seguintes o aluno tenha sido alfabetizado, dominando agora a leitura e escrita, são acrescidas disciplinas como História e Geografia, mas lembramos que, a partir das concepções que temos hoje e da possibilidade de se desenvolver um trabalho interdisciplinar, poderia ser desenvolvido, por exemplo, atividades de Língua Portuguesa dentro do conteúdo da História ou Geografia, que são de igual importância para a formação do homem politizado e consciente do seu papel, o que, infelizmente, muitas vezes é desconsiderado.

Tabela 23 – Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo I

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL						
CICLO I – 1º ao 5º anos ou 1ª à 4ªséries						
Disciplinas		Anos /Séries/ Aulas (%)				
		1ºanoº	2ºA ou 1ºS	3ºA ou 2ºS	4ºA ou 3ºS	5ºA ou 4ºS
Base Nacional Comum	L. Portuguesa	80%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-----		-	10%	10%
	Matemática	20%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-----		-	10%	10%
	Ed. Física/Arte	-----	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%

A = Ano; S = Série

Fonte: São Paulo (Estado), 2008b, s/p.

Natabela a seguir, temos a seguinte distribuição das aulas:

Para o 6º ano ou 5ª série, o 7º ano ou 6ª série e ainda 8º ano ou 7ª série (período diurno ou noturno), tem-se: 5 aulas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa, 5 para Matemática, 2 para História, 2 para Geografia, 2 para Ciências Físicas e Biológicas, 2 para Língua Estrangeira Moderna, 2 para a Leitura e Produção de Texto, 2 para Arte e 2 para Educação Física, além de mais outras 3 aulas, a serem distribuídas, semanalmente, entre as disciplinas no currículo.

Para o 9º ano ou 8ª série (período diurno ou noturno), a distribuição das aulas entre as disciplinas é feita igualmente a dos anos/séries anteriores, contendo um único acréscimo de uma aula semanal para o Ensino Religioso, diminuindo para 2 as aulas restantes a serem distribuídas, semanalmente, entre as diversas disciplinas.

Tabela 24 -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 8ªSÉRIES— DIURNO COM DOIS TURNOS DIURNOS E PERÍODO NOTURNO*						
Disciplinas		Séries/Anos / Aulas				
		6º A e 5ºS Diurno/Noturno	7º A e 6ºS Diurno/Noturno	8º A e 7ºS 8ºDiurno/Noturno	9º A e 8ºS Diurno	9ºA e 8ºS 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
	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	2
Parte Diversificada	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
		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 8ªsérie, 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), 2008b, s/p.

No exemplo a seguir, temos uma tabela com a matriz curricular para o Ensino Médio do período diurno, onde são distribuídas as aulas para o 1º ano da seguinte maneira: 5 de Língua Portuguesa e Literatura, 2 de Língua Estrangeira e Moderna, 5 de Matemática, 2 de Biologia, 2 de Física, 2 de Química, 3 de História, 2 de Geografia, 2 de Filosofia, 1 de Sociologia, 2 de Arte e 2 de Educação Física. Para o 2º ano temos: 5 de Língua Portuguesa e Literatura, 2 de Língua Estrangeira e Moderna, 5 de Matemática, 2 de Biologia, 2 de Física, 2 de Química, 3 de História, 3 de Geografia, 1 de Filosofia, 1 de Sociologia, 2 de Arte, 2 de Educação Física. E para o 3º ano: 4 de Língua Portuguesa e Literatura, 2 de Língua Estrangeira e Moderna, 4 de Matemática, 2 de Biologia, 2 de Física, 2 de Química, 2 de História, 2

de Geografia, 1 de Filosofia, 1 de Sociologia, 2 de Educação Física e 6 para disciplinas de apoio curricular, a serem distribuídas semanalmente a cada uma das três áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas.

Para as escolas que atendessem ao Ensino Médio em três turnos diferentes ainda, haveria a diminuição das aulas para 24 semanais e para 27 no período noturno.

Tabela 25 -Matriz Curricular Básica para o Ensino Médio

ANEXO IV

Ensino médio – Formação Básica						
Matriz Curricular – Períodos Diurno						
Base Nacional Comum	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura	5	5	4	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	5	5	4	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas					
		História	3	3	2	
		Geografia	2	3	2	
		Filosofia	2	1	1	
	Sociologia	1	1	1		
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	
Disciplinas de apoio curricular		---	----	*6		
Total de aulas			30	30	30	

Obs:

*A carga horária deverá ser distribuída, em número de 02(duas) aulas semanais, para as áreas de: :

Linguagens e Códigos: em Língua Portuguesa e Literatura;

Ciências da Natureza e Matemática: em um dos componentes que integra a área;

Ciências Humanas: em História ou Geografia.

Fonte: São Paulo (Estado), 2008b, s/p.

Em 21 de agosto de 2009, a partir da Resolução SE nº 66/09, são abordadas questões a respeito do Decreto nº 54.553/09, que institui anteriormente o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações construídas conjuntamente e voltadas à área educacional, visando uma melhoria na qualidade da educação nas escolas e levando em consideração o sucesso obtido a partir dos programas Ler e Escrever e São Paulo faz escola, implantados na rede estadual de ensino:

Art. 1º - O Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais visa à universalização do ensino de qualidade, no Estado de São Paulo e será implementado de forma descentralizada, observando-se o disposto nesta resolução.

Art. 2º - A Secretaria de Estado da Educação, representando o Estado, celebrará convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e Municípios paulistas, tendo por objeto a implementação dos programas e projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria da Educação, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino, voltados às atividades pedagógicas, de formação continuada, de natureza preventiva, objetivando combater a vulnerabilidade infanto-juvenil, e de avaliação do rendimento escolar. [...]

Art. 4º - Os Programas Ler e Escrever e São Paulo faz escola se constituirão nas primeiras ações previstas pelo Decreto nº 54.553/09, a serem desencadeadas pelo Estado/Município.

Art. 5º - Será constituída uma Comissão em nível central que definirá procedimentos e indicará estratégias necessárias à execução dos acordos que forem propostos. [...] (SÃO PAULO (Estado), 2009, s/p.)

Alguns anos depois, com a Resolução SE nº 46 de 2012, são discutidos alguns pontos sobre a formação do Professor Educação Básica I, onde considerando positivos os resultados obtidos quanto ao desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no SARESP de 2011, são elencadas algumas propostas a se pensar na importância da formação em trabalho dos docentes que atendem a essa demanda, visando dar seguimento com qualidade no Programa Ler e Escrever, se atentando, principalmente, à disciplina de Matemática, desta forma:

Artigo 1º - Os docentes regentes de classe do segmento de 1º a 5º anos do ensino fundamental, interessados em ampliar sua formação profissional, com aprofundamento de conhecimentos, poderão, opcionalmente, a partir do corrente ano, fazer jus a mais 2 (duas) horas semanais de trabalho, para participar de ações e reuniões voltadas à melhoria da prática docente, previstas pelo Programa Ler e Escrever, com especial ênfase ao ensino da Matemática.

Parágrafo único – As 2 (duas) horas semanais, a serem acrescidas à carga horária total atribuída ao Professor Educação Básica I, deverão ser cumpridas na unidade escolar, em horas de trabalho docente, consecutivas, que serão remuneradas a título de horas de trabalho pedagógico.

Artigo 2º - As atividades de aprofundamento de conhecimentos, desenvolvidas nas 2 (duas) horas semanais de trabalho, a que se refere o artigo anterior, deverão:

I - integrar, obrigatoriamente, o plano de ação elaborado pela unidade escolar, como atividades destinadas ao trabalho de planejamento e formação em serviço, a serem explicitadas em documento específico, indicativo dos conteúdos, procedimentos metodológicos, estratégias e recursos selecionados, bem como do horário de desenvolvimento e da natureza dos instrumentos de acompanhamento e monitoramento dos resultados alcançados pelos professores em sua rotina docente;

II – ser atribuídas ao professor interessado em participar dessas atividades e que apresente condições de cumprir as normas estabelecidas.

Parágrafo único – As 2 (duas) horas semanais, de que trata esta resolução, são devidas, exclusivamente, ao regente em exercício da respectiva classe,

sendo que o pagamento correspondente dar-se-á mediante o efetivo cumprimento dessas horas, não podendo ser estendido a casos de ausências ou afastamentos a qualquer título.

Artigo 3º - Orientações específicas, destinadas ao desenvolvimento das atividades de aprofundamento de conhecimentos, com ênfase ao ensino da Matemática, serão objeto de normas complementares, a serem expedidas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB.

Artigo 4º - Fica acrescentado ao artigo 1º da Resolução SE 86, de 19-12-2007, o inciso III com a seguinte redação: [...] “III – na continuidade, a partir do ano de 2012, assegurar a eficácia da aprendizagem dos conteúdos programáticos das demais disciplinas integrantes do currículo do ensino fundamental, em especial os da Matemática.” (NR)

Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial os artigos 2º, 3º e 4º da Resolução SE 86, de 19-12-2007. (SÃO PAULO (Estado), 2012, s/p.)

Pouco mais adiante, no ano de 2014, a partir da Resolução SE nº 53/14, são revistas algumas considerações sobre a organização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e ainda em relação aos Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas da rede estadual de São Paulo, no intento de se obter melhores resultados de aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetro que ressaltou essa urgência, os índices das avaliações externas:

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.

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.[...]

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.[...]

§ 2º – Caberá à equipe gestora e aos professores que atuam no Ciclo Intermediário promover condições pedagógicas que assegurem aprendizagens necessárias à transição do ensino desenvolvido por professor regente de classe e do desenvolvido por docentes especialistas.[...]

Artigo 9º - Caberá à equipe escolar identificar os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que necessitem de mecanismos de apoio

no processo de ensino e aprendizagem, para concluir seus estudos dentro do tempo regular previsto na legislação pertinente.[...]

1 - Recuperação Contínua: ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares, nas classes de Ensino Fundamental ou Médio, e que é voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou da disciplina, com apoio do Professor Auxiliar, quando necessário;

2 – Recuperação Intensiva: a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno compor classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que lhe permitirão trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento de estudos.

Artigo 10 - O Professor Auxiliar, a que se refere o item 1 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, terá como função precípua apoiar o professor da classe ou da disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial, as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar.[...]

Artigo 11 - Cada classe do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e das 3 (três) séries do Ensino Médio poderá contar com até 3 (três) Professores Auxiliares, respeitada a compatibilidade e pertinência entre a natureza da disciplina e a área de formação acadêmica desses professores, que atuarão, no decorrer do ano letivo, em apoio pedagógico aos alunos, bem como ao docente da disciplina, na organização, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua. [...] (SÃO PAULO (Estado), 2014, s/p.)

A partir deste documento, com a reorganização do ensino ministrado nas escolas da rede pública estadual de São Paulo, podemos notar que a principal mudança refere-se à sistematização do Ensino Fundamental, que agora passa a ser organizado em três ciclos de progressão continuada, sendo o I ciclo de alfabetização, abrangendo do 1º ao 3º ano, o II ciclo intermediário, do 4º ao 6º ano e o III ciclo final, indo do 7º ao 9º ano.

Nesta disposição, o aluno do primeiro ciclo que não tenha conseguido atingir os objetivos esperados ao final do 3º ano, deverá ir para uma classe de recuperação intensiva, recebendo todo o apoio pedagógico necessário para que então, ao término de um ano nesta, deverá ir para o ciclo seguinte, ou seja, o intermediário.

O aluno cursista do ciclo intermediário que não conseguir alcançar os propósitos desejados dentro desta etapa de três anos, também irá para uma sala de recuperação intensiva, permanecendo nesta por um ano e dando prosseguimento para o ciclo posterior após o término deste período, esperando que a sua defasagem em relação aos estudos, nesse meio tempo e através das diversas ações voltadas para o seu avanço, tenham sido supridas. O mesmo processo ocorrerá com os alunos do último ano do ciclo final.

Em observância ao documento aqui tratado, um dos principais critérios considerados para que houvesse essa reestruturação dos ciclos, foi o resultado do

desempenho dos alunos de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual nas avaliações externas.

Outro ponto relevante a se considerar é a inserção da figura do professor auxiliar na sala de aula, que passa a assessorar o professor da classe na recuperação dos alunos considerados “atrasados”, em relação ao restante da turma, havendo a possibilidade de se ter até três profissionais trabalhando conjuntamente com o docente responsável pela turma.

Não menos importante e, ainda, nesta mesma resolução, ficam estabelecidas as recuperações contínua e intensiva, onde a primeira deve ocorrer normalmente no trabalho do professor no próprio espaço da sala de aula, voltando-se a atenção essencialmente para os alunos com dificuldade, contando ainda com a ajuda de um professor auxiliar, se preciso. Na recuperação intensiva o professor também deverá desenvolver um trabalho voltado especialmente para as necessidades do aluno em defasagem na aprendizagem, visando supri-las.

No mesmo ano, a partir da Resolução SE nº 73/14, são discutidas novamente a reorganização do Ensino Fundamental através do regime de progressão continuada, onde este passa a ser organizado em três ciclos, igualmente ao que fora previsto no documento anterior, cada qual com a duração de três anos, propondo, ainda, que fossem asseguradas as condições necessárias para que esta proposta funcionasse, a pensar nas urgências de cada aluno, para que estes conseguissem obter sucesso e progredir em seu processo ensino-aprendizagem, tendo um acompanhamento sistemático e ações voltadas para a solução das defasagens, uma vez identificadas, dispondo, também, sobre os mecanismos de apoio aos alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas do Estado de São Paulo, onde:

- 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), 2014a, s/p.)

A Resolução SE nº 73/14 traz, também, algumas alterações na Resolução anterior, SE nº 53/14, especificando mais amplamente no Artigo 9º sobre as ações a serem voltadas à Recuperação Contínua e Intensiva, incluindo os recursos que poderão ser disponibilizados para cada um desses contextos, como o professor auxiliar, por exemplo, dessa forma:

Parágrafo único - Os mecanismos de apoio utilizados no processo de ensino e aprendizagem, a que se refere o caput deste artigo, distinguem-se pelos momentos em que são oferecidos e pelas metodologias utilizadas em seu desenvolvimento, caracterizando-se basicamente como estudos de Recuperação Contínua e de Recuperação Intensiva, assim definidos:

1 - Recuperação Contínua: ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio, voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou da disciplina, conforme o caso, com apoio complementar, quando necessário, na seguinte conformidade:

a) nas classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com apoio e assistência direta dos alunos pesquisadores do Programa Bolsa Alfabetização;

b) nas classes de 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, com apoio complementar do Professor Auxiliar - PA; e

c) nas classes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e de séries do Ensino Médio com apoio complementar dos docentes do Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA, conforme dispuser a legislação pertinente;

2 - Recuperação Intensiva: a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno integrar classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que permitirão ao aluno trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento nos estudos. (SÃO PAULO, (Estado), 2014a, s/p.)

No Artigo 10, são reestabelecidas as funções do professor auxiliar, que agora passa a desenvolver um trabalho voltado, especialmente, aos alunos do 3º ao 6º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, onde com o documento anterior, entendia-se que oferta era estendida a todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio que apresentassem alguma dificuldade, necessitando uma atenção especial à sua aprendizagem.

Artigo 10 - O Professor Auxiliar, a que se refere o item 1 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, tem como função precípua apoiar o professor da classe no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial, as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, visando à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

§ 1º - A atuação do docente como Professor Auxiliar dar-se-á, ouvido o professor da classe e/ou da disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário regular das aulas correspondentes, mediante atendimento por grupo de, no mínimo, 5 (cinco) alunos.

§ 2º - O Professor Auxiliar poderá atuar somente em classes que totalizem, no mínimo, 25 (vinte e cinco) alunos.

§ 3º - Excepcionalmente, o Professor Auxiliar poderá atuar em classe regular de, no mínimo, 20 (vinte) alunos, desde que nela se inclua matrícula de aluno do público-alvo da Educação Especial, cuja necessidade tenha sido avaliada pela Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, excetuando-se dessa possibilidade as Classes Regidas por Professor Especializado e as Salas de Recursos. (SÃO PAULO, (Estado), 2014a, s/p.)

No Artigo 11, fica estabelecido que as classes de 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental poderão ter o auxílio do professor auxiliar em até 3 aulas por semana para as disciplinas de Portuguesa e 3 para a de Matemática, onde no documento anterior, neste mesmo artigo, constava que as classes de 6º, 7º, 8º e 9º anos poderiam ter esse mesmo apoio, com a diferença que o número de aulas em que se contaria com o professor auxiliar seria de 3 por semana e não 6, havendo ainda a oportunidade de revezamento entre as disciplinas a serem trabalhadas, de acordo com o currículo de cada ano e urgência.

A mudança no artigo 12 refere-se à atribuição das aulas para professores auxiliares, em que a principal se trata do número de aulas semanais disponíveis a esses profissionais que de 30, agora passam para 12 e o artigo seguinte propõe a instalação de classes de Recuperação Intensiva, quando houver, no mínimo, 10 alunos que necessitem da mesma e de acordo com a disponibilidade da escola.

Podemos observar na análise do documento que, do artigo 1 ao 8 e, a partir do artigo 14 até o 17 desta Resolução SE nº 73/14, a mudança no texto em relação ao documento anterior é relativamente ínfima, sendo que, no último artigo da mais recente, revoga-se a Resolução nº 53/14, mas num contexto geral, comparando os dois documentos, as alterações a serem consideradas são bem poucas.

No ano seguinte, em 2015, é elaborada a Resolução SE nº 27/15, que igualmente ao documento anterior, trata da reorganização do regime de progressão continuada para o Ensino Fundamental e Médio e ainda dos mecanismos de apoio escolar para os mesmos, alterando um dos artigos que se refere ao professor auxiliar:

Artigo 1º - O caput do artigo 12 da Resolução SE 73, de 29-12-2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 12 - 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.)

Neste mesmo ano, é elaborado o projeto de Lei nº 857/2015, que apresenta diretrizes para o fim da “Promoção Automática” e consequente avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de São Paulo, baseando-se na Constituição Federal e Lei nº 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Num primeiro momento, o projeto vem com a intenção de reafirmar antigas proposições, trazendo alguns princípios instituídos desde a Constituição Federal, como, por exemplo, a obrigação do Estado de zelar pela educação de todos, incluindo, ainda, aspectos mais recentes da legislação, como a extensão da oferta do ensino obrigatório a partir dos 4 anos de idade, contemplando também perspectivas já apontadas anteriormente na LDB.

Artigo 1º - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Redação dada pelo art. 205 da Constituição Federal).

Artigo 2º - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (Redação dada pelo art. 208 da Constituição Federal):

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

III - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

IV - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

V - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VI - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental e médio, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Artigo 3º. O ensino fundamental e médio da rede pública terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Redação do art.4º da LDB):

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Artigo 4º 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.)

A partir do artigo 5º, são contempladas as formas de avaliação a serem estabelecidas com base no processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas ainda no II inciso, estas reaparecem como forma de se medir o conhecimento adquirido, o que fica ainda mais evidente no artigo 6º, onde é posto que a averiguação do efetivo ganho do estudante, junto ao seu desenvolvimento intelectual, se dará a partir de provas e notas, especialmente voltadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Artigo 5º A avaliação do processo de aprendizagem considerará, no seu exercício, os seguintes princípios:

I - Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

II - Aferição do desempenho do aluno quanto à apropriação de conhecimentos em cada área de estudos e o desenvolvimento de competências.

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. (SÃO PAULO (Estado), 2015a, s/p.)

Do artigo 7º em diante, são apresentadas significativas mudanças em vista do que se tinha até então, onde a avaliação retoma o seu caráter decisório na vida escolar dos alunos, havendo agora a possibilidade de reprovação, se depois dos esforços empreendidos para a sua recuperação, não obtiverem os resultados esperados, desta forma, conforme as antigas práticas pedagógicas, o professor volta a ter o poder de reprovar, destituindo então, o regime de progressão continuada:

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.

Artigo 8º - Os alunos que não obtiverem o conceito mínimo nas duas disciplinas bimestrais, farão recuperação das mesmas, sob aulas de reforço de Português ou Matemática, ou em ambas disciplinas, sendo submetidos a novas avaliações.

Artigo 9º - As aulas de reforço serão de responsabilidade da unidade escolar à qual o aluno estiver matriculado e serão ministradas por professores, que deveram [sic] registrar no Diário de Classe, além das atividades regulares, as atividades de recuperação de estudos, e seus resultados, bem como, a frequência dos alunos.

Artigo 10 – As aulas de reforço serão de acordo com o horário a ser definido pela direção da unidade escolar.

Artigo 11 - A avaliação do rendimento do aluno e a nota final será atribuída pelo professor da série/ano, da disciplina ou componente curricular, apreciada pelo Conselho de Classe⁵. (SÃO PAULO (Estado), 2015a, s/p.)

Em explicação à elaboração deste projeto de lei que visa extinguir a progressão continuada, que até então, era vista como algo positivo pelos órgãos legislativos, que constantemente legitimavam as suas ações, justificando-se que o regime havia sido algo conquistado no meio educacional, uma vez que a exclusão dos alunos dada por inúmeras repetências era uma das situações que mais necessitava ser alterada, sendo chamada agora, pura e simplesmente de “aprovação automática”, entra em confronto com os próprios textos dos documentos oficiais anteriores, que rebatia sempre que esta denominação não cabia ao que existia, em vista de todo o investimento em programas de recuperação de alunos, formação de professores, entre outros, empreendidos pela Secretaria do Estado de São Paulo, em prol do funcionamento desta proposta, isto parece ser, no mínimo, uma grande contradição, conforme veremos a seguir no discurso elaborado pelo Secretário Nacional de Comunicação do PT, José Américo, em defesa dessas novas ideias e do fim do regime de progressão continuada:

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

⁵**Artigo 12** - O Conselho de Classe é instância deliberativa integrante da estrutura das unidades escolares e tem sob sua responsabilidade:

I - a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola e a proposição de ações para a sua melhoria;

II - a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas.

III - a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades;

IV - a avaliação das condições físicas, materiais e de gestão dos estabelecimentos de ensino que substanciam o processo ensino aprendizagem.

V - a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária;

VI - apreciar, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos alunos apresentados individualmente pelos professores;

VII - decidir pela aprovação ou não aprovação dos alunos. (SÃO PAULO (Estado), 2015a, s/p.)

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!

Gerar aprovações, fazendo-se com que o aluno “passe de ano”, sem que o mesmo tenha adquirido conhecimentos mínimos, necessários para tornar-se um futuro profissional, seja em qualquer área de atuação da sua escolha, a fim que torne-se um bom profissional, mormente diante de uma sociedade cada vez mais competitiva e seletiva, não é, convenhamos a melhor forma do Estado contribuir na formação de futuros profissionais, cidadãos e cidadãs.

Como pode-se perceber a figura da “Progressão Continuada” vem gerando um verdadeiro caos na educação onde os alunos empossados de diplomas, estão correndo sérios riscos de continuarem analfabetos, após tantos anos de frequência escolar, aprofundando-se paradoxalmente, às desigualdades sociais. [...]

A respeito do tema, verifica-se o posicionamento do prefeito de São Paulo, Fernando Haddad (PT), o qual assinou, os decretos que criam o programa “Mais Educação São Paulo” que propõe uma reforma estrutural na rede municipal de ensino, nos seguintes termos: 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. 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. Eu aposto que 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. [...]**

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.)

A partir do exposto com este novo Projeto de Lei nº 857/2015, fica claro que os objetivos tão proclamados com a implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, não foram alcançados, uma vez que esta política pública educativa se aproximou mais da prática de promoção/aprovação

automática. Até então, havia a crença na afirmação de que esta proposta fora algo positivo, diante do alarmante quadro de exclusão de alunos que se tinha até meados do século passado, entre outras urgências que necessitavam que fossem tomadas as devidas providências para que se obtivessem resultados satisfatórios e este quadro de evasão, abandono e repetência dos estudantes, entre outros obstáculos, fosse superado, o que, a partir disso, levou a criação de inúmeros documentos pensando-se em uma solução para as problemáticas.

Neste mesmo projeto, se assume publicamente o fracasso do regime de progressão continuada da maneira como fora implantado nas redes públicas de educação básica do Estado Paulista, destituindo os documentos anteriores, que incansavelmente resistiam às críticas que já se tinham sobre essa questão da progressão continuada ter se transformado em prática de promoção automática, a partir das ações que, conforme as leis, decretos, pareceres, deliberações, entre outros, foram voltadas para a legitimação da proposta, tais como o investimento na formação de professores, os programas de recuperação dos alunos e etc.

Dessa forma, retoma-se a questão da restituição do poder de reprovação dos alunos pelos professores, como se esta fosse a solução para todos os problemas enfrentados pela atual realidade educacional encontrada nas escolas públicas brasileiras, mas que neste trabalho, foram apresentadas, particularmente, a partir das experiências do Estado de São Paulo. Pontos sobre as diversas possibilidades de “punições” dos alunos, tais como: advertências, suspensões e transferências para outra instituição de ensino, caso o educando não se adeque à que frequenta, também são retomadas, além do foco à preocupação com a posterior inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, que, com o regime de progressão continuada, conforme o Projeto de Lei nº 857/2015, se admite que estas estão sendo “mal formadas” e em muitos casos, saindo da escola praticamente analfabetas, ou melhor, analfabetas funcionais.

Ressaltamos aqui que, a participação dos professores nessa provável reelaboração da organização da escola, assim como dos pais, gestores e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é fundamental, uma vez que, como já fora demonstrado anteriormente, a partir dos documentos oficiais, a legitimação de propostas inovadoras na educação se torna possível com o envolvimento dos sujeitos que a fazem, assim como o oposto, ou seja, a invalidação das mesmas, pode ocorrer com a exclusão dos interessados, como ocorreu com a implantação do

regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, como vimos, onde os professores foram encarregados de efetivar o que a Secretaria Estadual de Educação instituiu, mas não foram chamados a participar da elaboração de tais proposições.

A afirmativa do Projeto de Lei sobre a necessidade de acompanhamento do processo de aprendizagem, a partir das avaliações dos alunos, é relevante, mas, deve-se atentar para como estas avaliações serão efetivadas, uma vez que, se voltarem a seu caráter seletivo e classificatório e conseqüentemente, excludente, como no século anterior, estaremos dando mais um passo ao retrocesso que ao avanço de novas possibilidades, visando uma qualidade de ensino para todos.

2 PROGRESSÃO AUTOMÁTICA? PROMOÇÃO CONTINUADA?

Neste capítulo, retomaremos alguns pontos relevantes para se entender o regime de progressão continuada, assim como o mesmo será feito com a prática de promoção automática, sendo o título, propositalmente, um trocadilho com ambos os temas, devido às ambiguidades que eles trazem, no geral e para isso, antes, resgataremos alguns princípios básicos trazidos nas Declarações: “Universal dos Direitos Humanos”, “Mundial Sobre Educação Para Todos” e a de “Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

2.1 A luta pelo ideal utópico de se legitimar os direitos de todos à educação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, é uma tentativa de instituir direitos comuns a todas as pessoas do mundo, de forma que, respeitados esses princípios, todos possam viver numa sociedade mais justa. O documento prevê, no Artigo 26, parágrafos 1 e 2, a educação como um direito fundamental a todos os seres humanos, independente de sua nacionalidade:

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

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, ocorrida entre os dias 5 a 9 de março de 1990, veio, mais uma vez, na tentativa de reafirmar algumas das concepções já propostas anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, visto que, apesar do documento ter sido elaborado por membros das diferentes nações que se dispuseram a respeitá-lo, empenhando-se, inclusive, para realizar os objetivos estabelecidos, muito do que se estava previsto, não era, de fato, considerado, isso em todas as partes do mundo e por isso, procurando se legitimar o direito de todos à

educação, a nova produção traz diferentes propósitos neste âmbito e reitera os anteriores.

Na Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, onde, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia, no município de Salamanca, Espanha, que ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994, são reafirmados alguns compromissos para com a Educação para Todos, voltando-se, especialmente para a Educação Inclusiva.

Nos documentos anteriormente apontados, a primeira declaração abrange aspectos mais gerais no que se trata dos direitos humanos, a segunda é mais voltada para os direitos de todos quanto à educação e a terceira, também para os direitos educacionais, mas centrando-se, principalmente, na área da educação especial, com isso percebemos quantos objetivos proclamados temos, desde há bastante tempo, onde o contraste entre o que propôs e o que se realizou até então, da mesma forma se evidencia, ainda hoje, visto que as lutas por concretizar os ideais de uma sociedade onde as palavras justiça e equidade, sejam válidas no plano concreto, ainda estão longe de terminar.

Muito se fala sobre lutar pelos direitos humanos e pela educação para todos, mas a quem cabe essa luta? A resposta mais coerente seria: cabe a todos. Mas então, perguntamos: a quem interessa que todos tenham direitos iguais? A quem interessa que todos possam gozar de uma educação com qualidade, independente de sua classe social? De certo, ao mais desprovidos de recursos, interessa, já que, independente de seus esforços pessoais, ao contrário do que propõem os ideais liberalistas, dificilmente estes conseguirão reverter radicalmente a sua qualidade de vida. Mas como isso seria possível, visto a sociedade capitalista em que vivemos hoje? E os questionamentos sobre as ambiguidades existentes em todo o mundo acerca dos direitos do homem, não terminariam tão brevemente.

Tem-se dito que a função da escola em nossa sociedade é “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”. Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. A isso chama-se “equidade”, segundo eles. Cabe à escola encontrar meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos. (FREITAS, 2003, p.14)

Felix (2007) destaca que, iniciativas tais como essas, das Declarações anteriormente citadas, entre outras, são: “tentativas de promover a universalização do ensino fundamental para todas as pessoas em idade escolar e para todos os países, tornando um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado.” (FELIX, 2007, p. 18)

Não é de hoje que se vem proclamando um ensino público de qualidade para todos, segundo ideais liberais, acreditava-se que, abrindo-se as oportunidades de se educar a todos com qualidade, a ascensão social seria apenas uma questão de esforço pessoal e mérito, visto que, garantido o acesso à educação, os resultados, fossem estes positivos ou negativos, adviriam do empenho de cada um, desta forma, conforme Rocha (2013):

Uma vez que se pregava a existência de uma “igualdade” de direitos e a educação escolar estava ao alcance de todos, seria natural que aqueles que não obtinham êxito, fossem os responsáveis pelo seu malogro, uma vez que as “oportunidades” estavam abertas. (ROCHA, 2013, p. 88)

Mas, de acordo com essas convenções no âmbito educacional e com as distintas realidades que temos em todas as esferas, a começar pela social, onde muitos têm pouco e pouquíssimos, tem muito e o tem justamente pelo fato de não dividirem o que têm com a maioria, tomando para si, inclusive, muitas vezes, a partir de seu poder capital, as melhores oportunidades de educação, entre outras coisas que o dinheiro pode comprar nos nossos dias:

[...]Como podem todos aprender tudo? As aptidões, dirão, não se distribuem igualmente para todos – há os mais aptos e os menos aptos. É normal, dirão novamente, que os mais aptos adquiram mais o os menos aptos, menos. E o que dizer do esforço pessoal? Nem todos se esforçam da mesma maneira. Aos mais esforçados devem corresponder níveis mais altos de domínio; aos menos esforçados, níveis mais baixos. Toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: “ensino de qualidade para todos”. Aqui é necessário diferenciar entre o desejo e a realidade. Aliás, esse é aparentemente o permanente confronto existente na implantação dos ciclos e da progressão continuada. (FREITAS, 2003, p.18-19)

Podemos notar, a partir dos documentos estudados, que dentre os diversos planos que surgiram, quando se pensou na implantação do regime de progressão continuada e na reorganização do sistema seriado em ciclos, houve inúmeras propostas inovadoras. Idealizou-se uma escola onde essas ideias seriam viáveis e para tanto, haveria investimento na formação dos professores, que ficariam

encarregados de efetivá-la na prática, (apesar de os documentos jamais explicitarem diretamente isso), as salas teriam o número reduzido de alunos, a comunidade participaria conjuntamente com as escolas nas decisões sobre as vidas escolares dos estudantes, todo suporte pedagógico e materiais que fossem necessários, seriam disponibilizados, entre tantas outras promessas, no âmbito deste planejamento.

Há, no entanto, um aspecto interessante a respeito do papel do docente no desenvolvimento do regime de progressão continuada na rede estadual de São Paulo. Enquanto os estudos procuram retratar as opiniões, percepções e representações desses profissionais diante da medida, tanto os documentos oficiais redigidos pelo CEE-SP, com destaque para a Indicação número 8/97 e a Deliberação número 9/97, como informativos divulgados pela SEE-SP, tais como o Planejamento 1998 e o Planejamento 2000, **não indicam nem destacam a possibilidade de os professores serem reconhecidos como os principais implementadores do regime de progressão continuada no espaço escolar.** (JEFFREY, 2011, p.16-17, grifos nossos)

Ainda que não se possa afirmar com toda a certeza que, caso as ideias propostas quando se pensou na implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, vistas através dos documentos oficiais, fossem realmente concretizadas, a implementação deste regime teria suprido as demandas do Estado Paulista, logo que se fez um esforço maior para legitimá-lo com a Deliberação nº 09/97, uma vez que, antes mesmo disso, já era previsto na Constituição, sugerimos, ao menos, que as chances de sucesso na implementação de tal política pública seriam muito mais significativas, possivelmente alcançando, se não todos, mas vários dos objetivos estabelecidos, visando a melhoria da qualidade de ensino, entre inúmeras outras urgências, mas para isso ocorrer, os projetos teriam que sair do âmbito do planejamento e virem a se realizar efetivamente, contando com todos os interessados, como os pais, alunos, professores, gestores e demais atores que participam direta ou indiretamente do processo ensino-aprendizagem dos educandos e não ser apenas mais um documento com efeitos legais mas cujos resultados são estáticos, por se tratar mais de um aparato burocrático que um plano de ações reais, voltadas para a resolução de problemas encontrados na esfera educacional.

2.2 Ambiguidades presentes no âmbito educacional quanto à implementação do regime de progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo

Sempre que questionada a proposta do regime de progressão continuada ter se aproximado mais de uma prática de promoção automática, havia a replica justificando que as medidas adotadas pelas leis e demais documentos, nesse sentido, foram pensadas principalmente como forma de combater a exclusão escolar dos alunos, visto que se constatou que uma das principais formas para isso era eliminar a reprovação, prática punitiva que permeava o ambiente escolar, mas que, acreditando na crença de que: “toda criança é capaz de aprender” (SÃO PAULO, (Estado), 1997e), cada qual em seu próprio tempo, novas chances de recuperação deveriam incessantemente ser consideradas.

A concepção de progressão continuada não se confunde com a idéia de promoção automática. Enquanto esta última sugere menor investimento no ensino, a progressão continuada, conforme a Deliberação CEE n-Q 9/97 que a instituiu, enfatiza a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade de atividades de reforço e recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados. A avaliação tem, portanto, "seu 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 avanços, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo, assim, seu sentido de faca de corte. (SÃO PAULO (Estado), 2000b, p. 14)

Com as classes de aceleração, podemos nos perguntar se esta não foi uma forma de se “nivelar o aprendizado dos alunos com dificuldade para baixo”, já que fica claro que as exigências sobre a avaliação dos mesmos, com isto, se tornaram mais amenas do que o pouco que se passou a exigir com a implantação do regime de progressão continuada e da organização do ensino a partir dos ciclos, conforme os documentos oficiais. Porém, devemos ainda suscitar se isto realmente foi fixado comprometido com as suas ideias, se houve ainda algum esforço para que de fato houvesse correspondência entre a concepção e a prática ou se, com esta convicção de que todos são capazes de aprender, se lhe forem dadas as oportunidades necessárias, as crianças que outrora eram expulsas e marginalizadas por reprovarem sucessivamente, agora sofriam veladamente uma exclusão dentro da própria escola, onde, usando de seus direitos proclamados, agora elas poderiam permanecer no ambiente escolar, mas isto não significava que, ao sair dela com um diploma, seriam realmente cidadãos críticos e conscientes, leitores do mundo, “como o que se ambicionava com esses ideais”.

Há, no entanto, que se desmistificar o fracasso escolar. Superar a ideia de que ele se dá apenas pelos números de repetência, abandono e evasão. Muitos alunos que hoje entram no sistema escolar, sofrem com um outro tipo de problema. Por não aprenderem e mesmo assim ter que permanecer na escola por conta da obrigatoriedade a eles imposta, muitos deles, atravessam todo o percurso escolar, chegando ao seu fim sem adquirir o saber historicamente produzido, semianalfabetos ou analfabetos funcionais, o que não lhes garante a experiência de uma aprendizagem significativa. (ROCHA, 2013, p. 92)

Bertagna (2003) faz alusão aos conceitos de Bordieu e Champagne (1998), que denominam essa forma de segregação dos alunos dentro da própria escola de exclusão branda:

Através da exclusão branda, os excluídos podem ter acesso e permanecer no sistema escolar, mas a sua condição de excluídos tende a agravar e aprofundar à medida que ele permanece neste sistema e não consegue êxito, construindo-se assim uma justificação para a sua exclusão de maneira dissimulada, como incapacidade pessoal, já que o acesso e a permanência lhe foram garantidos e, portanto, assumindo a condição que de certa forma é a correspondente a sua origem, acirrando a distinção entre estes e os que estão “fadados” ao êxito. Dessa forma, o sistema escolar resguarda-se dos índices estatísticos de exclusão – através do discurso de democratização e permanência – de forma explícita e guarda/mantém, implicitamente em seu interior, as desigualdades escolares, culturais e sociais. Portanto, observamos a existência nesse espaço dos contrários: os privilegiados/bem sucedidos e os desprivilegiados/fracassados. (BERTAGNA, 2003, p. 21)

É consenso entre muitos autores que abordam o assunto, que tanto a proposta do regime de progressão continuada, quanto à reorganização do sistema seriado a partir dos ciclos, foram ideias revolucionárias para a época, um grande avanço se considerarmos que anteriormente à reelaboração da LDB em 1996, o enfoque do fracasso escolar era posto somente ao encargo do aluno, que não via alternativa, se não abandonar os estudos e neste instante, passa a ser considerado em seu processo ensino-aprendizagem e não mais “culpado” por seu insucesso.

Trata-se de reconhecer, finalmente, que não há homogeneidade no grupo classe, por mais parecidas que as crianças e adolescentes sejam. Ritmos de aprendizagem diferentes, perfis cognitivos diversos, experiências de vida distintas, conhecimentos variados convivem em um mesmo agrupamento escolar, de forma que para respeitar a individualidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, levar todos a experimentarem sucesso na escola, cabe repensar nossos modelos de atuação docente. (SÃO PAULO (Estado), 2000b, p.9)

Com essas novas concepções no âmbito educacional e com o respaldo da legislação pode-se observar ainda que, apesar das ideias terem sido extremamente progressistas, ao passo que se percebeu que eram necessárias tais mudanças e com

isso, passou-se a pensar em como e no que se poderia fazer para concretizá-las, por outro lado, as cobranças feitas aos professores e, a partir de então, a responsabilização deles pela garantia da aprendizagem e sucesso dos alunos, ficou evidente.

Um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos conteúdos escolares. Deixa de haver, portanto, qualquer motivo a justificar a retenção. (SÃO PAULO (Estado), 2000b, p.8)

Os documentos reiteravam constantemente as essenciais a serem consideradas para que o trabalho com os ciclos, no regime de progressão continuada, fosse efetivamente válido, lembrando os aspectos históricos que levaram à necessidade de uma organização da escola deste tipo, retomando alguns dos principais objetivos da LDB.

A LDB confere aos estabelecimentos que utilizam progressão regular por série a autonomia de adotar, no Ensino Fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O entendimento da progressão continuada exige repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e propõe romper resistências, mudar representações acerca da escola, reconstruir a forma tradicional da relação escola - família. "Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma da relação professor/aluno, vista como uma relação de apoio e de parceria". Essas mudanças provocam ansiedade entre os professores que habitualmente fazem uma avaliação classificatória, que apenas verifica o rendimento escolar para separar os alunos em aprovados e reprovados ao final do processo. Ao invés disso, é necessário que os professores superem essa posição mais individualista e possam construir coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para 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), 2000b, p.13)

Houve ainda, uma constante reafirmação da necessidade de envolver a todos os que estavam direta ou indiretamente ligados à comunidade escolar, como forma de sempre otimizar as propostas, encontrando os seus obstáculos para que, identificados, estes pudessem ser vencidos.

A revitalização dos Conselhos de Classe, Grêmios e AM é fundamental para a análise da situação escolar e discussão das formas de superar as dificuldades encontradas. Assim, cada escola, com seus problemas concretos e a participação direta de sua equipe escolar e da comunidade, deverá planejar os procedimentos pedagógico-administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de sua proposta pedagógica. A proposta pedagógica da escola, coletivamente construída, será o fio condutor desta tarefa. Nela cada escola irá estabelecer os procedimentos

operacionais para a realização do trabalho docente e discente. (SÃO PAULO (Estado), 2000b, p.15)

Retomando algumas definições sobre o que se propôs com a organização do ensino nas redes públicas do Estado de São Paulo a partir dos ciclos e conforme os documentos oficiais:

O ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais, como por exemplo da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª do ensino fundamental, em consonância com o projeto em curso de reorganização da rede pública estadual. Com as devidas cautelas, porém, para que na transição de um ciclo parcial para o seguinte não se instale um novo “gargalo” ou ponto de exclusão. (SÃO PAULO (Estado), 1997c, p. 502)

Já, voltando ao plano de orientações acerca do regime de progressão continuada implantado nas escolas estaduais da rede pública de São Paulo, são reiterados alguns princípios que foram amplamente discutidos por meio da legislação, onde se esperava da escola e dos professores sua adequação quanto ao que se propunha, desta forma:

Requer que se acredite nas possibilidades de todos os alunos se apropriarem dos conteúdos escolares e, portanto, que se aposte em nossa capacidade de ensinar crianças com experiências diversas e com conhecimentos distintos. Implica, sobretudo, resgatar a função social da escola, criada para socializar os conhecimentos básicos para todos e não para alcançar, com alguns, critérios de desempenho uniformes em cada área do conhecimento. Naturalmente, a escola e seus professores precisarão se ajustar a essa nova modalidade de organização do ensino. Há que se buscar uma atuação pedagógica inovadora, visto a ineficácia de se oferecer tratamento homogêneo ao que é essencialmente diverso. (SÃO PAULO (Estado), 2000b, p.7)

Freitas (2003) nos chama a atenção quanto às contradições existentes que permeiam o ambiente escolar quando falamos em ciclos e progressão continuada, questão coisas distintas, mas que costumam estar atreladas nos discursos educacionais, perdendo, inclusive, o seu real significado, então, para um melhor entendimento de ambas as propostas, podemos observar as suas diversidades a partir do quadro abaixo:

Quadro 3 – Dimensões contraditórias de concepções de Educação, Ciclos e Avaliação

DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO	
Progressão Continuada	Ciclos

Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação superficial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.

“Avaliação” formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: FREITAS, 2003, p. 73-76

Quando falamos sobre o regime de progressão continuada e o ensino organizado por ciclos, não podemos deixar de lado um dos principais pontos de questionamento nesse âmbito, a avaliação, que conforme pudemos notar através desse estudo, há décadas, vinha sendo utilizada como importante ferramenta de seleção e segregação dos considerados “não aptos” da escola.

Rocha (2013) defende que essa configuração da escola excludente que se tinha antes só começou a desaparecer a partir do momento em que se começou a reivindicar a universalização do acesso ao ensino e da permanência aos socioeconomicamente carentes e com isso, a exclusão dos “inaptos” passou a ocorrer dentro do próprio ambiente escolar, de maneira mais mascarada.

O objetivo deste trabalho não se trata de defender o ensino por ciclos ou o regime de progressão continuada, da forma como foram implantados na rede Estadual Paulista, com base em seus prós e contras, mas desvelar o que esteve arraigado por de trás da implantação dessas políticas educacionais, dessa forma, Rocha (2013) ainda denota que:

[...]os objetivos proclamados pelos documentos produzidos, de certa forma, não correspondem aos objetivos reais, entendidos pelos educadores e pela sociedade como necessários para melhoria da qualidade de ensino e para melhora dos índices de aprendizagem dos alunos. (ROCHA, 2013, p.90)

Os ciclos, dentro do regime de progressão continuada, vieram para rescindir a antiga organização que se tinha antes na escola com o sistema seriado, seletiva e excludente, mostrando que poderiam haver outras possibilidades a serem consideradas no processo de aprendizagem como um todo, eliminando a reprovação anual (própria do sistema seriado), que fazia com que muitos alunos evadissem e a partir de inúmeras mudanças no trabalho feito com os alunos que demonstravam maiores dificuldades, na tentativa de “recuperá-los” para que pudessem voltar a acompanhar os demais, normalmente, novas chances de

progredir em seu próprio tempo deveriam estar asseguradas e por isso, dentro desta proposta, não caberia mais a reprová-los, neste sentido, a promoção dentro dos ciclos ocorria da seguinte maneira:

Serão considerados promovidos:

☐☐alunos das séries intermediárias do ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental, **com rendimento escolar satisfatório e frequência igual ou superior a 75% do total das horas letivas**;

☐☐alunos, ao final dos ciclos I e II do Ensino Fundamental e ao final de cada série do Ensino Médio e de outros cursos, com **rendimento escolar satisfatório e frequência igual ou superior a 75% do total das horas letivas**;

☐☐alunos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de outros cursos, em qualquer série, com **frequência inferior a 75% do total das horas letivas** se, e somente quando, a escola considerar o **rendimento escolar satisfatório**.

Caberá ao Conselho de Classe/Série avaliar e decidir se a ausência às aulas prejudicou ou não o desempenho do aluno para prosseguimento de estudos. (SÃO PAULO (Estado), 2000a, p. 23-24)

Os ciclos foram então, conforme sugestão da SEE, organizados, na maioria das escolas estaduais que adotaram a proposta, em duas etapas, uma de 1ª a 4ª série e outra da 5ª à 8ª, correspondentes às duas metades do Ensino Fundamental, onde agora, apenas poderiam ser reprovados os alunos que, no ano final de cada etapa e ainda com todos os esforços empreendidos na recuperação de sua defasagem, demonstrassem não terem progredido, ficando retidos na mesma série a ser cursada novamente no ano seguinte.

A organização escolar em ciclos está proposta na nova LDB. Tem como princípios a **flexibilidade** na organização do ensino e o **respeito ao ritmo de aprendizagem** do aluno. Rompe com uma concepção rígida e ultrapassada de ensino-aprendizagem que impunha às crianças, que não dominassem todos os conteúdos e habilidades ao final de cada série, uma repetição, no ano letivo seguinte, de tudo que já fora ensinado. (SÃO PAULO (Estado), 2000a, p. 18, grifos do autor)

Diferentemente da organização através dos ciclos, no antigo sistema seriado, os alunos reprovavam todos os anos, “fosse necessário”, para que pudessem retomar, quantas vezes fosse preciso, determinado conteúdo, até “aprendê-lo”. Nessa concepção, a avaliação era utilizada como uma ferramenta crucial que enfatizava o fracasso do aluno quando, a partir dela, se promovia os “competentes” e reprovava os “incompetentes”.

Essa concepção, a da repetência série a série, gerou uma prática que desconsiderava o crescimento cognitivo da criança. Tudo que ela assimilava era praticamente ignorado, obrigando-a a retomar os conteúdos, não de

onde havia parado, mas desde o início, como se nada tivesse aprendido. Essa prática violentava sua auto-estima, uma vez que toda a aprendizagem e conhecimento, construídos ao longo de um ano escolar, acabavam sendo menosprezados. Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de **progressão continuada**, ou seja, de avanço contínuo dos alunos em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não elimina nem o esquema **seriado**, nem os **patamares de conteúdos e habilidades** a serem dominados pelo aluno ao final de cada série. Elimina, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo. Deve, contudo, ser atingido um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclo. [...] A Secretaria de Educação do Município de São Paulo já havia adotado o sistema de 3 ciclos desde 1992 – da 1ª à 3ª série, da 4ª à 6ª série e da 7ª à 8ª série. Em 1997, por deliberação do Conselho Municipal de Educação, foi adotado o sistema de 2 ciclos, com vigência a partir do ano letivo de 1998. Na Rede Estadual de Ensino, os alunos poderão progredir da 1ª até a 4ª série e da 5ª até a 8ª série continuamente, sem interrupções, sem reprovações. Ao final da 4ª e da 8ª série, caso não atinjam os patamares de conhecimento e habilidades desejáveis, ficarão retidos por um ano, para recuperação e reforço das lacunas de aprendizagem do ciclo. (SÃO PAULO (Estado) 2000a, p. 18-19, grifos do autor)

Rocha (2013) destaca como se dava ainda essa responsabilização do aluno por seu fracasso escolar:

Responsabilizava-se individualmente o aluno por sua inaptidão para as atividades intelectuais, restando-lhe um único caminho diante de sucessivas repetências: a evasão escolar e sua inserção no mercado de trabalho como mão de obra não qualificada, o subemprego com remuneração aviltada, reproduzindo assim as desigualdades sociais, mas oferecendo ao sistema produtivo as condições para a sua manutenção. (ROCHA, 2013, p. 15)

Já a prática da promoção automática, ocorre no momento em que, independente dos avanços na aprendizagem dos alunos, estes sejam promovidos para o ano seguinte, fabricando desenfreadamente inúmeros analfabetos funcionais.

Bertagna (2008) propõe as diferenças entre progressão continuada e promoção automática, onde a primeira leva em consideração todo o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, procurando encontrar inúmeros caminhos para que estes aprendam, à medida que, com a aprovação automática, ignora-se o que o aluno aprendeu ou não e apenas o promove de ano, sem a preocupação que este tenha se apropriado de quaisquer conteúdos importantes para o seu nível de ensino:

Embora a diferença possa parecer pouco significativa, é importante considerar que a progressão continuada propõe a avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, assim como recuperação contínua, além de modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência dos alunos e dispositivos

regimentais. Com essas alternativas e tendo o progresso como alavanca propulsora da aprendizagem, pretende-se beneficiar os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Portanto, não deveria ser considerado aprovação automática, visto que esta desconsidera o processo de aprendizagem da criança. Na proposta da progressão continuada do Estado de São Paulo são ainda apontadas algumas mudanças necessárias como: na atuação pedagógica para repensar os modelos de atuação docente. Propõem-se, para isso, estratégias de ensino distintas, dirigidas ao conjunto da classe (conhecimentos comuns), e atividades para pequenos grupos, possibilitando a troca de experiências (os mais experientes monitoram os inexperientes) enfatizando-se, assim, um ensino com base na heterogeneidade dos alunos. (BERTAGNA, 2008, p.80)

Uma das principais características a ser considerada quando falamos no regime de progressão continuada, apesar da ênfase dada, na maioria das vezes, ser sobre ele ter se transformado em prática de promoção automática, é a da reconfiguração do papel da avaliação, que outrora dava aos professores a autoridade para reprovar os alunos que “fossem mal” e agora, essa possibilidade estava estritamente limitada, ao passo que, a partir de então, só se reprovava por critério de frequência, o que, em determinado momento, nem mesmo este seria “respeitado” mais, pois novas possibilidades de se repor as faltas dos alunos que ultrapassavam os 25% de ausência, considerados por lei, surgiriam, conforme veremos, logo adiante.

No regime de progressão continuada, a avaliação contínua, formativa, torna-se ainda mais importante. Toda a **sistemática de avaliações mensais e bimestrais é mantida**, devendo ser cada vez mais aprimorada. A progressão continuada pressupõe que o aluno deva ser permanentemente avaliado, medida em que a escola deverá oferecer – conforme o artigo 24, inciso V, alínea “e”, da LDB – e o aluno participar **obrigatoriamente** de atividades de **reforço e recuperação**, sempre que apresentar dificuldades e lacunas de aprendizagem, para que possa progredir ao longo das séries intermediárias de cada ciclo. Contudo, a nova LDB reafirma que o progresso contínuo do aluno e o trabalho da escola dependem da presença do aluno. Dessa forma, **afreqüência inferior a 75% das aulas** pode resultar na permanência do aluno na mesma série, ou seja, na interrupção da progressão. Caberá à escola avaliar e decidir se a ausência prejudicou irremediavelmente o desempenho do aluno e, neste caso, retê-lo na série em que estava matriculado. (SÃO PAULO, (Estado), 2000a, P. 19)

Para os alunos faltosos com mais de 25% de ausência, foram pensadas outras medidas compensatórias de forma a estes não acabarem sendo prejudicados, considerando que o critério mínimo estipulado para a promoção dos mesmos seria obter ao menos 75% de frequência, desta maneira, foram propostas as recuperações de férias, onde seriam encaminhados:

□□ alunos de todas as séries do Ensino Fundamental, Médio e demais cursos, com **frequência igual ou superior a 75% do total das horas**

letivas e rendimento escolar insatisfatório em qualquer número de componentes curriculares;

□□alunos de todas as séries do Ensino Fundamental, Médio e demais cursos, com **frequência inferior a 75% do total das horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em até três componentes curriculares**. Caberá ao Conselho de Classe/Série decidir sobre o encaminhamento para recuperação de férias dos alunos com frequência inferior a 75% e rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares. (SÃO PAULO, (Estado), 2000a, p.24)

Acreditamos que, apesar de muitas das ideias do regime de progressão continuada e da organização do ensino em ciclos terem sido extremamente importantes no contexto histórico em que surgiram no Brasil, trazendo propostas inovadoras para a época, conforme foi visto a partir dos documentos oficiais do Estado de São Paulo, muito pouco, de fato, se concretizou, tendo como consequência a aprovação desenfreada dos alunos que avançavam nas séries/anos sem avançar na aprendizagem, equiparando essa política pública educacional à prática da promoção automática. Não que a reprovação descomedida dos mesmos, como ocorria anos antes, fosse algo positivo, uma vez que “expulsava” os alunos que não conseguiam acompanhar os conteúdos e promovia os considerados “melhores”, numa explícita legitimação dos preceitos liberais, onde tudo era uma questão de esforço próprio e mérito individual de cada um em busca de ascensão social, porém, agora, a situação alarmante de exclusão que tinha antes, estava “camuflada”, pois, “se preocupando” com a permanência dos alunos na escola, cuidando para que a reprovação não mais fosse uma das, se não a maior de todas as causas disso, “o problema estava resolvido”, ou, ao menos, não era mais algo que “saltasse tanto aos olhos” da sociedade.

Com isso, a partir do que se pode observar na legislação vista e, especialmente, no Projeto de Lei nº 857/2015, acreditamos que a repetência, por si só, não pode ser a chave para a resolução de todos os problemas educacionais enfrentados atualmente em nossa realidade, sem uma proposta válida, comprometida e coerente com os objetivos que se pretendem atingir, a reprovação voltará a ser meramente um instrumento de exclusão e não uma solução para questões preocupantes como o analfabetismo funcional, entre outras.

Na verdade, a escola de que falamos, era excludente num grau até maior que a de hoje, e matinha em seu interior apenas os alunos que de certo modo conseguiam corresponder aos parâmetros estabelecidos pelo sistema escolar. Os que não se conformavam aos seus métodos entravam círculo de repetência que forçava sua saída. Uma vez excluído o aluno que não aprendia, se mantinham nela apenas aqueles que, ao seu entender,

possuíam condições para aprender. Com isso, mantinha-se a impressão de que seu ensino era eficiente. (ROCHA, 2013, p.89)

Tendo em vista todo esse percurso histórico que nos trouxe até a presente realidade do ensino e conforme visto antes, na legislação e nas pesquisas educacionais, a repetência era um dos piores agravantes na educação pública até meados do século XX, por expulsar da escola quem mais dependia dela, os sujeitos das camadas populares. Com a intenção de se amenizar esse cenário, propostas como o regime de progressão continuada surgiram, ainda que, como vimos, muito pouco do que se discutiu nos documentos oficiais veio a se concretizar e por isso, antes de qualquer ação, voltada para a “resolução” dos problemas enfrentados, hoje, na educação pública, há que se pensar em: se simplesmente devolverem aos professores o poder de aprovar/reprovar os alunos, da mesma forma como o retiraram, ou seja, com muitos planos postos no papel e poucas ações válidas efetivamente para que, de fato, isto funcione, melhorando a qualidade do ensino público, diminuindo a quantidade de pessoas que saem da escola mal sabendo ler e escrever, entre outras demandas, daqui algum tempo, ousamos, sugerir que também se voltará atrás nessas propostas, revalidando as antigas, que, no caso, será a progressão continuada, como estão tentando fazer agora, pedindo pelo regresso da reprovação dos alunos, considerando esta a solução mais viável para o enfrentamento dos problemas observados hoje na educação pública brasileira.

Reiteramos aqui que, o fato de termos tantos analfabetos funcionais no país, não se deve única e exclusivamente a uma política pública mal implementada, mas a inúmeros outros fatores externos ao setor educacional que influenciam também na qualidade da educação, como a má distribuição de renda, por exemplo e outros fatores internos ao setor educacional, entre eles: a falta de investimento nas escolas, abrangendo tanto suas dimensões físicas quanto as pedagógicas, a não valorização do trabalho docente, a imposição vertical de normas prontas para serem aplicadas, a falta de consideração do aluno em sua condição social, o limitado envolvimento da comunidade escolar, inclusive dos professores, na construção de propostas voltadas para a educação, entre muitos outros.

Entendemos que a escola está inserida no contexto social e, portanto, sujeita às suas implicações. Muitas vezes, por não ter ou não saber como lidar com as mazelas produzidas pelas condições sociais e econômicas ou pela política educacional que lhe é imposta, sem que seja dado tempo suficiente para o entendimento de seus objetivos reais, ou mesmo condições materiais e didático-pedagógicas para aplicá-las, acabam por

desenvolver ações obsoletas ou equivocadas, que excluem os alunos de forma gradual e imperceptível, tanto para ela quanto para os excluídos. Esta situação perversa ratifica uma política educacional que continua discriminatória. Porém, travestida de democrática, inclusiva e preocupada com os direitos sociais, mas que, no entanto, o máximo que faz é proclamar os direitos sem a preocupação de realmente efetivá-los. (ROCHA, 2013, p. 93)

Desta forma, considerando os dizeres de Rocha (2013), deve-se haver mais do que uma preocupação em se elaborar novas políticas, substituindo as ultrapassadas, mas, ao contrário, realmente empenhar-se em ações que sejam válidas no âmbito educacional, se quisermos que a nossa atual realidade se reverta, desta forma e conforme Ribeiro (2007):

[...]não é deixando grandes parcelas da população em idade escolar fora da escola que se vai descobrir o modelo escolar que virá atender às necessidades relativas à educação escolarizada de toda a população e não apenas de pequenos grupo. É lutando, portanto, para que todos ingressem e permaneçam na escola, é lutando, portanto, para que os obstáculos escolares e sociais mais gerais que dificultam ou impossibilitam tal ingresso e permanência deixem de existir, que será possível construir uma organização escolar de qualidade.

A análise de dois dos elementos mediadores necessários à construção de tal organização escolar – os recursos financeiros e a orientação teórico-pedagógica (teoria educacional) –, aponta na direção de que a raiz de todos os obstáculos encontra-se na submissão da sociedade brasileira aos interesses do capitalismo internacional. Esta submissão beneficia uma parcela muito reduzida da população brasileira, mas mesmo assim é uma parcela sempre frágil diante da parcela internacional, hoje sob a hegemonia da burguesia monopolista.

Não atentar para isto é, a nosso ver, tomar efeitos desta causa como se fossem as próprias causa; é dar aos efeitos, que certamente estão a exigir uma atenção específica, uma dimensão maior e, portanto, falseada; é, ao não atacar a causa e sim seus efeitos, atuar no sentido de mantê-la, de consagrá-la, voluntária ou involuntariamente (e isto não muda o resultado). (RIBEIRO, 2007, p.200)

Neste sentido, deve-se empenhar para que as políticas públicas educacionais deixem de ter seu caráter meramente formal e passem a se concretizar no plano real, deixando de olhar tão somente para os baixos índices das escolas, ignorando as demais essenciais, como: o porquê destes números, as razões dos problemas enfrentados, entre outras; e se pensar em como seria possível de resolvê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que a progressão continuada, da forma como fora implantada nas redes públicas de ensino do Estado de São Paulo, se aproximou mais de uma prática de promoção automática, foi um grande avanço, mas a dúvida permanece na questão: será que agora, retornando às antigas práticas de avaliação e reprovação dos alunos, isso fará com que esse quadro se reverta?

Infelizmente, a essa questão só nos resta esperar para ver como estará a educação daqui a dez, vinte ou mais anos, onde apenas o tempo poderá dizer se esta foi a melhor solução, ainda que alguns estudiosos tenham, por vezes, tentado nos alertar para o fato de que não é apenas para uma das inúmeras especificidades que devemos olhar quando falamos em educação e, insistimos em denotar aqui que, se o Projeto de Lei nº 857/15 for realmente aprovado e implementado, revalidando a prática da reprovação, sem que sejam adotadas medidas para que esteja assegurado o processo de aprendizagem dos alunos, investindo, principalmente, em melhorias que levem à qualidade do ensino nas escolas públicas, os números se reverterão radicalmente, mas sem que se tenha solucionado o real problema, apenas mascarando-o, novamente.

O ponto é que agora, a partir da identificação de que, ter instituído a progressão continuada nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, da forma como se instituiu, não funcionou da maneira como previam os documentos oficiais, deve-se refletir diante de todos os aspectos revelados, descobrindo o porquê dessa falha, uma vez que as ideias postas nos documentos eram interessantes em vista do que se tinha antes e com isso, buscar soluções condizentes com a nossa atual realidade.

Nos documentos oficiais, a ideia de se assegurar uma educação de qualidade para todos sempre aparecia em meio às ações pretendidas pelo governo, junto às promessas de apoio pedagógico às escolas, onde, suprimindo todas as necessidades encontradas para se realizar o melhor trabalho em torno do que os documentos propunham, estavam sempre presentes nos mesmos, de forma a demonstrar que nem a escola, nem os professores e gestores, entre outros, que estivessem desempenhando o seu papel em busca pela melhoria da qualidade de ensino, se sentissem desamparados. De fato, havia muito desse apoio moral nas legislações pelas quais se construía uma “nova educação”.

A partir do ano de 1996, com as classes de aceleração e a proposta de reconfiguração do papel das avaliações finais, de forma a considerar os avanços gerais dos alunos no processo aprendizagem e não mais se pautar em uma única menção, a fim de aprovação ou reprovação, percebemos que as concepções que se tinham até então, começaram a dar uma reviravolta e com isso, a legislação teve que se adequar a essas mudanças, de forma a estar coerente com a realidade da época.

Com a Deliberação nº 09/97, é estabelecido o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo e ainda a possibilidade da organização do ensino por ciclos, ciclos estes, que, da forma como foram instituídos nas redes Paulistas, não passaram de agrupamentos das séries/anos por blocos, onde agora, ao invés de se reprovar/aprovar os alunos a cada ano, como usualmente se fazia, tendo em vista o seu desempenho considerado a partir de notas dadas através das avaliações conteudistas, isto estaria limitado, à medida que, desse momento em diante, os alunos apenas poderiam ser retidos nos finais de cada ciclo/bloco, que poderiam ser organizados em um ou dois, de acordo com a Proposta Pedagógica de cada escola.

A discussão sobre a inversão do papel da avaliação, neste contexto, também foi algo amplamente explorado nos documentos oficiais, onde se observou uma demasiada preocupação de que, a partir da progressão continuada e com o fato de não se poder mais reprovar os alunos, ao final de cada ano letivo, como nas antigas práticas pedagógicas, isso fosse visto de forma a se equiparar mais à aplicação de uma “promoção automática”, o que realmente ocorreu, como podemos perceber, mas isto não só se deu apenas por motivo da limitação da autoridade do professor de poder reprovar/aprovar os alunos, de acordo com os seus desenvolvimentos dentro do que se esperava deles em cada série/ano de ensino, mas, por dentre muitos outros motivos, como observamos, principalmente, pelo o que estava previsto nos documentos oficiais não ter sido efetivado na realidade.

Outro aspecto bem abrangido neste sentido pela legislação foi o de que todos os que tivessem alguma ligação com o contexto escolar, fossem pais de alunos, professores, gestores, entre outros, deveriam estar envolvidos no processo educacional, onde, ao contrário, os objetivos esperados dentro dessas propostas inovadoras não se realizariam, sem contar com o total apoio desses atores.

Os documentos da escola, tais como o Regimento e ainda a sua Proposta Pedagógica, também foram bastante discutidos nos documentos oficiais, onde, de um lado, as leis apontavam uma direção com princípios norteadores, nos quais a escola deveria se basear para a elaboração dos seus próprios documentos e por outro, se reiterava a ideia de que à escola fora dada autonomia suficiente para elaborá-los e isto levou a inúmeras discussões, onde os maiores questionamentos giravam em torno dessa “emancipação” dependente da aprovação dos órgãos governamentais, incumbidos de apreciar tais documentos.

A partir da progressão parcial dos alunos, ainda, houve a possibilidade de promovê-los para o ano/série seguinte, sem “desperdiçar” o seu aproveitamento nas disciplinas em que obteve êxito, tendo que cursar, novamente, apenas aquelas em que não conseguiu obter aproveitamento, sendo que estas não poderiam ser mais que três.

Enquanto se discutia sobre a questão da avaliação dever levar em conta todos os aspectos do aprendizado dos alunos, no geral, durante determinados períodos letivos, por outro lado, existiam as notas como forma de se medir o conhecimento dos mesmos, ainda que agora, independente destas, não haveriam mais punições, tais como a reprovação, mas sim outras ações visando a recuperação dos que tinham dificuldades.

Com o programa “Ler e Escrever”, tinha-se o objetivo de alfabetizar a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da rede Paulista, até o ano de 2010, o que sabemos que não ocorreu, devido aos índices, que continuam alarmantes e conforme o que podemos observar ainda hoje nas escolas públicas brasileiras, onde muitos alunos continuam prosseguindo em seus estudos, chegando, muitas vezes, às etapas finais de escolaridade sem ao menos saber ler e escrever, o que é extremamente preocupante não apenas aos educadores, mas à sociedade, como um todo.

Um fato que persiste ainda na realidade educacional brasileira atual é a desvalorização do professor, não apenas no quesito que compete à sua remuneração, mas bem como, no reconhecimento do seu ofício, onde sem se dar conta disso, todos os demais profissionais que hoje atuam no mercado de trabalho, tiveram antes que contar com a colaboração de um mestre, para que isso fosse possível.

Essa desvalorização se acentua, ao passo que os professores, muitas vezes, são excluídos das discussões sobre os problemas acerca da educação e isso fica constantemente ao encargo de políticos, que na maioria das vezes, não são profissionais da educação, mas apenas políticos e os professores, por sua vez, são vistos como “incompetentes” para tratar de assuntos políticos, ainda que estes englobem questões educacionais.

Ocorre então, constantemente, uma verticalização de ordens que o professor deve cumprir, tendo um papel de mero executor das imposições planejadas acerca de suas ações dentro do ensino público, dadas pelas Secretarias e órgãos superiores. A escola fica no mesmo impasse, quando também deve seguir recomendações e frequentemente, sem poder, ao menos, questionar o porquê de tais determinações.

O educador é, inevitavelmente, um sujeito político, o político nem sempre é educador ou tem alguma base teórica para poder discutir os problemas educacionais, tão pouco compreendê-los, mas cabe aos políticos elaborar as políticas públicas educacionais cabendo, tão somente, ao professor, executá-las.

Se todos os discursos feitos a partir dos aparatos políticos fossem, de fato, cumpridos, esta ambiguidade entre concepção e prática não existiria e esta é a essencial de todo o problema, “na terra onde muito se promete e pouco se faz”.

Ressaltamos aqui que, é válido reconstruir políticas educacionais, sempre que houver necessidade, pois tudo muda com o tempo, e cabe à legislação se adequar às necessidades de cada momento do percurso histórico da sua nação, ainda mais nos nossos dias, no mundo globalizado, onde as mudanças se dão constante e rapidamente.

Repensar a educação é responsabilidade de todos nós, uma vez que, essencialmente, a partir dela, há a possibilidade do sonho utópico de uma sociedade mais justa se tornar realidade e para se falar em justiça nos nossos dias, temos que começar pelo o que a impede, o capitalismo, que impera em grande parte do mundo. Mas não é pela convicção de que, tão pouco,sozinhos, podemos mudar o sistema capitalista, que devemos nos conformar com a atual situação, acatando todas as regras impostas que não condizem com os planos de se alcançar a tão almejada qualidade de ensino para todos então sejamos ingênuos de acreditar que tudo possa estar sob o nosso controle o tempo todo, quando raramente está. Ainda assim, não podemos deixar de fazer a nossa parte, como educadores conscientes de nosso

importante papel na sociedade, que muitas vezes, poderá ir de encontro, contra os interesses da classe dominante (como ocorreu outras vezes na história do Brasil), que quer que os dominados permaneçam nesta condição, mexendo na essencial de todo o problema, a Educação. Então cabe a nós defendê-la, de acordo com o que acreditamos, pois ao contrário do que se pensa, temos sim competência para discuti-la e repensá-la, sempre que for necessário, uma vez que nela trabalhamos diariamente, com grande dedicação e desejo por mudanças, neste sentido, conforme Ribeiro (2007):

[...]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:

- a) Sentirem a necessidade de uma compreensão não apenas dos efeitos, mas das causas e da causa mais fundamental de tais problemas;
- b) Interessarem-se a esforçarem-se por compreender a dimensão da origem e desenvolvimento de tais problemas;
- c) 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)

Dar autonomia à escola, não se resume a, somente, permitir que esta construa os seus documentos, conforme as instruções da SEE, mas, entre outros fatores, implica envolvê-la nas discussões que a interessam e isso significa incluir os docentes nas tomadas de decisões, chamando-os para discutir as questões importantes do âmbito escolar e não impor ordens para que, simplesmente, sejam cumpridas, o que acaba por tornar o trabalho do professor desmotivador, uma vez que passa a ser de mero executor.

Quanto às avaliações externas, estas podem ser usadas como instrumentos a favor do professor e da escola, como forma de identificar as carências e a partir disso, dar subsídio aos que atuam na educação para replanejar as ações junto ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas, para isso, também devem perder o seu caráter tão somente formal, onde, muitas vezes, às vésperas das provas, os alunos são treinados para realizá-las, a se pensar, principalmente, nos índices da escola e não em se descobrir como está a real aprendizagem dos alunos.

As avaliações são essenciais na educação, pois é a partir delas que os professores terão uma base sobre o conhecimento de seus educandos e procurarão suprir as defasagens, uma vez identificadas, mas, se estas passarem a terem simplesmente o papel de “verdugo”, punindo os que não se adequarem ao que se espera deles, ao final do ano letivo, ou ainda, dando prêmios aos professores que conseguirem obter um melhor resultado junto à sua classe, numa lógica de punição e recompensa, de acordo com seus desempenhos, se perderá o caráter de identificador de defasagens, a se pensar em como se pautar as ações docentes, junto a determinado público e o substituirá por algo que está longe de se importar com a educação, mas apenas em encobrir as suas mazelas e perpetuar o quadro tão alarmante que temos hoje, de pessoas semi-analfabetas que sustentam o mundo capitalista sem, se quer, questioná-lo.

Reiteramos, novamente, que, para se legitimar as ações pensadas para a educação é fundamental incluir a todos os envolvidos, pois, conforme observamos, a exclusão dos mesmos acaba por colocá-los contra o que se propõe, independente de quais sejam as suas intenções, como aconteceu com o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, onde, surgiu com propostas extremamente progressistas para a época, mas, justamente por ser algo tão inovador, que pretendia modificar radicalmente as concepções tradicionalistas que se tinham nas escolas públicas de educação básica, até então, excluir os principais sujeitos que concretizariam os planos das ações pensadas e mesmo a comunidade escolar, que estava acostumada com uma organização de escola completamente diferente do que a que se pensou a partir dessas novas propostas, foi um grande deslize, o que acabou por levar os próprios documentos a se contradizerem mais tarde, como percebemos através deste estudo, vendo que os discursos formais já não se sustentavam, uma vez que a realidade mostrava o extremo oposto do que se apresentava nas leis, decretos, entre outros, admitindo que fora implantado no lugar do regime de progressão continuada no Estado Paulista, a prática promoção automática dos estudantes da educação básica.

E mais do que lutar para que sejamos incluídos no que se tratar de planejamentos voltados para a educação, devemos lutar para que o que for planejado, se concretize e não tenha o mesmo fracasso que o regime de progressão continuada implantado no Estado de São Paulo teve, estando fadado a falhar, mais cedo ou mais tarde, já que as promessas propostas com ele não foram amplamente

cumpridas e este não é somente o nosso dever como professores conscientes da importância de nosso papel, mas primordialmente, como cidadãos igualmente conscientes de que, se não lutarmos pelo o que acreditamos, levantando essa bandeira por uma sociedade mais justa e igualitária e uma educação de qualidade, que seja realmente oferecida a todos, como fora tão proclamado nos documentos oficiais, ninguém lutará por nós, logo, nada irá mudar e a nossa inércia só nos fará contribuir, ainda que indiretamente, pela manutenção desse sistema tão criticado, mas que, porém, muito pouco se faz para alterá-lo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª ed., São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

BARRETO, S. S. E.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Estudos avançados. 15 (42) p. 103-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>>. Acesso em: 14/03/2015.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. Educação: teoria e prática. Rio Claro, v. 18, n. 31, jul./dez. 2008, p. 73-86. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106776/ISSN1981-8106-2008-18-31-73-86.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17/01/2015.

BERTAGNA, R. H. Progressão continuada: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297487&fd=y>>. Acesso em: 17/01/2015.

BIANI, R. P. A Progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422391>> Acesso em: 01/09/2015.

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/L9394.htm>. Acesso em: 17/01/2015.

FELIX, M. S. A prática do professor de matemática em classes de recuperação de ciclo II no regime de progressão continuada do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro/SP, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91108>>. Acesso em: 20/03/2015.

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: 20/03/2015.

FREITAS, L. C. Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas. 1ª ed., São Paulo, Editora Moderna Ltda., 2003.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. 9ª ed., Rio de Janeiro, Editora Record, 2005.

IBGE. Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade no Brasil nos decênios de 1970 a 1991. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Brasil no período de 1992 a 1996. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 1997 a 1999. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo masculino no Brasil nos decênios de 1970 a 2000. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do sexo feminino no Brasil. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Reprovação por nível de ensino no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2005. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de aprovação por nível de ensino (%) no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2005. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de Abandono escolar por nível de ensino no Estado de São Paulo no período de 1999 a 2005. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. 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: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de analfabetismo funcional no Brasil no período de 2001 a 2009. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade no Brasil no período de 2001 a 2011. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Distorção idade/série (%) no Ensino Médio no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa percentual de alunos reprovados no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Taxa percentual de aprovações de alunos do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo no Período de 2007 a 2010. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Abandono escolar (%) por série Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no Estado de São Paulo nos anos de 2007 a 2010. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental (%) no Estado de São Paulo no período de 2007 a 2010. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

IBGE. Distorção idade/série (%) Ensino Fundamental de 8 e 9 anos no Estado de São Paulo no período de 2006 a 2010. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04/08/2015.

JEFREY, D. C. O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004). 1ª ed., São Paulo, Editora Unesp, 2011.

MEC. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11/09/2015.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades FEA-USP- **Caderno de Pesquisas em Administração**, n.º 3, v. 1, p. 1-5, São Paulo, 2º Sem.1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 20/03/2015.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, n.40, p. 72-89, Campinas, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf>. Acesso em: 12/09/2015.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 20ª ed., Campinas, dez. 2007.

ROCHA, F. Políticas educacionais dos anos 1990: A questão do fracasso escolar. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2013. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2014-11-25/000797368.pdf>> Acesso em: 20/03/2015.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 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. Publicado em 27 mai. 2015a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1259537>>. Acesso em: 01/08/2015.

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. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 dez. 1996b, 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: 04/08/2015.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 08/1997a. Dispõe sobre adequação do CEE ao Artigo 21 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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: 15/02/2015.

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: 17/01/2015.

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. Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, 01 ago. 1997g. Seção I, p. 10. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0830-0843_c.pdf>. Acesso em: 17/01/2015.

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: 04/08/2015.

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. 1996c, Seção I, p. 12. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html>. Acesso em: 04/08/2015.

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: 17/01/2015.

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: 17/01/2015.

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: 17/01/2015.

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. 1997f. Seção I, p. 10. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d1097.html>>. Acesso em: 17/01/2015.

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. 1998c. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1135-1140_c.pdf>. Acesso em 04/08/2015.

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: 17/01/2015.

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.1998. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm>. Acesso em 04/08/2015.

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. 1998d, Seção I, p. 18. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1051-1059_c.pdf>. Acesso em: 04/08/2015.

SÃO PAULO (ESTADO). Deliberação CEE nº 9/97. 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, 26 set. 1997. Seção I, p. 08. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>Acesso em: 17/01/2015.

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: 19/08/2015.

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: 17/01/2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 21/98. Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual. Aprovada em 05 fev. 1998. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_1998.htm?Time=05/09/2015%2018:14:48>. Acesso em: 05/09/2015.

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: 14/03/2015.

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: 14/03/2015.

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. 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM>. Acesso em: 14/03/2015.

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: 20/07/2015.

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: 14/03/2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. 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. Publicada em 29 dez. 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_14.HTM>. Acesso em: 14/03/2015.

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. 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM>. Acesso em: 31/08/2015.

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. 1996. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_1996.htm?>. Acesso em: 16/08/2015.

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. 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM>. Acesso em: 05/09/2015.

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. 2008. Disponível em: <http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_86_2008.htm>. Acesso em: 05/09/2015.

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. 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM>. Acesso em: 05/09/2015.

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. 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98_08.HTM>. Acesso em: 04/08/2015.

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: 04/08/2015.

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>. Acesso em: 04/08/2015.

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: 11/07/2015.

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: 04/08/2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração. São Paulo: SEE/FDE, 1998f. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p019-033_c.pdf>. Acesso em: 04/08/2015.

SAVIANI, D. O LEGADO EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR **Cad. Cedes**, vol. 28, n. 76, p. 291-312, Campinas, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 11/09/2015.

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: 20/03/2015.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11/09/2015.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 11/09/2015.

SITES CONSULTADOS

Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://apampesp.org/2013/>>. Acesso em: 11/08/2015.

Legião Urbana. Biografias. Disponível em: <<http://www.legiaourbana.com.br/bio.html>>. Acesso em: 19/09/2015.

Sindicato de Especialista de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br>>. Acesso em: 11/08/15

Sindicato dos funcionários e servidores da educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.afuse.org.br>>. Acesso em: 11/08/2015.

Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.sindicatoapase.com.br>>. Acesso em: 11/08/2015.

ANEXO**Anexo 1 – Ficha Individual de Avaliação Periódica****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

Aline Cristiane Barbosa
Orientanda

Prof^{fa}. Dr^a. Regiane Helena Bertagna
Orientadora