

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**TELMA RENATA RESSINETI**

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA E AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR.**

**BAURU**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**TELMA RENATA RESSINETI**

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA E AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR**

**BAURU**

**2010**

Ressineti, Telma Renata

Análise Crítica da Política Educacional da  
Progressão Continuada e as Consequências de sua  
Implementação na Organização do Trabalho do  
Professor/ Telma Renata Ressineti, 2010.

Orientador: Áurea de Carvalho Costa

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. 1. Progressão Continuada 2. Professores. 3.  
Estado-avaliador I. Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**TELMA RENATA RESSINETI**

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA E AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea de Carvalho Costa.

**BAURU**

**2010**

**TELMA RENATA RESSINETI**

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA E AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea de Carvalho Costa.**

**Banca examinadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea de Carvalho Costa

“Universidade Julio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa da Silva Dias

“Universidade Julio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ap. C. Muranaka

“Universidade Julio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro.

**Bauru  
2010**

## AGRADECIMENTOS

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea, minha orientadora, amiga e companheira na universidade, na luta e na vida, pela paciência e dedicação neste trabalho de conclusão de curso e por ter sido a professora que mais contribuiu em aprofundar meus conhecimentos acadêmicos e políticos ao longo destes quatro anos.

Aos professores do curso de pedagogia, que muito me ensinaram e são à base de toda a minha formação.

Aos professores da rede estadual que participaram da pesquisa e que, mesmo com o tempo escasso, responderam ao questionário com muita atenção, tornando possível este trabalho.

Aos meus colegas de classe, do Centro Acadêmico e do Movimento Estudantil, em especial ao meu amigo Jorge, José, Lilian e Giovana, pela aprendizagem que me fez amadurecer dentro e fora da sala de aula.

À minha família postiça: Thalita, Jacqueline, Lilian, Ana e Lucas, que dividiram comigo meus anseios e sonhos durante este ano.

À minha família de sangue, em especial à minha mãe Odete, meu “porto seguro de ser”, pela compreensão da ausência e pelo financiamento dessa etapa da minha vida.

À minha tia e amiga Lourdes, pelas conversas e conselhos que sempre iluminaram meu caminho.

A todos que me ajudaram a construir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

*Quereis que quem tem sido sempre escravo se  
transforme num homem?  
Começai a tratá-lo sempre como um homem e o  
maior passo estará dado.*

**(Antônio Gramsci)**

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema a análise crítica da Política Educacional da Progressão Continuada. Nesta conjuntura em que muito se produz sobre a temática específica da Progressão Continuada interessou-nos a reflexão sobre as conseqüências da implementação dessa política na organização do trabalho do professor e sua autonomia, buscando contribuir para o debate das políticas públicas. A problematização que empreenderemos neste trabalho indaga se a política da Progressão Continuada é, de fato, uma estratégia governamental para retirada do controle do professor sobre seu trabalho e se contribuiria para o processo de alienação e perda de autonomia do professor de ensino básico. Essa política foi implementada no Estado de São Paulo, durante o governo de Mario Covas do Partido Social Democrata Brasileiro, PSDB, no período de 1995 á 2001, na gestão da secretária Tereza Roserley Neubauer da Silva.

**Palavras-chave:** Progressão Continuada. Professores. Estado-avaliador.

## **ABSTRACT**

This course conclusion paper has as its theme the critical analysis of the Educational Policy Continued Progression. At this juncture when much is produced on specific themes of interest in continued progression in the reflection on the consequences of implementing this policy in organizing the work of teachers and their autonomy, seeking to contribute to public policy debates. The problematization that will undertake this work wonders if the policy continued progression is, in fact, a government strategy to remove the teacher control over their work and contribute to the process of alienation and loss of autonomy of a schoolteacher. This policy was implemented in the State of São Paulo, during the administration of Mario Covas of the Brazilian Social Democratic Party, PSDB, from 1995 to 2001, managing secretary Theresa Roserley Neubauer da Silva.

**Keywords:** Continued Progression. Teachers. State appraiser.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A REPETÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE: um olhar através do caleidoscópio.	4
1.1 A CONSTITUIÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR COMO “QUESTÃO SOCIAL” DA EDUCAÇÃO	5
1.2 O FRACASSO ESCOLAR NA CONJUNTURA NEOLIBERAL: imagens de um caleidoscópio	19
2. A “NOVA” AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR: da captura dos saberes do professor à prescrição sobre o seu trabalho.	26
2.1 PROGRESSÃO CONTINUADA: medida pedagógica ou econômica?	29
3. O ESTADO COMO SUJEITO DA AVALIAÇÃO: estudo exploratório dos efeitos da Progressão Continuada no trabalho docente	38
3.1 PROFESSORES: profissionais qualificados para todas as tarefas do magistério	41
3.2 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	45
3.3 INDÍCIOS PARA A APREENSÃO DO EFEITO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NOS ALUNOS	49
3.4 A PERDA DO CONTROLE SOBRE O TRABALHO	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	62
APÊNDICES	65

## INTRODUÇÃO

A política educacional baseada em ciclos da Progressão Continuada “foi aprovada no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1997 e implantada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) em toda a rede estadual de ensino fundamental em 1998, e em vigor desde então” (DIAS, 2004, p. 1). Essa política foi implantada no intuito de resolver o problema dos altos índices de evasão e repetência dos alunos, e apresenta-se à sociedade como política de contribuição para a cidadania e o direito público subjetivo do aluno de seis a quatorze anos ao acesso, à permanência, bem como a garantia de conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Contudo, a garantia do acesso e da permanência dos alunos na escola não tem como consequência automática a elevação do nível da qualidade do ensino, de modo que os alunos tem concluído o ensino fundamental sem mesmo dominar minimamente os conteúdos intelectuais.

Após o estabelecimento das políticas de progressão continuada, a avaliação deixa de enfatizar o aspecto classificatório e passa a enfatizar seus aspectos diagnóstico, contínuo e processual amplamente defendidos por estudiosos deste tema (ROMÃO, 1998, p.61 e ss).

Focalizamos neste trabalho a avaliação, para além de sua natureza didática, como um momento específico da relação professor/aluno, mediada pelos instrumentos, critérios e conteúdos, bem como da relação do professor com o produto de seu trabalho: o aprendizado dos alunos.

Buscamos apreender a Progressão Continuada enquanto política pública, enfatizando como o Estado desenvolve estratégias para controlar as relações entre professor e aluno e, em última análise, contribuindo para a alienação do professor do seu trabalho, o que diminui sua autonomia na sala de aula.

Mediante tal quadro e, em um momento em que muito se discute sobre o tema, interessou-nos a reflexão sob o recorte referente às consequências da implementação dessa política na autonomia do professor, buscando contribuir para o debate no campo da discussão das políticas públicas, no que tange ao controle do trabalho docente pelo Estado.

A problematização que empreenderemos neste trabalho indaga se a política da Progressão Continuada consistiria ou não em uma estratégia governamental que colaboraria para a retirada do controle do professor sobre seu trabalho e se contribuiria para o processo de alienação e perda de autonomia do professor de ensino básico, uma vez que ele passa a receber prescrições externas para a elaboração e a aplicação das avaliações em um primeiro momento. No segundo, o professor é reduzido a mero aplicador e corretor de gabaritos das avaliações elaboradas pelos *stafs* do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais da Educação, de maneira homogênea em toda a rede de ensino público. Partindo-se do pressuposto de que a relação ensino e aprendizagem é planejada pelo docente e concretizada no cotidiano da relação entre professor e aluno, indagamo-nos se a prerrogativa sobre decisões, tais como a escolha do momento da avaliação, os instrumentos, os conteúdos a serem avaliados, os critérios de avaliação e os encaminhamentos mediante às avaliações, devem ser desses profissionais, sem ingerências externas em qualquer nível? Ou devem ser feitas pelo Estado, na condição de novo sujeito avaliador?

De acordo com tal situação, foi preciso se ater a dois dos membros integrantes desta complexa situação, o professor e o Estado, a fim de saber como eles apreendem a progressão continuada e quais as conseqüências dessa política à sociedade.

Assim, para nos auxiliar nessa reflexão, trazendo elementos do cotidiano dos professores, aplicamos questionários a 27 professores efetivos e não-efetivos de uma escola pública estadual paulista situada na periferia do município de Bauru, e que atende alunos dos ensinos fundamental (ciclo II) e médio. Nosso objetivo foi captar como eles entendem a progressão continuada, suas avaliações dessa medida enquanto prática pedagógica e política, estabelecendo uma forma de atuação do docente no ensino básico. Também apreender se houve ou não mudanças nas relações de poder dos docentes com os alunos e com seus superiores hierárquicos. Mais ainda: se houve surgimento de novas atribuições ao professor em decorrência da progressão continuada. Por fim, destacar como os professores avaliam o impacto dessa medida sobre a autonomia do professor, além de outros questionamentos que achamos pertinentes. Ademais, analisamos a legislação pertinente fazendo incursões em momentos da história da educação brasileira, cujos temas, como a progressão continuada e a aprovação automática, foram introduzidas na pauta das discussões, como possibilidade de solução para “questões sociais” da educação.

O presente texto monográfico divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma digressão histórica a fim de apreendermos em que momento da educação brasileira o problema do acesso à escola e do fracasso escolar se constitui em objeto de ação de políticas do Estado. No segundo capítulo, analisamos a política educacional da progressão continuada e as discussões ao longo da história da educação brasileira que possibilitaram sua implementação. No terceiro e último capítulo, focalizamos a avaliação, e o Estado como sujeito principal. Para uma complementação do trabalho teórico, encontra-se neste capítulo uma análise dos dados dos questionários dos professores da rede pública estadual.

Enfim, gostaríamos de pontuar que o presente trabalho faz parte de um projeto mais amplo, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea Costa, cujo objetivo é identificar, nas políticas brasileiras, as estratégias para a alienação do trabalho docente nas escolas públicas, partindo-se do pressuposto de que elas concorrem diretamente para o processo de proletarização do professor.

## 1 A REPETÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE: um olhar através do caleidoscópio.

O problema do fracasso escolar é de natureza multifatorial, sujeito a investigações sob variados prismas, analogamente a um caleidoscópio, cujos efeitos de imagem vão se diferenciando à medida que o observador movimentava o instrumento. Desde nossas primeiras leituras, pudemos captar, à primeira vista, que o fracasso escolar, para além de sua dimensão intrinsecamente pedagógica, pode ser apreendido como um problema cujas determinações são de natureza política, econômica, social, histórica. Assim, faz-se necessária uma breve digressão para refletirmos em que momento da história da educação brasileira o fracasso escolar se constitui no que poderíamos chamar de “questão social”.

Pretendemos situar o leitor sem a pretensão de esgotar a discussão. No entanto, temos a hipótese de que a questão social da educação, antes de se apresentar como fracasso escolar, constituía-se no problema do acesso à escola. Somente quando o ensino começou a sofrer um processo de massificação, problemas como a repetência e a evasão tornaram-se frequentes, e, nesse momento, a questão social da educação passou a ser o fracasso escolar.

De acordo com o uso corrente desse conceito, no campo da investigação das políticas públicas, um problema social se transforma em “questão social” quando se converte em objeto de ação das políticas de Estado (CASTEL, 1998). No presente texto, apropriamo-nos do conceito de questão social, para buscar compreender a dimensão política do problema do fracasso escolar, indagando-nos quando se torna alvo das ações de políticas do Estado.

O problema do fracasso escolar, em especial das sucessivas reprovações sofridas pelos alunos durante as suas trajetórias escolares, por vezes, culminando na evasão, não é novo, e assume diferentes características durante o processo de constituição do sistema escolar brasileiro. Ao longo da história da educação brasileira, o problema foi explicado com ênfase nos seus fatores intra-escolares, tais como: a relação professor-aluno, as metodologias de ensino, a qualificação do professor, as dificuldades na aprendizagem dos alunos, entre outros; e fatores extra-escolares, tais como: migração dos pais, desemprego na família, trabalho infantil doméstico e não doméstico, origem de classe, etc. (CF. MELLO, 2003; COSTA, 1995).

## 1.1 A CONSTITUIÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR COMO “QUESTÃO SOCIAL” DA EDUCAÇÃO

Os anos da década de 1920 são marcados pelo avanço na consolidação da burguesia industrial no Brasil, a qual consistia em elementos ligados às oligarquias cafeeiras. Mas tal processo não se dava sem a resistência da oligarquia rural e do próprio Estado, fato que determinou uma forma específica de crescimento do setor industrial no Brasil por meio de parcerias entre os blocos rurais e os blocos urbanos da burguesia nacional. Assim, o proletariado brasileiro se configurou enquanto classe social nos limites impostos pelas disputas entre esses blocos, naquela conjuntura (GUIRALDELLI, 1987, p. 39-40).

Nesse momento, a expansão do ensino é reivindicada tanto por políticos como por educadores, pois a questão social da educação era o acesso à escola: “Já não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os altos índices de analfabetismo. O problema passava a ser tratado, agora, por educadores de ‘profissão’” (RIBEIRO, 1998, p. 98). E, além desses setores, o proletariado nascente também incluía a Educação em sua pauta, conforme atesta as pesquisas sobre esse período no Brasil. “Por fim, é preciso destacar que a educação era assunto tão importante ao Movimento Operário quanto a jornada de trabalho de 8 horas ou qualquer outra reivindicação sindical” (GUIRALDELLI, op. cit., p. 159).

A crise de 1929 atingiu todas as economias dos países desenvolvidos e estes “tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial” (ROMANELLI, 1978, p.48). No Brasil, devido ao estágio de acumulação primitiva de capital e à ampliação do mercado interno, presente desde a abolição da escravatura e a instituição do trabalho assalariado como forma hegemônica de relações de trabalho, a economia voltou-se para a satisfação do consumo interno, possibilitando ao país enfrentar a crise. Entretanto, no que tange à demanda de educação do povo, apesar dos movimentos de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, ela seguia atendendo somente às elites, quanto aos métodos e objetivos, mesmo que houvesse uma expansão da rede de escolas.

Considerando que eram os padrões de educação da elite que interessavam às camadas emergentes, o crescimento da demanda

social de educação determinou a expansão de uma escola que continuou a estruturar-se segundo moldes antigos (ROMANELLI, 1978, p.56, grifos nossos).

O “moldes antigos” a que se referem a autora remetem à escola tradicional, seletiva, mineumônica e conteudista.

[...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais ao passo que a clássica destinava-se a classe dominante e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica a escola técnica (profissional, mas não manual) o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Essa orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era grande parte baseada no prestígio geral tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (Idem, p. 10).

Salienta-se que, mesmo sendo esta instituição destinada à classe burguesa, o fracasso escolar já ocorria no seio dessa clientela específica, pois, “[...] estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro” (PATTO, 1990, p.15).

No Brasil, desde o período após a Primeira Grande Guerra Mundial, houve uma mobilização de setores da burguesia que colocou em pauta a necessidade de um crescimento efetivo das redes públicas de ensino, cuja política foi empreendida somente a partir de 1930, mas que serviu como plataforma aos políticos da burguesia no processo de cooptação da classe trabalhadora para o enfrentamento da oligarquia rural. Contudo, a educação escolar ainda era um privilégio e a escola formal tinha uma organização de trabalho pedagógico do tipo tradicional: conteudista, encicloplédico. O que, pela sua rigidez, tornava a escola muito seletiva pela via da reprovação.

Tal escola tradicional, cujo ensino era centrado na figura do professor, prevalecia as aulas expositivas. Tal ensino era criticado pelos adeptos da Escola Nova, que defendiam a idéia de que a escola deveria dividir os alunos segundo áreas de seus interesses e caberia ao professor agir “[...] como um estimulador e orientador da aprendizagem e a iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se

estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor” (SAVIANI, 2007a, p. 9, grifos nossos).

Na década de 1930, um grupo de intelectuais brasileiros envolvidos profissionalmente no campo da educação, conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova, inspiraram-se no movimento Escola Nova, de origem norte-americana criada na década de 1920, e transpuseram para o Brasil tais ideias pedagógicas (Cf. CUNHA, 2001). No ano de 1931, esses educadores, que faziam parte da Associação Brasileira de Educação, convocaram a IV Conferência Nacional, tendo como tema geral: “As grandes diretrizes da educação popular”. Nesse evento, esteve presente o chefe de governo provisório, Getúlio Vargas, que “exortou os educadores inscritos nessa IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo país” (SAVIANI, 2007b, p. 230). Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado na grande imprensa.

A escola tradicional era criticada por ser “artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO, et.al. 1984, p.411). Os escolanovistas defendiam um ensino calcado no respeito aos diferentes ritmos de cada aluno, de acordo com suas capacidades psicológicas.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção às tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio individuo (AZEVEDO, op cit, p. 416).

No Manifesto constavam os princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação. Destacava que, para a escola ser obrigatória, é imprescindível que ela seja gratuita. Os Pioneiros apostavam na democratização do ensino para a classe trabalhadora, pois as indústrias estavam emergindo e em consequência viria demandar mão-de-obra qualificada:

[...] é preciso fazer homens antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o methodo que realiza o acréscimo da produção social, é o único methodo susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (idem, p. 412).

Importantes quadros do governo republicano propunham políticas que intervinham nos fatores intra-escolares das deficiências dessa modalidade de educação e a necessidade de melhoria do ensino, inspirados nas idéias da corrente americana denominada Escola Nova:

Francisco Campos foi secretário dos Negócios do Interior no governo Antônio Carlos, em Minas Gerais, no período de 1920-1930. Entendendo, segundo as idéias de John Dewey, que a crise social poderia ser resolvida pela remodelação do aparelho escolar, Campos empreendeu uma série de medidas legislativas nesse sentido. Seguindo o espírito do “otimismo pedagógico”, Campos direcionou seus discursos para temas que colocassem em relevância o aspecto qualitativo da educação em detrimento do quantitativo (GUIRALDELLI Jr, op cit, p.32, grifos nossos).

Entretanto, mesmo mudando as metodologias de ensino, a evasão e a reprovação continuaram presentes como problema das escolas públicas. Porém, este ainda era um problema circunscrito a um universo de estudantes muito restrito, que não atingia massivamente a população em idade escolar. Havia antes, um problema anterior: o acesso das massas às escolas. Ainda não havia uma política de universalização do acesso à escola pública, estatal e gratuita para as crianças da classe trabalhadora. Iniciaram-se as reflexões sobre a ineficiência da escola tomando-se como referência os fatores intra-escolares do fracasso no desempenho dos alunos nos estabelecimentos escolares, onde o ensino ainda era muito elitizado. Consequentemente, havia uma crença de que o novo ensino, a Pedagogia Nova, deveria desenvolver as diversas potencialidades do indivíduo, tendo o aluno como centro no processo ensino-aprendizagem, ao invés do professor, como ocorria no modelo tradicional. A parte desse relevante problema, no momento entendido, se devia à falta de acesso à escola pública pelos filhos da classe trabalhadora, mais ainda que a questão do fracasso escolar devido à rigidez da pedagogia tradicional.

Patto (1990) identifica que o problema do fracasso escolar, persistiu e se agravou na conjuntura dos anos de 1960 e 1970, que são momentos imediatamente seguintes à instituição de políticas de acesso à escola para a classe trabalhadora. Em síntese, ocorre um movimento em cadeia, segundo o qual o avanço do processo de industrialização no Brasil estimula o desenvolvimento tecnológico, que passa a demandar trabalhadores mais instruídos. O Estado estabelece políticas para ampliar o acesso à escola e

responder às demandas: uma vez que a população escolar aumenta, o problema do fracasso escolar passa a se configurar, também, como questão social na educação brasileira, exigindo políticas de equacionamento do Estado. E, neste contexto, elaboram-se teorias explicativas do fracasso escolar, no âmbito da academia.

As explicações teóricas para tal problema se desenvolveram a partir de três matrizes: a primeira foi biológica, com as teorias eugênicas, fundamentadas nas diferenças inatas entre os indivíduos; essas teorias se fundamentavam na relação entre indivíduo e meio ambiente. A partir dessa relação, as explicações para o fenômeno fundamentavam-se na segunda matriz, a psicológica. Esta acabava por culpabilizar o aluno pelo seu fracasso, estigmatizando-o, como são estabelecidas as teorias relacionadas aos problemas de auto-estima, bloqueios ou quocientes de inteligência. A terceira matriz era sociológica: algumas explicações apareciam como teorias da carência cultural, outras explicavam a partir da função social e ideológica da escola capitalista. Assim a função ideológica do fracasso escolar era explicada por diversos autores, tais como encontramos na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J-c. Passeron (1975); *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, de Althusser, e a teoria da escola dualista elaborada por C. Baudelot e R. Establet, no livro *L'École Capitaliste em France* (1971)<sup>1</sup>.

Na medida em que a realidade começou a se transformar no Brasil, devido às mudanças nas relações de produção, economia de mercado ascendente e aceleração no processo de urbanização, a educação passou a ser entendida como setor estratégico. Isso se deve à influência das teorias do capital humano, em que “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2001, p. 41). Com o rápido crescimento da população urbana, a necessidade de aprender a leitura e a escrita tornou-se condição de sobrevivência nas cidades, bem como pré-requisito para a concorrência por um lugar no mercado de trabalho.

A Tabela 1 mostra o crescimento da demanda por escolas: em 30 anos, a população escolar dobrou. Isso pode indicar que o crescimento demográfico pode ter se constituído em fator de pressão para que o Estado instituisse políticas de democratização do ensino, impondo uma expansão dos estabelecimentos de ensino:

---

<sup>1</sup> Uma discussão mais detalhada dessas teorias extrapola os limites do presente trabalho. Para uma visão introdutória, consultar Dermeval Saviani: *Escola e Democracia*, 2007.

TABELA 1  
CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR NO BRASIL ENTRE  
1940 E 1970

Grupo de idade	1940	1950	1960	1970
De 5 a 9 anos	5.758.816	7.015.527	10.161.291	13.301.427
De 10 a 14 anos	5.328.030	6.308.567	8.573.877	11.665.724
De 15 a 19 anos	4.443.923	5.502.315	7.142.443	10.203.492
De 20 a 24 anos	3.813.355	4.991.139	6.160.742	8.422.167
Totais	19.344.174	23.038.353	32.038.353	43.592.810
Índices	100	123	165	225

**Fonte dos dados brutos:** Estatísticas da Educação Nacional, 1960 – 1971, M.E.C.

Entretanto, tal expansão foi relativamente lenta, insuficiente para a demanda da população em idade escolar, conforme se pode constatar na evolução do número de matrículas da Tabela 2. O que pode indicar em que medida a questão social da educação até 1970 se constituía são os limites da universalização do ensino, não o fracasso escolar, na forma de repetência e evasão, embora esses problemas também se fizessem presentes. (Tabela 1).

TABELA 2

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL E ESCOLARIZADA, ENTRE  
1940 E 1970, COM NÚMEROS DE MATRÍCULAS GLOBAL E ÍNDICES DE  
CRESCIMENTO

Anos	População de 5 a 24 anos	Matrículas	%
1940	19.344.174	2.928.838*	15,14
1950	23.817.548	4.826.885*	20,26
1960	32.038.353	8.728.631	27,24
1970	57.401.432	17.323.580**	30,13

\* Dados de 1939 e 1949.

\*\*Excetuum-se extensão universitária, pós-graduação e pré-vestibular.

**Fontes** dos dados brutos: Estatísticas da Educação Nacional, 1960 – 1971, M.E.C., e Werner Baer, op. Cit.

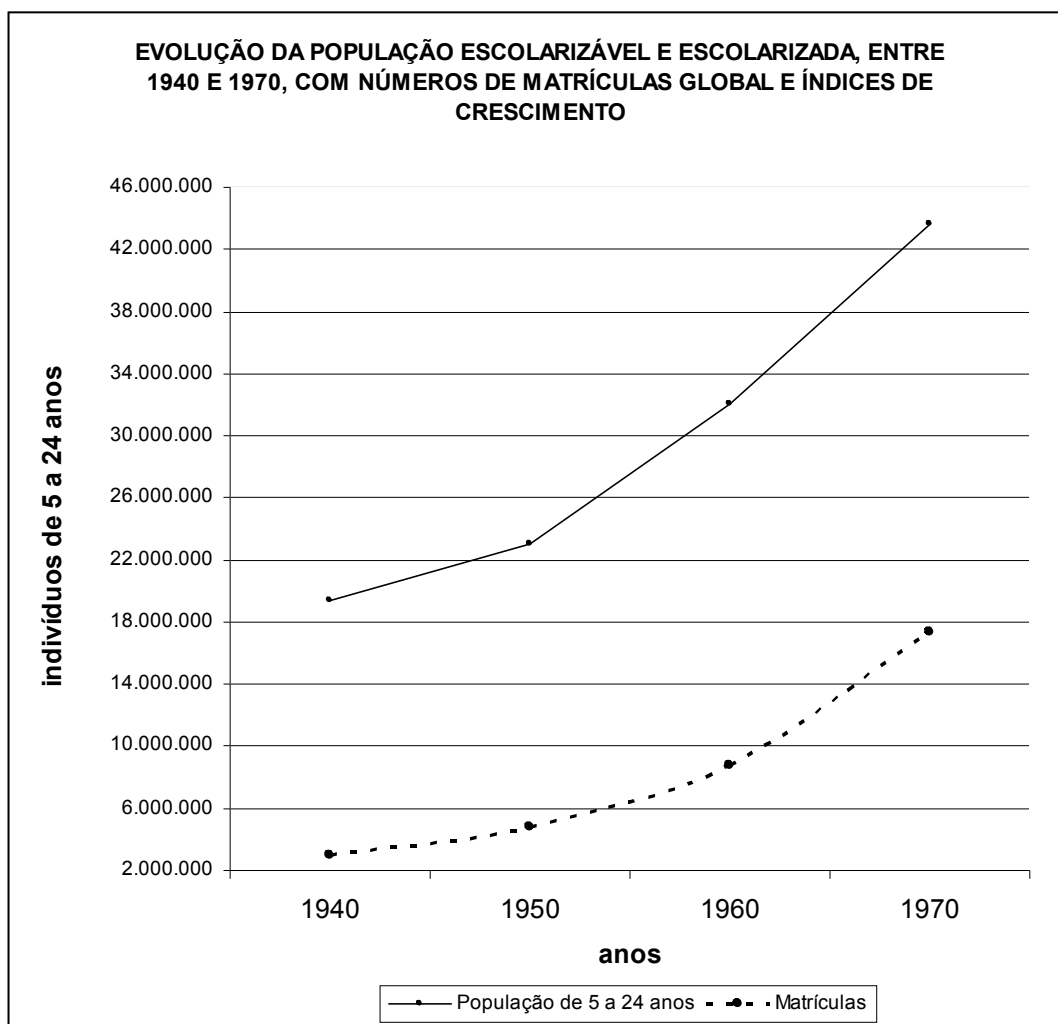


Figura 1. Evolução da população escolarizável e escolarizada entre os anos de 1940 e 1970

A década de 1940 foi marcada pela 2ª Guerra Mundial e pela influência do Nazifascismo, representado pelos líderes europeus: Hitler na Alemanha e Mussolini na Itália. O Brasil foi governado por Getúlio Vargas no período de 1930 a 1945, sendo que em 1937 inicia-se a ditadura do Estado Novo, este que aboliu os partidos, as organizações civis e o Congresso Nacional, assim como as Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais. Vargas voltou à presidência em 1950 por meio de eleições democráticas. O seu governo se caracterizou pelo nacionalismo e patriotismo e, para difundir as idéias nacionalistas entre os mais jovens, o Estado tornou obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas. (ROMANELLI, 1978).

No momento imediatamente posterior ao Estado Novo, realizaram-se, por iniciativa do então ministro da educação, Gustavo Capanema, reformas educacionais, que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Elas visavam organizar todo o

ensino em uma perspectiva setorizada, por meio de normatizações específicas para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino: primário, secundário e profissionalizante. O ensino técnico profissional foi organizado tendo como referência as três áreas da economia: a agricultura, a indústria e o comércio. As leis orgânicas do ensino industrial foram promulgadas a partir de 1942, momento em que ocorria os conflitos da 2ª Guerra Mundial. Era necessário satisfazer as necessidades de formação profissional para a produção local, e já não era possível contar com a importação de produtos manufaturados. No entanto, o país carecia de mão-de-obra qualificada (ROMANELLI, op. cit.).

O ensino comercial ficou organizado com um só curso básico e vários cursos técnicos, ocorrendo o mesmo com o ensino agrícola. Já o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, o primeiro denominava-se ginásial e o segundo foi dividido em clássico e científico, porém nenhum possuía caráter de especialização.

O objetivo do ensino secundário era formar jovens com consciência patriótica. “O governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar “individualidades condutoras”, mecanismo esse fundamentado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismos de caráter fascista” (ROMANELLI, op. cit., p. 159).

Nessa conjuntura, os princípios da Educação Nova não foram contemplados integralmente. A seletividade na avaliação do rendimento escolar acentuava-se gradativamente, no entanto a classe média emergente e as camadas populares começaram a reivindicar cada vez mais a democratização do ensino. Acreditava-se que havia uma correlação direta e imediata entre nível de escolaridade e ascensão social.

A lei orgânica do ensino primário foi planejada e implementada “num momento de crise política, gerada pela substituição do regime que implantara o Estado Novo por um regime de volta à normalidade democrática” (idem, p.160). A partir do restabelecimento do estado democrático de direito em 1945, coube ao Governo Central a responsabilidade de traçar as diretrizes para essa modalidade de ensino. O ensino primário foi dividido em nível elementar de 4 anos e complementar para as crianças de 7 a 12 anos.

Podemos constatar, nesse momento, a retomada de uma importante reivindicação da classe trabalhadora. O Governo estabelece que a educação seja de caráter obrigatório e gratuito. No entanto, entre as imposições da lei e sua

exeqüibilidade mediante as condições concretas, há uma diferença, e não poderia ser diferente com o ensino primário.

[...] o ensino primário fundamental acabou, de fato, por resumir-se no ensino primário elementar, por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar, e a expansão da demanda social de educação, acentuadamente maior que a oferta, acabou por tornar letra morta os dispositivos legais que regulamentavam a formação do corpo docente e o preenchimento de cargos no magistério primário (idem, p.163, grifos nossos).

O ensino primário supletivo foi organizado em 1947, e contribuiu para a diminuição das taxas de analfabetismo nas décadas seguintes, tanto que, em um período de 20 anos a taxa de analfabetismo caiu mais de 16%. (Quadro III):

TABELA 3

## PORCENTAGEM DE ANALFABETISMO NO PERÍODO DE 1940 A 1960

ANALFABETISMO			
	1940	1950	1960
Não sabem ler e escrever	13.269.381	15.272.632	15.815.903
% analfabetos	56,0	50,5	39,4

*Fontes:* Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano XXIV, 1963, p. 27 e 28; Casemiro dos Reis Filho, *A Revolução Brasileira e o Ensino*, 1974a

Houve, de fato, uma ampliação da rede escolar, com o aumento do contingente de docentes e aumento do número de matrículas. Analisando os dados da tabela IV,

podemos notar, ainda, ao lado do problema da falta de acesso, o da seletividade da escola pública, já que as matrículas da 4ª série em relação à 1ª série são de 10,3% em 1935, 14,8% em 1945 e 16,5% em 1955.

TABELA 4  
ENSINO FUNDAMENTAL

<i>Especificação</i>	<i>1935</i>	<i>1945</i>	<i>1955</i>
Pessoal docente	60.003	83.825	141.956
<i>Matrícula</i>			
Geral	2.430.594	3.238.940	4.545.630
1º ano	1.389.771	1.758.465	2.424.690
4º ano	143.085	260.811	399.632
Conclusão	180.506*	287.852*	505.864*
	*	*	*
Aprovação	991.693	1.503.118	-

\*Resultado incluindo o ensino fundamental e complementar, comum e supletivo

\*\*Resultados de 1938, 1948 e 1958 respectivamente

*Fonte:* Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano V, 1937/1940, p. 921 a 1080; ano VI, 1940/45, p. 443; ano X, 1949, p. 489; ano XII, 1951, p. 409; ano XVI, 1955, p. 444 a 446; ano XXI, 1960, p. 290.

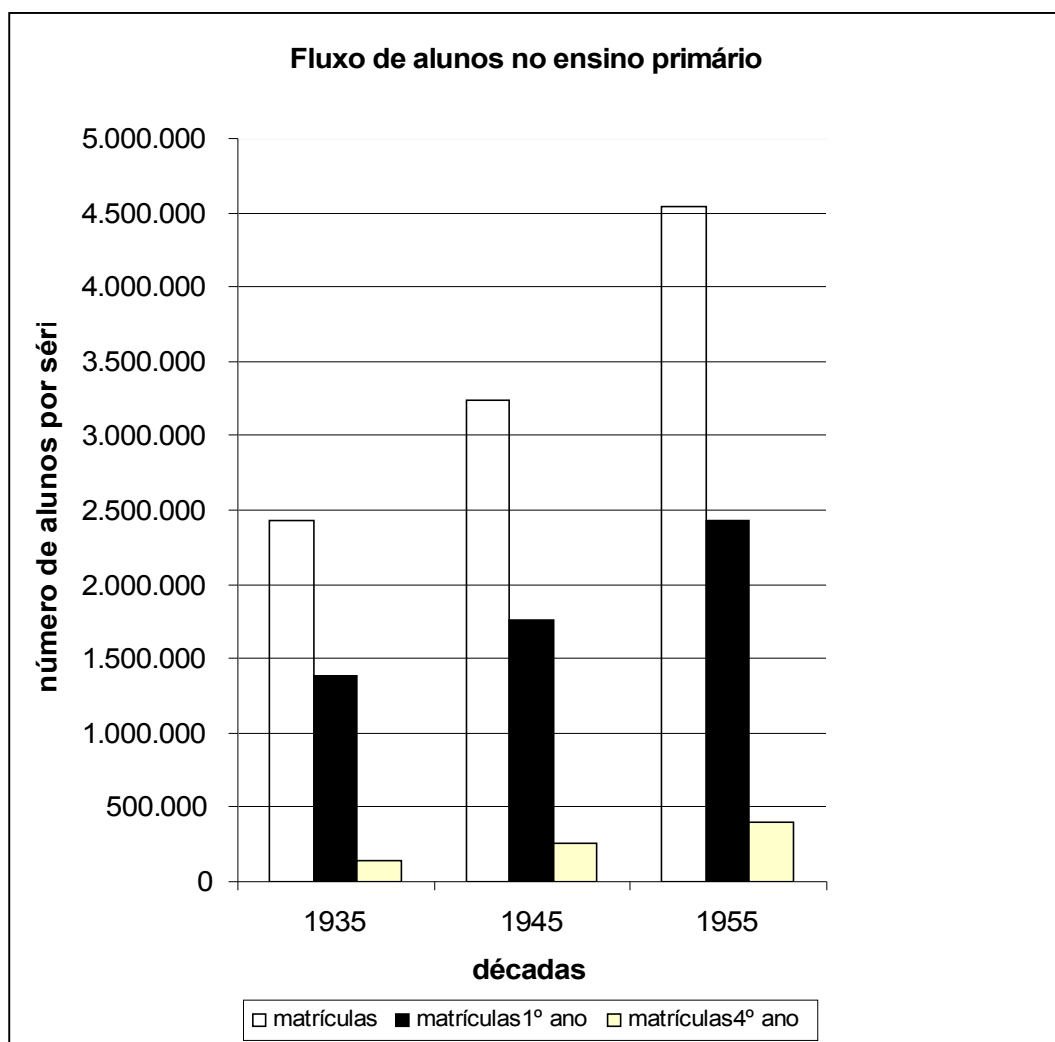


Figura 2. Fluxo de alunos no ensino primário

Encaminhou-se à Câmara Federal, em 1948, um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, mas esse foi arquivado. Em 1955, foi apresentado um substitutivo pelo deputado Carlos Lacerda, no qual deslocava as discussões da escola pública para a “liberdade de ensino” das escolas particulares, ou seja, uma centralização para a privatização, o que nos leva a indagar se a tradicional política de coexistência de uma rede pública e outra privada de ensino seria um dos caminhos encontrados pelo Estado para a ampliação da rede escolar pública. Percebendo a gravidade do assunto, estudantes, líderes sindicais e outros intelectuais, liderados pela velha geração dos “pioneiros da educação”, organizaram um movimento: a Campanha em Defesa da Escola Pública (ROMANELLI, 1978).

No dia 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação, mas ela manteve a linha político-ideológica do chamado “substitutivo Lacerda”, e legalizou o uso de verbas públicas para o financiamento das escolas particulares. Permaneceu como fundamento na lei a igualdade de direitos para as escolas particulares, bem como o direito da família em escolher a instituição privada ou pública para a instrução de seu filho.

A Lei de Diretrizes e Bases também instituiu no artigo 26, o ensino obrigatório de quatro anos, porém no art. 30, o poder público fica isentado de sua obrigação caso seja comprovado “estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escola, matrículas encerradas, doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961. In ROMANELLI, 1978, p. 180-181).

O mundo encontrava-se sob a Guerra Fria, período fortemente marcado pela bipolaridade nas relações internacionais, especialmente entre os Estados Unidos da América, EUA, e a União República Socialista Soviética, URSS. Os EUA, temendo a influência do socialismo soviético na América, devido ao surgimento crescente de partidos de esquerda, aliaram-se às forças militares e à burguesia nacional, influenciando tanto o Brasil como outros países da América Latina, e financiando os golpes de Estado (ROMANELLI, op. cit.).

O padrão de consumo no Brasil dessa época baseava-se no setor de bens de consumo duráveis que se desenvolveu a partir da exploração do trabalho, sob a forma de baixos salários. No final da década de 1960, o Brasil vivia o chamado “milagre econômico”, marcado pelo crescimento econômico excludente e concentrador, no qual se preservava o poder de consumo da população das classes médias e altas. No entanto, o milagre econômico não resistiu à conjuntura de crise do capitalismo da época. O novo regime acentuou “o processo de modernização sob hegemonia conservadora com o indisfarçado apoio dos EUA”, mas “no início da década de 1970, acentuou-se a perda de competitividade das exportações norte-americanas e agravaram-se os seus *déficits* fiscais e do balanço de pagamentos, que resultaram na crise do dólar. Pouco depois desatou-se o primeiro choque do petróleo” (MATTOSO, 1995 p. 128 e 131).

A economia brasileira encontrava-se cada vez mais dependente dos EUA, e em processo de desaceleração do crescimento do Produto Interno Bruto, PIB, pelo aumento da inflação: “Se o Estado teve um desempenho mais ativo como investidor direto e como canalizador de recursos para o setor privado, teve um papel pífio como provedor de bem-estar e de distribuição de renda [...]” (idem, p. 135). A educação encontrava-se,

então, em crise devido à “crescente incapacidade de o sistema educacional oferecer os recursos humanos de que carece a expansão econômica” (ROMANELLI, op. cit., p.206).

Os governos militares vão agir primeiramente de uma forma parcial. O Salário-educação criado em 1934, e retomado na Constituição de 1946, somente em 1964, através da lei 4.440, tornou-se política de amplo alcance para a classe trabalhadora, constituindo-se em uma das estratégias do Estado para ampliar o acesso ao ensino pelos filhos dessa mesma classe.

“Essa lei determinava que, se uma dada empresa oferecesse ensino primário gratuito aos seus empregados e aos filhos destes, estaria de acordo com a Constituição; [...] a lei estabelecia que as empresas transferissem recursos financeiros para o Estado que, então, ofereceria o ensino a que elas estavam obrigadas” (CUNHA ; GÓES, 1994, p. 44).

Em 1968, por meio dos acordos MEC-USAID, a educação será organizada em vistas de atender à demanda de trabalhadores mais instruídos para se adaptar aos padrões de organização de empresas. Eficiência, produtividade e eficácia eram palavras-chave tanto na economia como nas escolas, tendo as segundas como metodologias de ensino incorporadas pela pedagogia tecnicista.

Os acordos MEC-USAID modificaram todos os níveis de ensino. O ensino superior foi estruturado de acordo com os princípios americanos. A Lei 5692 de 1971 estendeu o ensino obrigatório de 4 para 8 anos para as crianças de 7 a 14 anos, pautado na formação geral e na iniciação para o trabalho. Extinguiram-se os exames de admissão para o nível ginásial, pois agora o ensino de primeiro grau e o curso primário fundiram-se com o curso ginásial.

Essas medidas constituíram-se em um avanço significativo no processo de democratização do ensino público, gratuito e obrigatório, embora se desse em uma perspectiva focalizada à faixa etária de 7 a 14 anos. Graças a essa política, o ensino fundamental fora massificado. Após os primeiros anos já se constatava que, para além da garantia do acesso à escola, a democratização da escola pública dependia de políticas de permanência e conclusão dos estudos. Isso se verificou quando, na década de 1980, a evasão e a repetência escolar atingiram índices que podiam sugerir que o fracasso escolar estava se constituindo como a questão social da educação, na conjuntura da redemocratização do Brasil.

Os índices apontam para a hipótese de que, nesse momento, o problema social da educação tornava-se “questão social”, sendo alvo de políticas públicas. O Estado impôs a tarefa de organizar a educação com base no seu modelo econômico, ao mesmo tempo em que ocorria crescimento quantitativo das escolas e o real ingresso da classe trabalhadora na mesma.

Por fim, é nessa época que as teorias da explicação do fracasso escolar, anteriormente citadas e analisadas por Patto (1990) (biológicas, sociológicas, psicológicas e ideológicas), as quais tiveram seu auge de estudos no Brasil, em meio a estudos de pesquisadores em educação adeptos das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2007).

Os pesquisadores em educação de tendência escolanovista entendiam que o fracasso escolar se tratava de um problema intra-escolar, de natureza técnica referente a pedagogias e metodologias de ensino. Na psicologia, o tema foi problematizado em muitos estudos que partiam da motivação, auto-estima e origem de classe social dos alunos, aliando-se a idéia de pré-requisitos para aprendizagem. Ambos os grupos não notavam que pensar na problemática da evasão e da repetência é fazer alusão aos seus fatores intra e extra-escolares. A repetência e a evasão configuram-se como realidade freqüentemente da classe trabalhadora, pois são estas crianças e jovens que, muitas vezes, necessitam trabalhar de maneira informal para ajudar na renda salarial da casa, ou compartilham de certas responsabilidades com os membros adultos da família, em detrimento da dedicação aos estudos.

## 1.2 O FRACASSO ESCOLAR NA CONJUNTURA NEOLIBERAL: imagens de um caleidoscópio

Se partirmos do pressuposto de que o fracasso escolar se constituiu em “questão social” da educação no Brasil, após a década de 1970 poderemos inferir que esse fato se deu como conseqüência da massificação do ensino fundamental.

A questão social da educação brasileira ultrapassa e, ao mesmo tempo incorpora os problemas do acesso à escola, permanência e conclusão, para além da repetência e evasão. Contudo, a nação brasileira rompe a década de 1970 sob a ilusão de que o problema da educação básica se resolve por meio de políticas que se restrinjam a

erradicar a repetência e a evasão. Porém, o fracasso escolar, o qual é síntese de múltiplas determinações, é apenas um dos efeitos da forma como tem se organizado a educação escolar no capitalismo.

Do ponto de vista econômico, a política de expansão do ensino obrigatório em 1971 vem a responder aos requisitos do capital de mão-de-obra qualificada, em um momento em que o processo de industrialização no Brasil estava crescendo e, com isso, necessitando de mão-de-obra qualificada. Nesse sentido, o fracasso escolar “[...] parece constituir dentro desse processo uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção” (FRIGOTTO, 2001, p. 136).

No que tange às relações políticas, desde os acordos MEC-USAID para a reforma do ensino fundamental, observa-se que o Brasil sempre ocupou uma posição de país capitalista periférico, na medida em que no setor da Educação – como em outros – desenvolve políticas públicas que respondem às demandas do capitalismo internacional. Na conjuntura dos anos 1990, por exemplo, destacamos as injunções das agências internacionais, as quais estabelecem metas para níveis de instrução e certificação da classe trabalhadora nos países de terceiro mundo. A massificação do ensino, que consiste em esforços para garantir o acesso e permanência na escola prioritariamente para crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, também aumenta os índices de reprovação, uma vez que se amplia o universo de estudantes.

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

O Banco Mundial<sup>2</sup> é o que mais exerceu (e exerce) influência na América Latina e conseqüentemente no Brasil, financiando projetos nas áreas sociais. Essa agência começou a expandir seu raio de influência na América Latina como articuladora da

<sup>2</sup>O Banco mundial nasceu após a Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods com o objetivo de ajudar financeiramente os países devastados pela guerra, porém, atualmente tem grande influência sobre os países em desenvolvimento e vincula empréstimos concedidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), no entanto, exige sempre uma carta de compromisso entre os países beneficiados e o fundo. Esta carta consiste na aceitação de interferência das políticas sociais sobre os países que receberam empréstimos.

interação econômica entre as nações, e na negociação da dívida externa nas últimas três décadas. Ainda hoje, a relação da nação brasileira com tais agências, especialmente no que tange à educação, é de submissão ativa e consentida, no sentido de que “[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.97).

E qual seria a natureza dessas demandas à educação escolar, no neoliberalismo? Ela não difere daquelas concernentes ao contexto liberal: formação de cidadãos adaptados à sociedade capitalista, por meio de uma educação escolar de caráter dualista, a qual estabelece como objetivos, por um lado, formar uma classe dirigente por meio de uma educação clássica e, por outro, estabelecer um projeto de educação escolar para a classe trabalhadora que, antes, os habilite para o trabalho manual, ao invés de proporcionar uma formação cultural integral (GRAMSCI, 1980).

Assim, é em consonância com a política neoliberal que surge a Nova Organização do Trabalho (NOT). No taylorismo, o trabalhador era submetido à divisão fundamental do trabalho: o braçal e o intelectual. No toyotismo, há uma falsa união destes últimos e a submissão é ocultada pela ilusão do resgate da subjetividade, ou seja, são criados espaços para que o trabalhador expresse sua opinião, esteja engajado no trabalho e contribua para o sucesso da empresa. Esse capitalismo manipulatório forma trabalhadores pouco politizados e permite que a alienação esteja preservada (ANTUNES; ALVES, 2004).

O governo dos homens entendido no capitalismo como uma “[...] noção de que os homens só podem viver juntos de maneira legítima e política quando alguns têm o direito de comandar e os demais são forçados a obedecer” (ARENDDT, 1981, p.234), produz novas regras e comportamentos nos trabalhadores, que se transformam no governo de si mesmos, o que “equivale à noção e prática deste governo como constituição da subjetividade ou de dada civilidade em configuração histórica específica” (ROSA, 1999, p. 3).

A subjetividade dos trabalhadores na NOT é resgatada somente na medida em que isso se torna útil à produção. São itens valorizados nos trabalhadores: a crítica, desde que ela contribua para a localização de defeitos no processo produtivo e sua superação; a criatividade, desde que ela se converta em novas ideias que contribuam para o incremento da produtividade; a liberdade de escolha, desde que ela não inclua decisões estratégicas na empresa; a organização sindical, mas dentro da perspectiva

colaboracionista, enfim, a liderança que seja empregada no controle e na delação dos trabalhadores menos produtivos.

Para a conformação desse novo tipo de trabalhador, polivalente, multifuncional e flexível, há que se empreender um novo projeto de educação; o objetivo desse novo projeto é o de preparar a classe trabalhadora para aprender a aprender, no contexto de um mercado de trabalho instável, para ser facilmente adaptável e treinável. Isso deveria ocorrer por meio de um currículo que se organiza em torno do eixo das competências, por vezes, em detrimento dos conteúdos, como ocorria no chamado ensino tradicional. Para justificar tal mudança, os apologistas da pedagogia das competências apelam aos argumentos da Escola Nova e criticam a valorização dos conteúdos na escola como constituinte de um currículo tradicional, conteudista.

Dessa forma, a escola, enquanto instituição socialmente determinada, não ficou imune às determinações da Nova Organização do Trabalho. Em 1990, UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial convocaram uma conferência para uma nova orientação para as reformas educacionais. A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em março deste mesmo ano “e tinha como principal eixo a ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Participaram deste evento representantes de 155 países e todos consentiram com as normas estabelecidas pelas agências internacionais. O Brasil possuía uma das maiores taxas de analfabetismo do mundo. O gráfico seguinte (Figura 3) nos mostra a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em países como Argentina, Chile, Cuba, Paraguai, Equador, Bolívia e Brasil, sendo que o último só apresentava taxas menores que a Bolívia.



Figura 3. Taxa de analfabetismo em 1990

Ficou estabelecido que o Brasil impulsionaria as políticas educacionais dando ênfase à educação básica. Na Constituição Federal de 1988, esse nível de ensino engloba a educação infantil, fundamental e médio, no entanto, em virtude das políticas internacionais, a prioridade foi dada ao ensino fundamental, na faixa etária de 7 a 14 anos.

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumenta a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores públicos e privados na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99-100, grifos nossos).

A partir da Conferência de Jomtien, toda a Reforma do Estado dos anos de 1990 no Brasil se deu submetida aos ditames da economia internacional, tornando-se meta do governo universalizar o ensino fundamental, erradicar o analfabetismo e reduzir a repetência e evasão.

O Plano Nacional de Educação, PNE, ratificando a constituição federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foi apresentado pelo MEC em 1998, e nele constava a “garantia de oferta do ensino fundamental obrigatório de oito séries, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola” (BRASIL, 1998, p.13).

Podemos afirmar que a Reforma dos anos de 1990, em consonância com a política neoliberal, focalizou o ensino fundamental, padronizou o ensino sob o eixo da pedagogia das competências, através de livros didáticos, apostilas, ampliou os exames nacionais de educação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Curso (ENC), com vistas a avaliar tais competências e também instituiu a gestão democrática “entendida como necessária na execução de parcerias e de democratização das decisões” (DIAS, 2004, p.51).

Tendo em vista que se implantava um currículo sob o eixo das competências, as avaliações em todos os níveis passam a aferir a aquisição destas. Isso pode levar a hipótese de que o fracasso escolar ou sucesso escolar ganharia um novo sentido na década de 1990, significando aquisição ou não de competências, não mais de conteúdos. Nesse sentido, nos indagamos se esse não teria sido um fator a influenciar as mudanças nas políticas de avaliação do rendimento escolar no ensino básico, nesse momento.

Até a década de 1990, as avaliações do rendimento escolar se faziam no âmbito da sala de aula, sob o controle do professor, pois o Estado ainda não havia instituído a prática dos sistemas nacionais de avaliação do desempenho. Se, por um lado, o problema do acesso à educação esteve bem próximo de ser resolvido, essa solução aprofundou o problema do fracasso escolar, uma vez que o aumento da população-alvo da escola teve como consequência o aumento do contingente de alunos com problemas de repetência e evasão.

A educação brasileira passa por um momento em que, cada vez mais, crianças se matriculam na escola. Contudo, o que seria motivo para satisfação torna-se desespero, pois os resultados são: alunos mal formados, letrados, analfabetos funcionais e uma constatação disso é

que 60% dos alunos de quarta série da escola pública brasileira não identificam idéias principais de textos simples ou não sabem interpretar um texto dissertativo (BENCINI, 2006, p. 41).

Como descrito por Becini, hoje os alunos estão concluindo o ensino fundamental “letrados, analfabetos funcionais”. Políticas que tem como objetivo a resolução do problema do acesso à escola, necessariamente não logram êxito no enfrentamento dos problemas da permanência e da aprendizagem. A solução foi deslocar o sujeito avaliador da pessoa do professor para o Estado, o que pode ter contribuído para melhorar o problema da permanência na escola, mas não teve efeito na elevação da qualidade do ensino, conforme discutimos com maior profundidade no capítulo três.

Isso coloca um novo problema para a sociedade: a democratização da educação não significa, automaticamente, a democratização do conhecimento. Podemos afirmar que a massificação do ensino, ao expandir o acesso e a permanência na escola, também aumentou os índices de reprovação, na medida em que a estrutura escolar não se adequou à nova realidade de um ensino massificado. Essa seria uma das conseqüências da submissão do Estado brasileiro às injunções internacionais para a racionalização dos investimentos nas instituições públicas, especialmente, as escolares. Apesar do FUNDEF, (Emenda Constitucional nº 14/1996) depois do FUNDEB (Emenda Constitucional 53/2007), a escola segue com carência de psicopedagogos e orientadores educacionais. As classes continuam superlotadas, com mais de 35 alunos, entre outros fatores que concorrem para o fracasso escolar. Portanto, a solução encontrada não foi a priorização da educação na distribuição de recursos, mas a instituição de políticas de progressão continuada, em uma perspectiva de rebaixamento dos níveis de avaliação e criação de mecanismos de aceleração do fluxo de cada aluno pela escola.

2 A “NOVA” AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR: da captura dos saberes do professor à prescrição sobre o seu trabalho.

A Política Educacional da Progressão Continuada foi implantada no ano de 1998, no intuito de resolver o problema dos índices de evasão e repetência dos alunos, e tem como objetivo colaborar para a afirmação do direito público subjetivo dos alunos de seis a quatorze anos ao acesso, à permanência e à conclusão do ensino fundamental de nove anos, estabelecido na LDB 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo. No Estado de São Paulo, a Progressão Continuada foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1997, Deliberação nº9/97<sup>3</sup>, e implantada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), durante o governo de Mário Covas do partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), no período de 1995 a 2001, também na gestão da secretária Tereza Roserley Neubauer da Silva. A fundamentação na deliberação do CEE para aprovar a Lei da Progressão Continuada, teve dois eixos: o psicológico (auto-estima dos alunos) e econômico (desperdício):

Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. [...] Por outro, a eliminação da retenção escolar e decorrente da redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação (BRASIL, 1997, p. 825, grifos nossos).

Salienta-se que no ano de 1997 instituiu-se o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental de oito anos e delegou à escola a opção de escolher um ou mais ciclos. Porém, a resolução da Secretaria da Educação em 1998 “resolve organizar a escola em dois ciclos de quatro anos cada, simultaneamente, em que observa a composição curricular e a organização escolar” (DIAS, 2004, p.63).

De acordo com a Deliberação nº 9/97, artigo 1º, parágrafo 3º “o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação no 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” (BRASIL, 1997). Os professores devem avaliar seus alunos com a função de reclassificá-los para as séries

<sup>3</sup> Em virtude da promulgação da lei 11.274/2006, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, o CEE, adequou a Deliberação nº 9/97, por meio do estabelecido no Parecer 461/2005

seguintes e não como meio de retenção. No artigo 24º da LDB, são estabelecidos detalhadamente os novos critérios de avaliação, além da tradicional promoção mediante avaliação que afira o aproveitamento de, pelo menos, 50% dos conteúdos:

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidades de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A implantação da Progressão Continuada demanda mudanças na organização dos currículos escolares, na composição das turmas, na regulamentação do tempo e espaços escolares, entre outras. Tais medidas são indicadas nos seguintes artigos da LDB:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Salienta-se que os artigos 23 e 24 da LDB reúnem, sistematizam e normatizam práticas docentes anteriores à progressão continuada. Os exames de suficiência eram realizados desde as Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas no governo de Getúlio Vargas. Sobre esse exame, o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, artigo 35, afirma: “Os exames de suficiência versarão sobre as disciplinas e terão por fim a verificação periódica do aproveitamento dos alunos, para efeito não só de promoção de uma série à outra, mas também de Conclusão do curso” (Brasil, 1946). Os exames de suficiência também eram tradicionais na Educação de Jovens e Adultos, EJA, desde os anos de 1970, no entanto era o Estado quem promovia as provas anuais para eliminação das matérias. Hoje, com a progressão continuada em vigor nas escolas públicas, essa prova pode ser aplicada aos alunos pelo diretor da escola, com a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996).

Outras medidas diretamente ligadas à avaliação, como a recuperação ao final de ano e a recuperação paralela, também são anteriores à lei da progressão continuada, constituindo-se em um dos quesitos usados pelos docentes para concretizar o processo ensino-aprendizagem. A primeira constava no Decreto 11.625/78, no qual aprovava o regimento comum das Escolas Estaduais de 2º grau. E a segunda já fora mencionada em Lei Federal 5.692/71, no art. 14: “o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” e no parágrafo 1º do art. 11: “os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente [...]” (BRASIL, 1971).

Há, ainda, as medidas de progressão continuada que não se referem diretamente aos mecanismos de avaliação e aprovação, mas concorrem para isso, ao se constituir em fatores facilitadores para a frequência à escola, pelos alunos, tais como os ciclos, implantados nos anos 1980 sob a denominação de ciclo básico de alfabetização nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná (BARRETO, 1999).

Portanto, o que há de novo no regime de progressão continuada? A inovação está nas classes de aceleração com a possibilidade de “aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996), e na avaliação contínua e diagnóstica, que consiste em fazer avaliação dos discentes por meio da observação, detectar seus avanços e dificuldades para promover atividades que favoreçam a aprendizagem dos indivíduos, cabendo ao professor registrar em documentos essas dificuldades e, caso o aluno tenha

uma nota abaixo da média da classe, o docente tem a obrigação de preencher uma ficha individual de avaliação periódica. (Anexo 1).

Por fim, a Progressão Continuada consiste, antes, em uma sistematização e compulsoriedade de velhas práticas pedagógicas normatizadas em leis anteriores, mas que, desde sempre, foram estratégias construídas pelos professores para recuperar o aluno e evitar a reprovação dentro da sala de aula. Com a inclusão de novas práticas, numa orientação geral estabelecida pela LDB, a Progressão Continuada se concretiza conforme as peculiaridades regionais de cada unidade escolar.

A Progressão Continuada é um conjunto de medidas que não se limita à aprovação automática, sendo superior a esta em nível de complexidade, enquanto medida de combate à evasão e repetência escolar, mas não deixa de ser a reunião de práticas transformadas em medidas compulsórias, que passam a ser escolhidas e aplicadas pelo Estado ao invés de decisões dos professores, tomadas no dia a dia da sala de aula. Tais práticas pedagógicas foram elaboradas e aplicadas pelos docentes ao longo da história da educação brasileira, porém, atualmente, foram re-significadas pelo Estado, para ser, enfim, impostas aos professores como instrumento para limitar sua autonomia perante a reprovação de seus alunos.

Pode-se elaborar a hipótese de que o professor, nesse momento, sofre a mesma injunção do capital sobre os demais trabalhadores: o capital busca sempre capturar os saberes constituídos no dia-a-dia do seu trabalho para, depois, sistematizá-los e transformá-los em novas prescrições, que deverão concorrer para a intensificação das exigências sobre eles e o aumento de sua produtividade. “Para cada tipo de situação, pode-se listar com relativa facilidade as condições mais ou menos necessárias ao exercício de tal atividade profissional, trata-se sempre de saberes identificáveis e anteriormente armazenados” (SCHWARTZ, 1998, p. 108).

## 2.1 PROGRESSÃO CONTINUADA: medida pedagógica ou econômica?

Em 1918, os Dirigentes do Ensino do Estado de São Paulo, Oscar Thompson e Sampaio Dória, já defendiam o fim da repetência e a introdução da “promoção em massa”, mas como estratégia de otimização do uso da escola que, à época, oferecia um número limitado de vagas. O quadro seguinte nos mostra a porcentagem das crianças

não-matriculadas em idade escolar, contudo, podemos perceber que mesmo havendo um aumento quantitativo de crianças matriculadas na escola, o ano de 1918 é caracterizado como tendo mais da metade das crianças em idade escolar excluídas do processo de ensino-aprendizagem, o que colocava a otimização da estrutura escolar existente no rol dos problemas mais urgentes do Estado, pois ela é um lócus importante de formação da classe trabalhadora.

TABELA 5

## PORCENTAGEM DE CRIANÇAS MATRICULADAS DE 1909 A 1918

Ano	1909	1910	1911- 1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918
% nº de crianças matriculadas	28,4	33,3	41,3	43,6	41,9	42,3	41,9	45	48,1
% nº de crianças não matriculadas	71,6	66,7	58,7	56,4	51,8	57,7	58,1	55	51,6

Fonte: Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1918

A aprovação automática é recolocada em pauta após quatro décadas, e tomada como solução no Brasil e em outras partes do mundo. E antes, que havia o problema do acesso, agora surgiam novos problemas no cenário escolar: a repetência e a permanência na escola;

A promoção automática, tema tão atual quanto controvertido, foi debatida na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória promovida pela UNESCO, em Lima (1956), tendo encontrado adeptos entusiasmados nos meios educacionais brasileiros nos anos cinquenta (...). Os argumentos que lhe serviam de base eram sobretudo políticos (os altos índices de repetência enquanto fato antidemocrático) e éticos (a desmoralização da criança reprovada, os danos a sua personalidade), alguns dos quais já vinham sendo enunciados desde a década de vinte (PATTO, 1990, p. 136, grifos nossos).

Assim, o fundamento para a introdução da promoção automática como política tem dois eixos: o psicológico e o político.

Juscelino Kubitschek, um apologista da “promoção automática”, em dezembro de 1956, em solenidade de formatura dos alunos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, abordou o tema da promoção em massa, destacando os malefícios da reprovação. Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Rio de Janeiro, esse presidente salienta a promoção automática na matéria “Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática”, como medida democrática, própria de nações “mais desenvolvidas”:

Adotando-se, concomitantemente, o sistema de promoção automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível que cada um pode chegar (KUBITSCHKEK, 1957, *apud*, DIAS, 2004, p. 27-28).

Ocorre que o objetivo da educação escolar reivindicada pela classe trabalhadora é aquela que proporciona a essa classe a superação do seu nível cultural, não a sua mera certificação. Desse ponto de vista, não basta a escola ser certificadora para ser democrática, pois os cidadãos requerem a democratização do conhecimento científico, filosófico e artístico e, por vezes, a escola é o único lugar em que a classe trabalhadora tem contato sistemático com tais conteúdos:

A escola perante o que ensina e luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma noção mais moderna cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem de leis naturais como algo objetivo e rebelde às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo: a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis (GRAMSCI, 1980, p. 119).

A escola, portanto, é um lócus importante de constituição dos indivíduos em cidadãos, em toda e qualquer democracia e esse processo não se dá sem a mediação dos conteúdos.

Sob a gestão de Kubitschek, o estado do Rio Grande do Sul adotou em 1958 uma modalidade de Progressão Continuada. Através de forte influência da Escola Nova, Dante Moreira Leite publicou em 1959 um artigo defendendo um currículo adequado ao desenvolvimento do educando, articulando-o à progressão continuada e enfatizando que, para o estabelecimento desse programa, eram necessárias algumas medidas, tais como se fossem impostas aos professores para que esses aprovassem seus alunos:

Os professores deverão modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos de cada classe. É impossível supor que todo o professorado possa abandonar imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos. [...] A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta (LEITE, 1959, p. 23, grifos nossos).

O autor argumenta que a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz; considerar as exigências da escola como absurdas; ou considerar-se capaz mesmo com todas as provas contrárias. Conclui que a reprovação causa conseqüências desastrosas para as crianças. Para o autor, as escolas aceitam essa prática avaliativa porque são tradicionalmente instituições seletivas. Ademais, o prêmio e o castigo eram formas de provocar ou acelerar a aprendizagem do indivíduo, na perspectiva do ensino tradicional verbalista e elitista. Enfim, no seu entendimento, os alunos reprovados abandonariam a escola “não porque não pudessem interessar-se por ela [...], mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos” (LEITE, op cit, p. 12).

O estado de Pernambuco instituiu a organização por níveis em 1968. Neste mesmo ano, São Paulo tentou implantar a organização das escolas em dois ciclos, porém, “setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de forma tão negativa e contundente a tais medidas, que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70” (BARRETO, 1999, p. 35).

Ainda hoje, entre os educadores brasileiros, é recorrente a defesa da tese dos males que a reprovação pode causar. Ramos de Oliveira, em seu artigo intitulado *Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para construção de uma nova escola* faz uma relação direta entre a retenção do aluno, a evasão e a exclusão do direito à educação. “A não-promoção tem sido, assim, a maior aliada da evasão escolar

e, portanto, da exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir” (OLIVEIRA, 1998, p. 8).

Diversamente, Costa (2005) explica a repetência e a evasão escolar como fenômenos fortemente influenciados pelas condições de vida dos alunos advindos de famílias da classe trabalhadora, que são o alunado majoritário da escola pública.

Na maioria das trajetórias, as crianças evadem da escola mediante a necessidade de trabalhar e as dificuldades de conciliar o trabalho. Isso decorre de duas situações: ou as respectivas famílias necessitam do salário dos filhos para complementar o orçamento doméstico, nos casos de pobreza mais severas, ou, apesar de não precisarem desse salário para complementarem a renda familiar, permitem que eles trabalhem e, assim, consigam dinheiro para comprar objetos pessoais (COSTA, 2005, p. 146).

Paro (2003) argumenta que a reprovação interfere na auto-estima dos alunos, tese já apresentada na década de 1950, para a defesa da progressão continuada: “[...] não há dúvida nenhuma de que a experiência da reprovação em suas vidas interfere na imagem que os alunos formam de si. A reação dos alunos é quase sempre de tristeza e desapontamento com o fato” (PARO, 2003, p. 138).

Questionamo-nos se a aprovação sem o efetivo aprendizado, que produz os chamados analfabetos funcionais, não teria um impacto ainda mais negativo e definitivo do que a reprovação, uma vez que o professor é obrigado a declinar da tarefa de se responsabilizar pela trajetória escolar dos alunos, pois:

A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal a cada um, segundo o seu esforço. [...] deixa cada aluno à mercê de seu próprio esforço, à mercê de sua própria “acumulação primitiva” – que para as camadas populares inexistente ou é pequena (FREITAS, 2002, p. 318).

Abramowicz também critica o tipo de avaliação da escola seriada e defende a progressão continuada a partir de uma análise técnico-pedagógica e política de um instrumento específico de avaliação: “Contamos com uma avaliação historicamente autoritária, quantitativista, classificatória, produtivista, discriminadora, que contribui decisivamente para a exclusão escolar e social” (1999, p. 156).

Ocorre que a avaliação classificatória não é o único modelo existente. O professor pode fazer outros usos desse recurso se perder o seu lugar de sujeito avaliador. Nesse sentido, há propostas como a seguinte:

Realizada a avaliação da aprendizagem, com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem (ROMÃO, 2002, p.102, grifos nossos).

Os professores trabalhando sobre a vigência da progressão continuada ainda podem fazer uma avaliação diagnóstica de seus alunos, contando com a disposição deles, constatar o que eles avançaram e preparar atividades diferenciadas para cada um, para que os exercícios propostos possam atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno? Ou devemos abandonar a avaliação do rendimento escolar e eleger outras estratégias de aferição do aprendizado, de natureza não-interativa, como a observação? As realidades das escolas públicas brasileiras possuem salas de aulas lotadas e remuneração baixa para os professores, obrigando-os a trabalhar em várias escolas, atendendo a centenas de alunos. Tal realidade permite que ele possa apreender o rendimento de cada aluno somente pela observação? E, mesmo que a possibilidade de tal aferição do aprendizado dos alunos fosse factível, na atual condição de trabalho dos professores, ainda assim, o aluno teria um *feedback* individual do seu desempenho, proporcionado pelas avaliações? A hipótese mais difundida na mídia para explicar a repetência e a evasão foi a culpabilização, por um lado, dos professores, categoria que estaria fazendo da avaliação um instrumento de controle, seleção e poder sobre os alunos, filhos de famílias da classe trabalhadora e, por outro, dos próprios alunos, os quais não teriam os requisitos necessários em permanecer na escola até a conclusão dos estudos:

[...] pode-se dizer que os mecanismos de seleção passaram a ser mais perversos, fatores sociais são subliminarmente avaliados (comportamento, linguagem, aparência, etc.) e tudo concorre para desfavorecer os alunos pobres que não são capazes de exibir as qualidades valorizadas pelo sistema educacional e pela vida escolar. Para as camadas pobres que chegam às escolas públicas, no caso brasileiro, desenvolveu-se como que uma “cultura da repetência”, a

partir da qual era comum encontrar crianças e adolescentes reprovados muitas vezes e seguidamente até desistirem da escola – culpava-se, na maioria das vezes, os alunos pelo seu próprio fracasso (CATANI; GALEGO, 2009, p. 33).

Nas décadas de 1970 e 1980 estudos procuram propor um redirecionamento do sentido da avaliação e de outras formas de organizar os alunos na escola. A Lei 5.692 de 1971, inciso 4 do artigo 14 aborda a organização dos alunos e sequer menciona a palavra reprovação. Essa lei expressava-se da seguinte maneira: “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento” (BRASIL, 1971, grifos nossos). Contudo, não foi inocente a idéia de “avanço progressivo” em lei federal já que estavam em curso várias experiências estaduais na década de 1960 e 1970, como Pernambuco em 1968 e Santa Catarina em 1970. Mas, esta lei, nesse momento, não foi aplicada na maioria das escolas.

Essas discussões resultaram em medidas políticas mais incisivas na tentativa de reverter o alto índice de repetência, uma delas é a instituição da lei educacional da Progressão Continuada a partir de 1998 por meio da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Com a implantação dessa lei, a avaliação classificatória e seletiva cede lugar para uma avaliação contínua e processual. Nesse sentido, “a avaliação não é uma questão de final de processo, mas ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais” (FREITAS, et al, 2009, p. 16-17).

Atualmente, a avaliação processual na escola pode ser dividida em formal e informal. A primeira envolve uma série de técnicas e procedimentos que conduzem a um resultado objetivo expresso na forma de nota ou conceito, que pode ser analisado pelo aluno. A avaliação informal é construída na interação diária do docente com o educando, levando em consideração as condições histórico-sociais de quem as formula. Ela resulta em juízos gerais sobre o aluno, e pode influenciar os resultados das avaliações formais (op. cit., 2009). Na escola, a avaliação informal ocorre a todo o momento e está intrínseca nas relações interpessoais. A avaliação formal empreendida pelos professores sobre a produção dos alunos foi se modificando ao longo da história da educação, assim como ocorreu também nas avaliações institucionais empreendidas pelo Estado nas unidades escolares.

Zabala (1998) defende uma avaliação global, na qual caberia ao professor fazer um diagnóstico por meio de avaliação inicial de todos os seus alunos para saber qual é o conhecimento prévio dos educandos a respeito de determinado assunto, as experiências vividas, para que possa intervir propondo atividades que favoreçam a aprendizagem. Esse novo conhecimento aprendido pelo aluno ao longo do processo ensino/aprendizagem é denominado pelo autor de avaliação reguladora. Ao final do ano letivo, o professor tem como resultado todo o percurso do aluno.

Este tipo de avaliação foi adotado pelo estado de São Paulo através do trabalho dos defensores da corrente construtivista, e que embasaram a Progressão Continuada voltada a detectar e superar as dificuldades encontradas nos alunos, de forma contínua e processual. Por outro lado, propõe-se avaliar o aluno na sua totalidade para além dos conteúdos, com ênfase nos hábitos, nas aptidões, na solidariedade, nas habilidades, nos interesses, etc., o que é indicativo de que os alunos estão se esforçando nos estudos. Porém, “o desenvolvimento do aluno não se mede pelo esforço, somente pelo aprendizado [...]. O que se explicita é que não existe conteúdo na avaliação de aptidões e competências” (DIAS, 2004, p. 71).

Temos como hipótese a ideia de que a avaliação do rendimento escolar pode ser mais um dos recursos pedagógicos usados pelos professores para detectar a aprendizagem dos alunos, através do *feedback*. É um momento de aprendizagem tanto para alunos como para professores, e isso se dá quando ocorre a devolutiva da prova, por parte do docente, acompanhada de uma discussão, com o objetivo de sanar as dúvidas dos discentes.

A avaliação do rendimento escolar visa ao rendimento dos alunos, à verificação do aprendizado do conteúdo escolar. Porém, esse resultado, que faz parte da área pedagógica, foi transferido para o campo político, ou seja, para as avaliações institucionais.

A avaliação institucional designa medir a qualidade da escola, o desempenho dos professores e seleciona as melhores instituições segundo o critério do mercado.

Por fim, o Estado usa esse tipo de avaliação como instrumento de poder, penalizando as instituições que não alcançaram as metas estabelecidas. Por esse motivo, muitas escolas ensinam conteúdos escolares de acordo com o que é pedido nas avaliações, tendo uma inversão de sentidos, empobrecendo os conteúdos.

Aqueles organismos internacionais, que orientaram as reformas educacionais nos países mais pobres do mundo por meio de documentos e eventos discutidos no capítulo

um, compreende a educação escolar como um meio para promover a equidade social e, para isso, é necessário “as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores [...] daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (JOMTIEN, 1990, p.7, grifos nossos).

Nossa pesquisa empírica apontou que na progressão continuada a qualidade do trabalho docente fica comprometida, e os professores, por vezes, não conseguem sanar as dificuldades de todos os seus alunos, sendo esses últimos promovidos para o ciclo seguinte com deficiências de conteúdos escolares, conforme explicitaremos no capítulo três. Se antes da Progressão Continuada o aluno era excluído sob a forma de repetência e evasão, com a sua implementação houve “uma mudança na forma de construir a evasão, concentrando essa evasão entre ciclos (para não figurar nas estatísticas como evasão em séries)” (FREITAS, 2002, p. 309).

### 3 O ESTADO COMO SUJEITO DA AVALIAÇÃO: estudo exploratório dos efeitos da Progressão Continuada no trabalho docente

A partir da Reforma da Educação nos anos de 1990, praticamente todos os países da América Latina questionaram a avaliação do rendimento escolar em que o professor é o sujeito avaliador com controle sobre todo o processo e poder para reprovar os alunos, se assim for necessário.

[...] os principais organismos multilaterais impõem seus modelos avaliativos aos países beneficiários de financiamentos, exportam expertos e formam especialistas locais para a reprodução e implementação de instrumentos de controle de resultados conectados com as reformas gestadas nos grandes centros políticos e econômicos (DIAS SOBRINHO, 2004, p.709).

Sob tais orientações, deu-se a aplicação das avaliações externas, cujo objetivo era aferir a qualidade das instituições educativas, nos diferentes níveis. No entanto, “tais avaliações podem ter um caráter punitivo uma vez que diante de um mau desempenho, o governo pode diminuir o investimento de recursos” (CATANI; GALLEGO, 2009, p.67).

Atualmente, essa medida baseada na racionalização de gastos é mais comum nas instituições de ensino de nível superior e nas escolas de nível fundamental e médio, a penalização recai sobre os professores, no momento da distribuição do Bônus Desempenho Escolar, (B.D.E.). Ao final do ano letivo, recebem esse bônus os professores de escolas que conseguem alavancar a média dos estudantes nas provas estabelecidas pelo Estado. No estado de São Paulo, por exemplo, isso é regulamentado pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, na qual institui bonificação por resultados.

A tendência dos anos 1990 em diante foi avaliar as instituições escolares a partir dos seus resultados, entendendo resultado como desempenho dos alunos. A avaliação do rendimento escolar dos alunos passou a ser uma das medidas mais importantes para a avaliação das instituições escolares e dos professores. O efeito disso é um controle mais eficiente do Estado sobre as instituições escolares, pois o Estado propõe Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE nº 2/98), indica livros (Resolução nº 60/2009), empreende avaliações de rendimento escolar elaboradas diretamente pelo MEC ou pelas

secretarias estaduais e avalia cada escola a partir dos resultados que os alunos tiveram nas provas. Ademais, tais resultados servem como indicativos de desempenho dos professores, para fins de estabelecimento de critérios para a distribuição de bônus.

O resultado dessas avaliações permite que o Estado concretize seu papel na gestão da educação, cujas funções têm sido legislar e avaliar. Com essa nova prática, permitiu-se um controle maior sobre o currículo das escolas e sobre os recursos aplicados na área da educação. “Pode também ocorrer um estreitamento do currículo, uma vez que para se adaptarem às novas exigências, as escolas tendem a eliminar conteúdos que não se relacionam diretamente aos referenciais curriculares básicos a serem aferidos” (CATANI; GALLEGOS, 2009).

Nesta conjuntura, o professor é estimulado a lecionar os conteúdos pedidos na PROVA BRASIL, SAEB, ENEM e outras que são preparadas para aferir competências e habilidades:

O Estado se impõe como o avaliador do processo ensino-aprendizagem sobre o aluno quando institui sistemas de avaliação homogeneizantes externos à unidade escolar; e alheios ao professor. Enfim, o sujeito avaliador, que antes era o professor, agora é o Estado, na medida em que é ele que impõe os conteúdos a serem ensinados, o tipo de avaliação e a decisão da aprovação ou reprovação do educando, tornando o professor em executor de tarefas, cada vez mais destituído do controle sobre seu trabalho (COSTA, 2009).

O professor tem sofrido ataques à sua autonomia na sala de aula que não se restringem à retirada, pelo Estado, de sua prerrogativa da avaliação do rendimento escolar. De fato, ele é destituído das tarefas de seleção dos conteúdos a serem avaliados, as técnicas de avaliação, os critérios, da pontuação, da aferição da nota e da decisão de aprovação ou reprovação dos alunos, mas, nos últimos anos, no Brasil, tal destituição tem atingido também as tarefas de seleção e organização dos conteúdos. Temos visto em várias cidades brasileiras que, após a municipalização do ensino, municípios optam por comprar sistemas de ensino apostilados ou a produção de apostilas para distribuição nas próprias escolas dos sistemas estaduais de ensino (CARVALHO, 2009).

Assim, nos indagamos se a progressão continuada, anteriormente descrita, não concorreria para a alienação do professor, uma vez que determina critérios muito rígidos para a reprovação de alunos, ao mesmo tempo em que impõe medidas para induzir a aprovação. Ainda, é penalizado o professor que reprova, impondo a ele uma série de documentações e justificativas a preencher, tais como fichas individuais de conteúdo

após as avaliações periódicas sobre alunos que tenham recebido notas abaixo da média da classe ou conceito insatisfatório (Anexo 1). Em caso de pedido de reprovação, o diretor da escola junto ao órgão colegiado decidirá sobre o mesmo e o aluno ou responsável terá o direito de entrar com recurso, dirigido ao diretor de ensino, sob petição escrita e fundamentada, protocolada na escola (BRASIL, 1996).

O problema da avaliação do rendimento escolar demanda uma discussão técnico-pedagógica com ampla participação e poder de deliberação por parte dos intelectuais, políticos educadores em geral, e especialmente dos professores que são os profissionais com formação específica para o magistério. Eles devem recuperar o lugar social de sujeitos avaliadores, partindo de critérios pedagógicos, pois tem havido uma distorção do Estado, que parte de critérios econômicos e de gestão de recursos humanos e financeiros como critério de avaliação. Os professores com formação específica para o magistério devem discutir o assunto em um nível mais profundo do que o debate sobre ser contra ou a favor da reprovação.

A política educacional que se efetivou sob o nome de Progressão Continuada foi planejada no Estado de São Paulo sem a participação dos professores, no que tange às concepções, planejamento e deliberações. Em seguida, esse mesmo Governo ofereceu-lhes capacitação para trabalhar com a Progressão Continuada. Nossa hipótese é que isso se deu sob a perspectiva da prescrição para exercício dessa tarefa na escola, não da discussão sobre a temática da avaliação do rendimento escolar como legítimos sujeitos avaliadores.

Diante dessa análise de legislação referente à progressão continuada, interessou-nos a reflexão sobre as conseqüências dessa política na autonomia dos professores, buscando a opinião dos mesmos.

Assim a título de complementação desta pesquisa, entrevistamos 27 professores de uma escola estadual de ensino fundamental (ciclo II) e médio da cidade de Bauru, estado de São Paulo, a fim de saber como esse grupo apreende a progressão continuada e seus efeitos sobre o desenvolvimento de seu trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos, com professores que trabalharam no sistema público de ensino antes e depois da progressão continuada; e os que ingressaram após tal política, conforme o tempo de serviço. As questões foram elaboradas com vistas a captar como eles entendem a progressão continuada, bem como a avaliar essa medida enquanto prática pedagógica e prática política, as quais orientam a forma de atuação do docente no ensino básico.

Os dados foram organizados em quatro itens de modo a caracterizar os professores quanto ao nível de qualificação e às suas condições de trabalho, e levantar indícios da intensificação e da precarização do trabalho docente no que diz respeito ao número de alunos atendidos. Buscamos propiciar aos professores a oportunidade de avaliarem as mudanças no comportamento dos alunos após a progressão continuada, bem como o que isso incidiu no controle pelos professores. Baseado nisso, lembramos sempre sobre a tarefa que é específica de seu trabalho: a avaliação do rendimento escolar.

### 3.1. PROFESSORES: profissionais qualificados para todas as tarefas do magistério

Dentre os 27 entrevistados, apenas um não declarou se tinha concluído o ensino superior e, dos graduados, dois não são licenciados. A LDB 9394/96, artigo 62 estabelece a obrigatoriedade do ensino superior completo como qualificação mínima para o exercício do magistério no ensino fundamental.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Porém, na falta de professores habilitados, são admitidos, por meio de contrato temporário (ACT's) alunos de graduação, conforme se exemplifica no parágrafo 2º da resolução 97/2008. Então, a predominância de professores habilitados na escola era um resultado esperado, especialmente por se tratar de uma escola em que 74% do quadro de professores são de concursados efetivos, em uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo, com 359.429 habitantes.

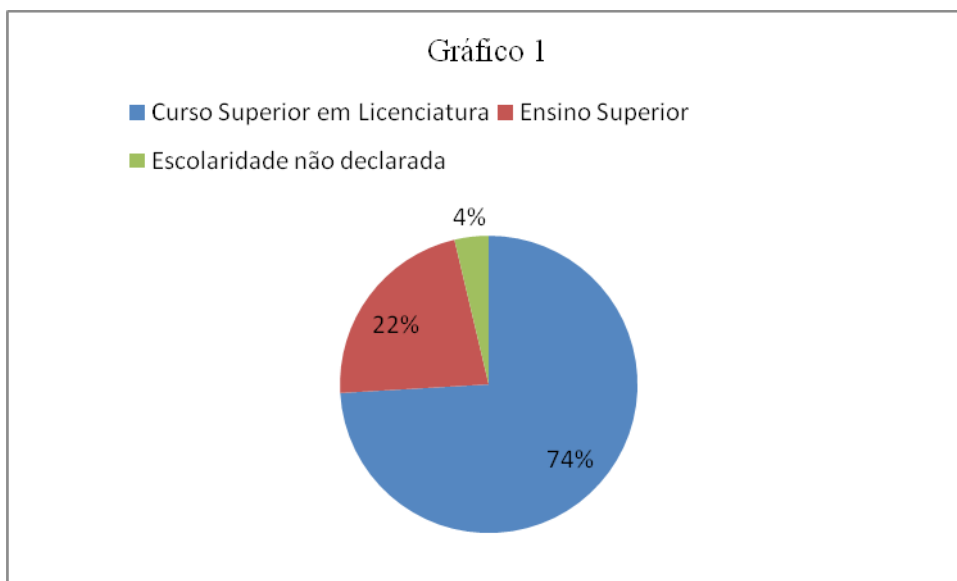


Figura 4. Escolaridade dos docentes

O corpo docente é composto de 20 docentes efetivos, dois estáveis e apenas três ACT'S, 2 não declararam (gráfico 2).

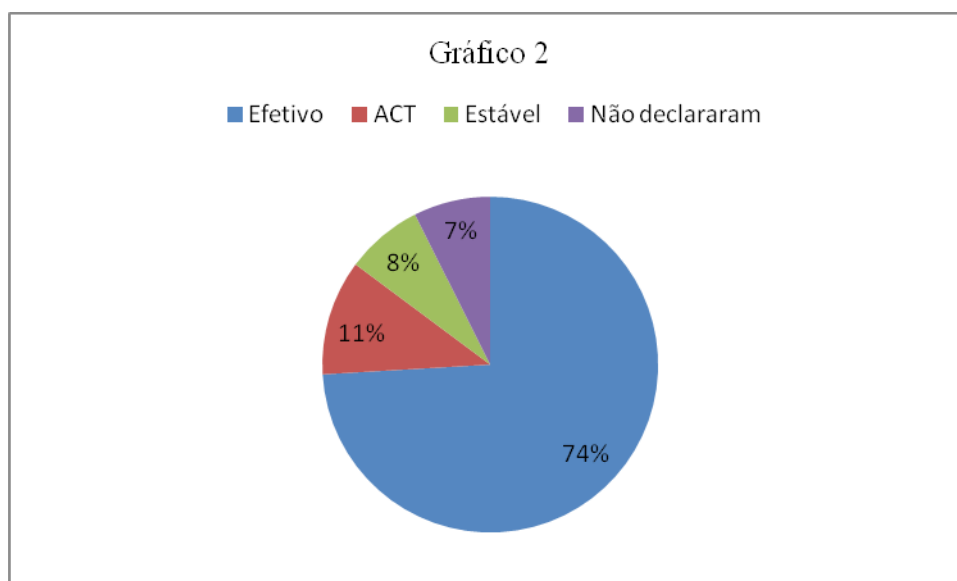


Figura 5. Tipo de contratação dos docentes

Para além da graduação, quase metade dos professores possuem algum tipo de formação em nível de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado (gráfico nº 3).

Isso revela que se trata de profissionais com qualificação superior além daquela exigida pelo mercado de trabalho. Mesmo que o magistério seja uma profissão em que o mercado é reservado aos licenciados, esse grupo de professores não se acomodou e buscou aprimoramento, o que os obrigou a conciliar a vida de trabalho com os estudos de educação continuada.

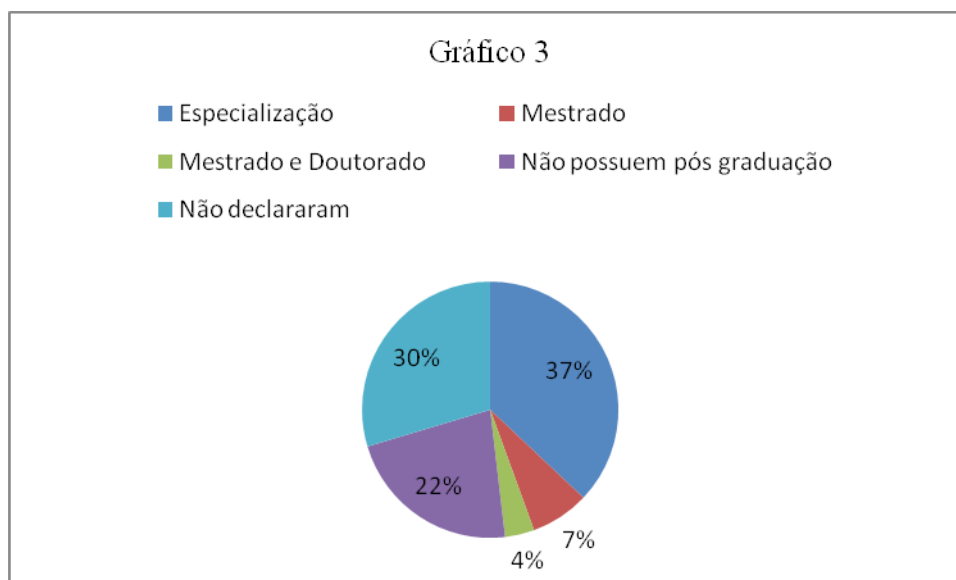


Figura 6. Docentes que possuem pós-graduação

A maioria absoluta dos docentes passou por suas experiências acadêmicas em universidades privadas. Isso nos leva à indagação se seria consequência da política de privatização do ensino superior empreendida desde 1994, durante as duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso, e durante as duas gestões do governo Luis Inácio Lula da Silva. De fato, a maioria dos professores formou-se no período de 1993 a 2007 (gráfico 4 e 5).

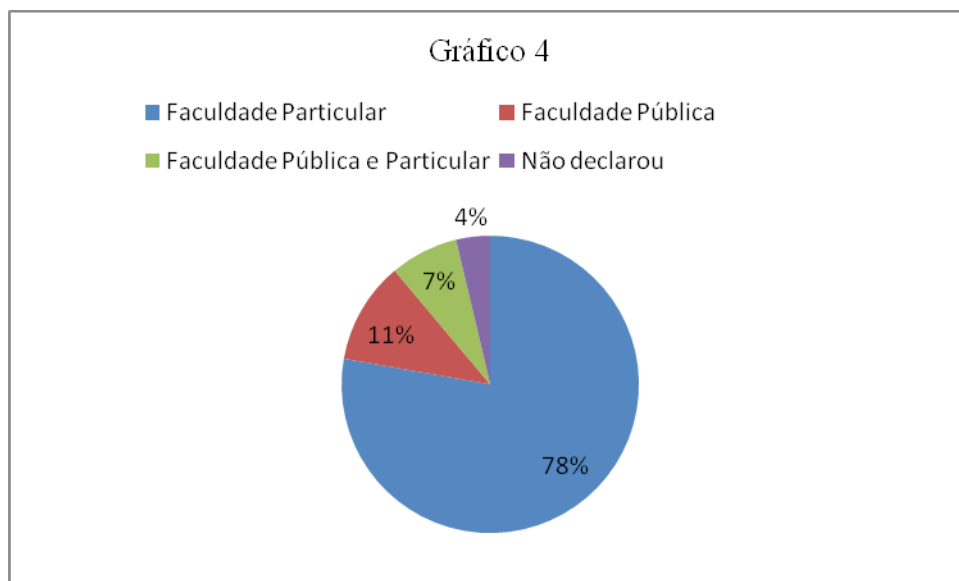


Figura 7. Instituição onde cursou

Além de a maioria constituir de professores concursados, os mesmos são veteranos da rede pública de ensino, pois 18 são formados no magistério antes da Progressão Continuada há, no mínimo, 12 anos (gráfico 5).

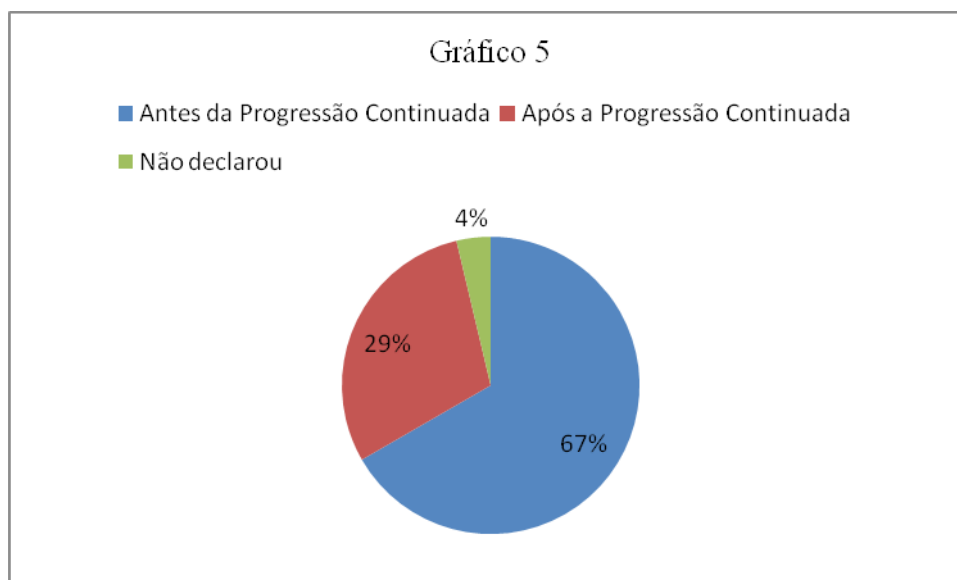


Figura 8. Época de conclusão da graduação: antes e depois da Progressão Continuada

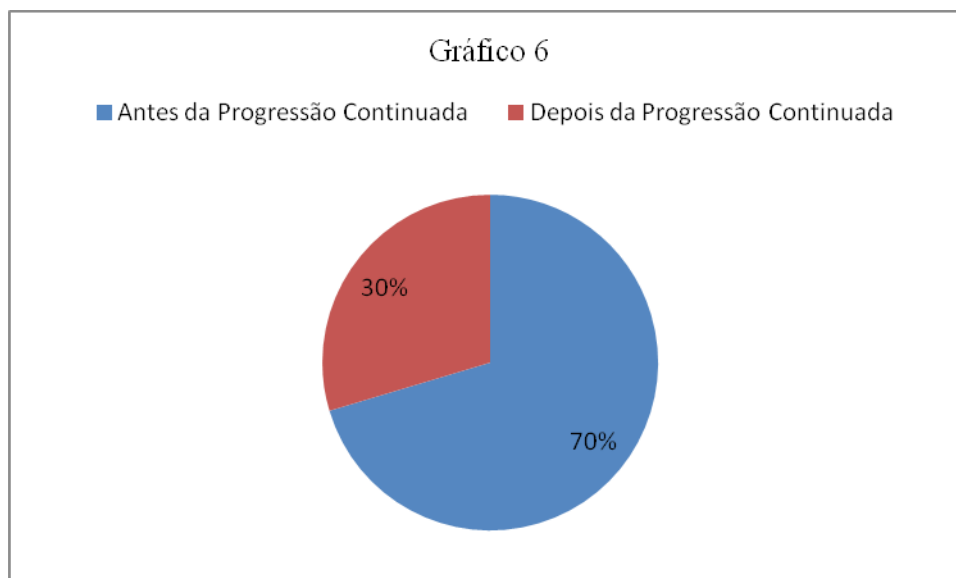


Figura 9. Professores que lecionam antes e depois da Progressão Continuada

Constatamos que este grupo de professores tem alto nível de qualificação, experiência em serviço, e são efetivos, portanto, sua competência foi comprovada no âmbito do Estado. Entretanto, após 1996, eles têm sido expostos às políticas encadeadas, como a progressão continuada, as avaliações nacionais e estaduais dos alunos, e uso do resultado dessas avaliações como um dos critérios de aferição de desempenho e pagamento de bônus. As dimensões conceituais e sociais sobre a profissão são postos em segundo plano e o desempenho, no momento atual, é cada vez mais valorizado. Ademais, as qualidades desses profissionais não são levadas em consideração no momento da discussão sobre as necessidades da escola, por isso não são consultados para elaboração de políticas.<sup>4</sup>

### 3.2 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dos 27 entrevistados, 21 docentes trabalham de uma a duas escolas, e cinco professores trabalham de três a quatro escolas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de a maioria constituir de professores concursados, o que lhes dá o privilégio de

<sup>4</sup> Sobre as dimensões da qualificação dos trabalhadores: Cf Ives Schwartz, 1998, Os Ingredientes da Competencia.

escolherem aulas antes dos não concursados, de modo a concentrarem suas aulas no menor número de escolas possíveis por motivo de conforto (gráfico 7).

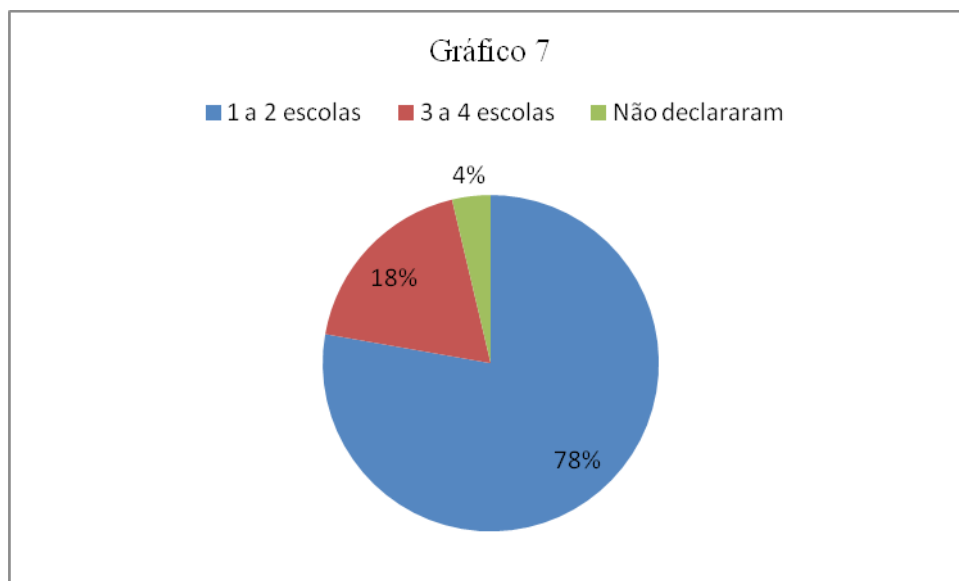


Figura 10. Número de escolas por professor

O número de classes variou de quatro a 22 para cada docente, de modo que 16 professores possuem oito classes ou mais, o que mostra um montante de 240 a 280 alunos. A maioria dos docentes tem sobrecarga de classes, sempre lotadas com números na média de 30 alunos por sala nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental, 35 alunos nas salas dos anos finais do ensino fundamental e 40 alunos nas salas do ensino médio (BRASIL, 1998). (Gráfico 8).

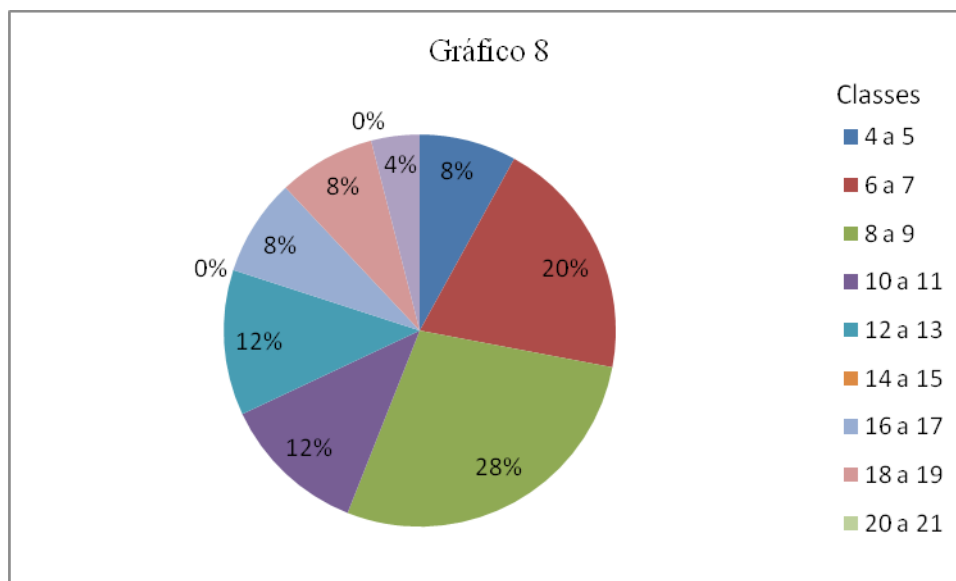


Figura 11. Número de classes por professor

O número de alunos por professor variou de 200 a 800, quase metade dos docentes, ou seja, 15 têm entre 200 e 500 alunos.

O elevado número de alunos e classes, associado ao fato de que os professores devem se deslocar entre uma escola e outra, indicam as condições de trabalho intensificadas. Isso se constitui em empecilho, seja para a aplicação das avaliações classificatórias sob a forma de provas, seja para as avaliações de cunho qualitativas. A rigor, todo o trabalho do professor desde a preparação das aulas fica prejudicado em tais condições. Isso ratifica a discussão feita anteriormente de que o Estado, ao invés de investir na melhoria do sistema público de ensino, propõe a inovação das avaliações como medida paliativa, numa situação que dificulta a realização de qualquer tipo de avaliação, seja tradicional ou inovadora.

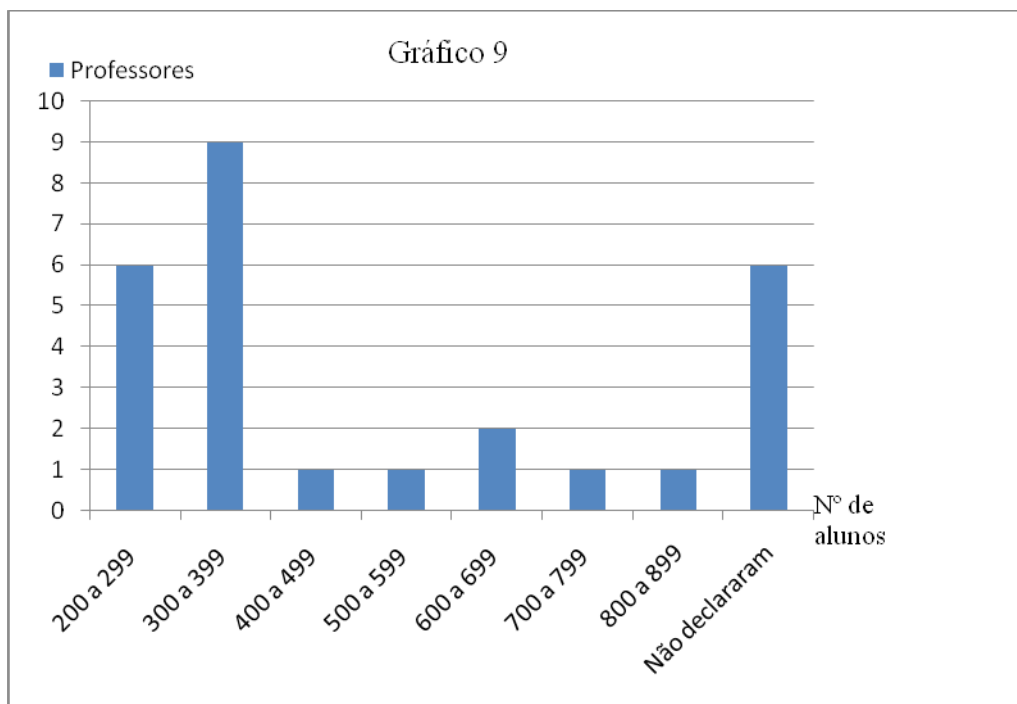


Figura 12. Número de alunos para cada professor

Todos os docentes entrevistados tem sua profissão como única fonte de renda. De todos os entrevistados, 19 deles afirmaram possuir dedicação exclusiva à docência, cinco não declararam e três dos professores afirmaram possuir outra atividade remunerada. No entanto, a atividade realizada por esses três docentes baseiam-se em lecionar aulas, seja aulas particulares em suas próprias casas ou em cursos superiores (gráfico 10).

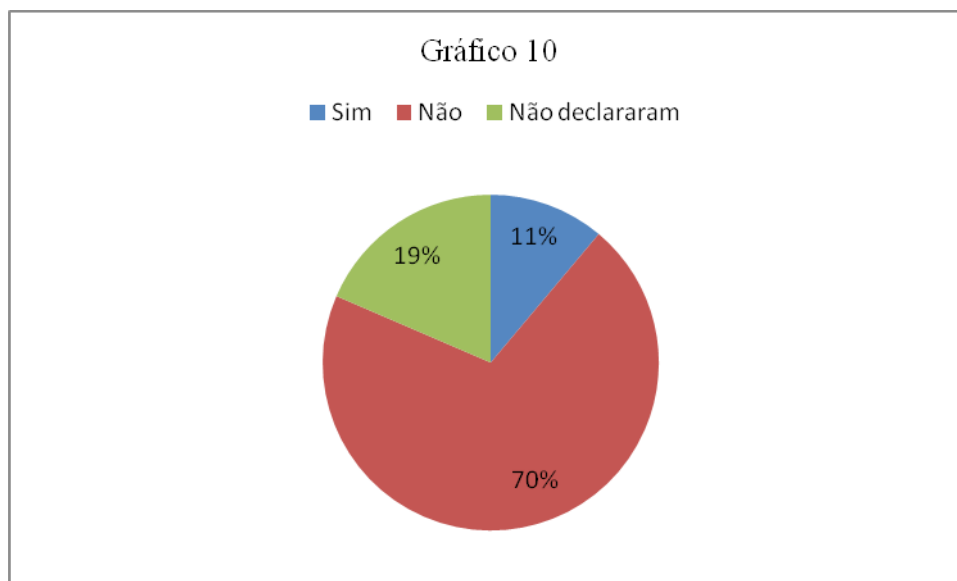


Figura 13. Exercício de outra atividade remunerada

Os docentes lecionam de 1 a 4 escolas, 4 a 22 classes e 200 a 800 alunos. Esses dados mostram a proletarização do professor. O profissional, para conseguir os proventos necessários para uma vida digna, deve se sujeitar às condições mínimas de trabalho.

### 3.3. INDÍCIOS PARA A APREENSÃO DO EFEITO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NOS ALUNOS.

Quanto ao comportamento dos alunos, induzidos pela política da Progressão Continuada, destacamos que, segundo a maioria dos professores, as faltas às provas, bem como a entrega de avaliações incompletas, tenderam a aumentar. Os alunos se tornaram indiferentes às avaliações e aos pedidos de vistas nas provas. Isso nos leva a indagar se os alunos estariam valorizando menos as avaliações, tornando-os indiferentes às notas obtidas. Isso ocorre mediante a grande possibilidade de aprovação, mesmo com notas baixas.

Entre os entrevistados, 23 professores afirmaram que as faltas às provas após a Progressão Continuada tenderam a aumentar, dois docentes assinalaram que diminuiu, um professor alegou ter permanecido o mesmo e um não declarou (gráfico 11).

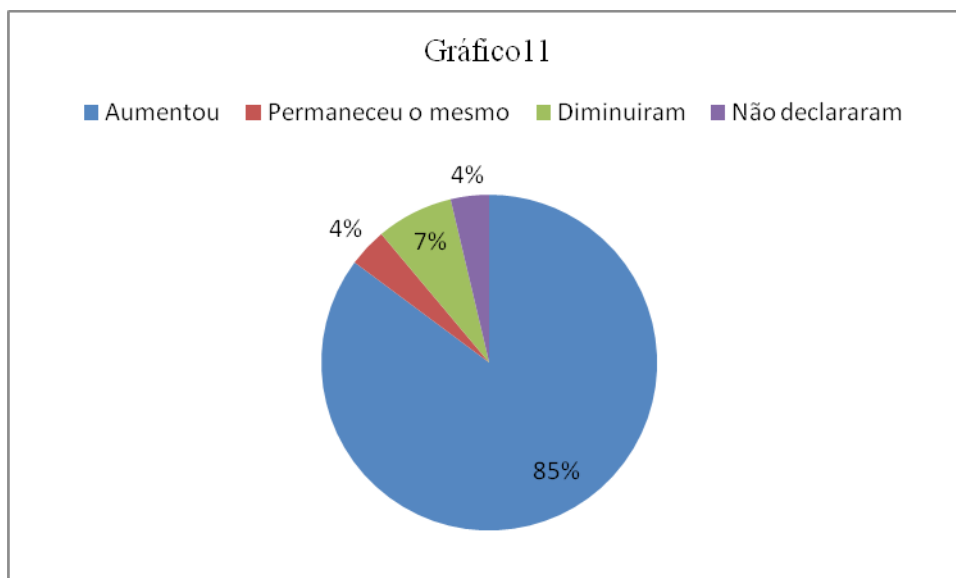


Figura 14. Comportamento dos alunos com relação às faltas às provas

A maioria dos professores indica, ainda, a diminuição da entrega de avaliações completas, e três docentes, ao contrário, afirmaram que aumentou a entrega de avaliações completas (gráfico 12).

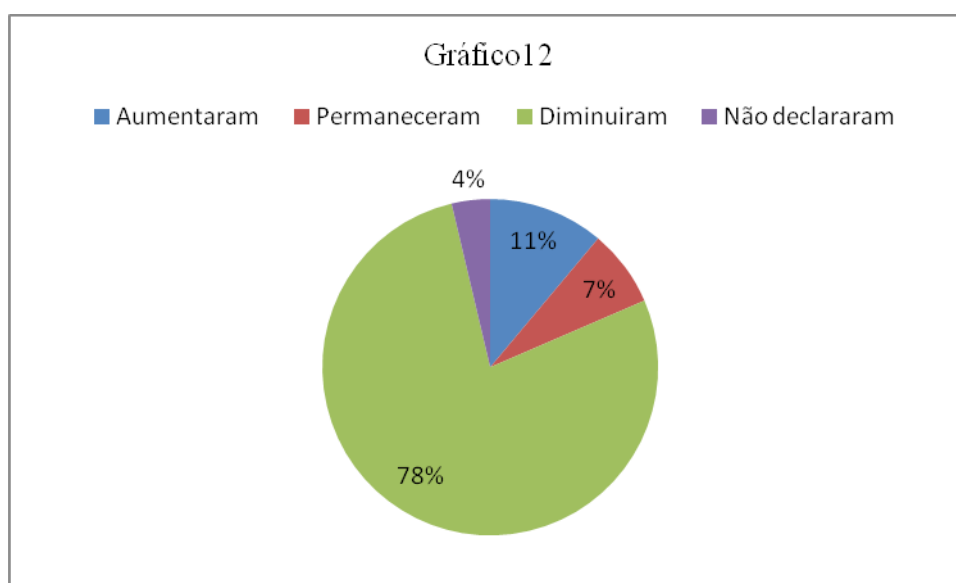


Figura 15. Entrega de avaliações completas

A maioria dos docentes entrevistados, totalizando 22 deles, afirmou que o comportamento dos alunos diante das avaliações e da nota é de indiferença. Quatro professores assinalaram que diminuiu os pedidos de vista de provas (gráfico 13).

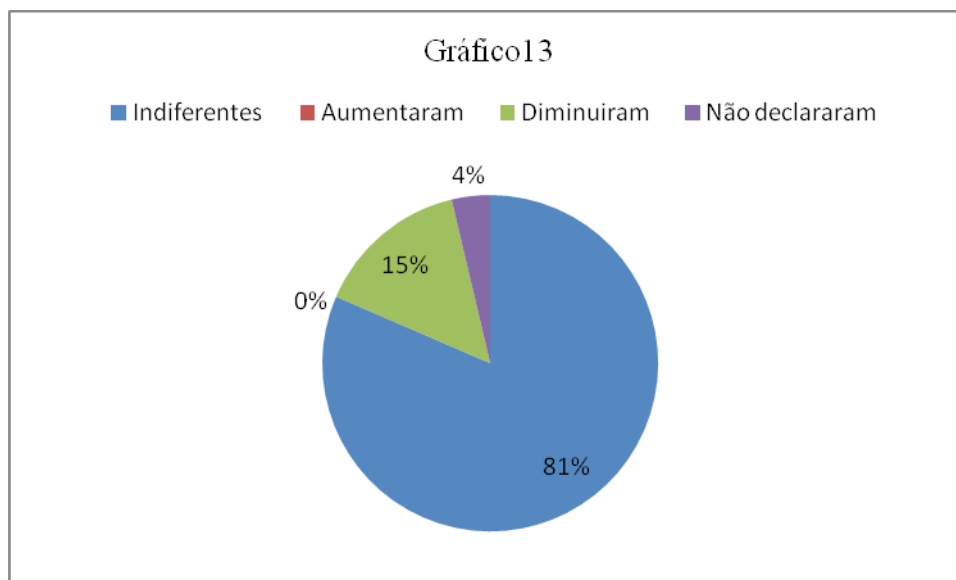


Figura 16. Reações dos alunos diante das correções e das notas

Dos 27 professores entrevistados, nenhum deles informou que aumentou o estudo e preparação prévia dos alunos, ao contrário, 25 docentes assinalaram que diminuiu (gráfico 14).

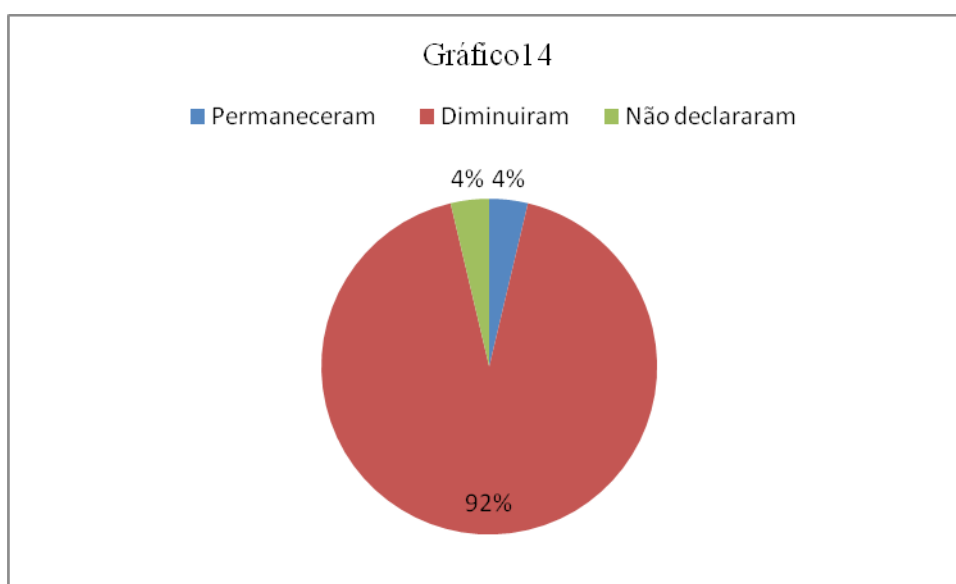


Figura 17. Estudos e preparações prévias dos alunos para as avaliações

Os alunos sabendo que irão ser aprovados para o ano seguinte, independentemente de seus esforços, tendem a demonstrar indiferença com relação à escola, muitos por falta de maturidade e outros por falta de interesse.

Do total, 22 docentes assinalaram que as notas tenderam a diminuir, dois afirmaram que as notas aumentaram, dois professores disseram que as notas permaneceram as mesmas. (gráfico 15).

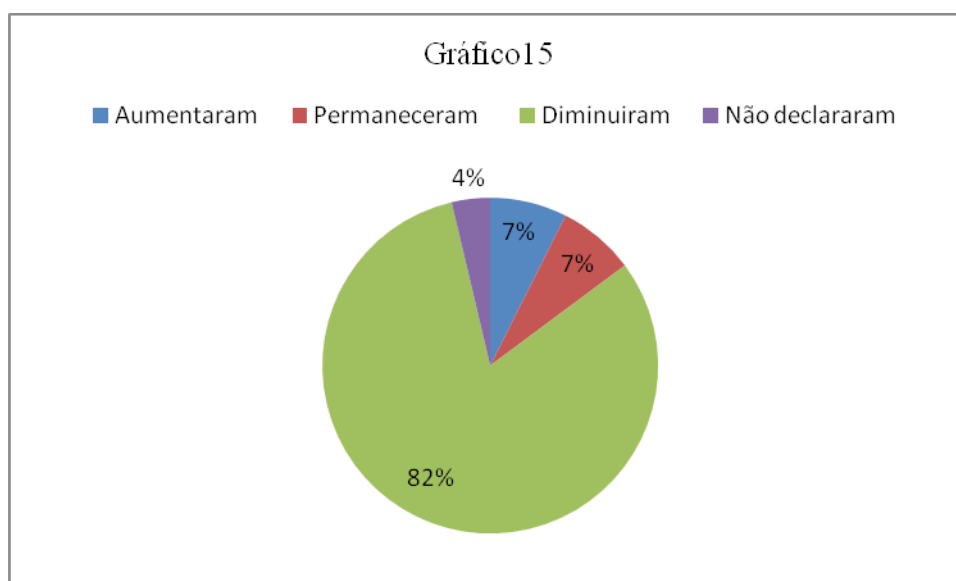


Figura 18. Notas dos alunos

Esse levantamento preliminar de cinco aspectos da relação dos alunos com as avaliações propostas pelos professores, sob a vigência da política de progressão continuada, nos deu alguns indícios para uma reflexão sobre qual é esse novo significado da avaliação mediante os alunos, pois os professores indicaram que as faltas às provas e as entregas de avaliações incompletas aumentaram, já o estudo prévio e as notas diminuíram. Ademais, esse grupo de professores indica que houve uma tendência à indiferença perante as notas baixas. Tais indicações demandam pesquisas específicas, pois nos levam a indagar se os alunos, assim como o Estado, estariam subestimando o lugar social do professor como sujeito da avaliação.

### 3.4. A PERDA DO CONTROLE SOBRE O TRABALHO.

Quanto à avaliação dos professores no que tange ao controle sobre o trabalho de avaliação do rendimento escolar, 19 assinalaram que o poder do docente para elaborar, corrigir e verificar o rendimento escolar dos alunos tendeu a diminuir. Sete deles afirmaram que o poder permaneceu o mesmo, e um afirmou ter aumentado (gráfico 16).

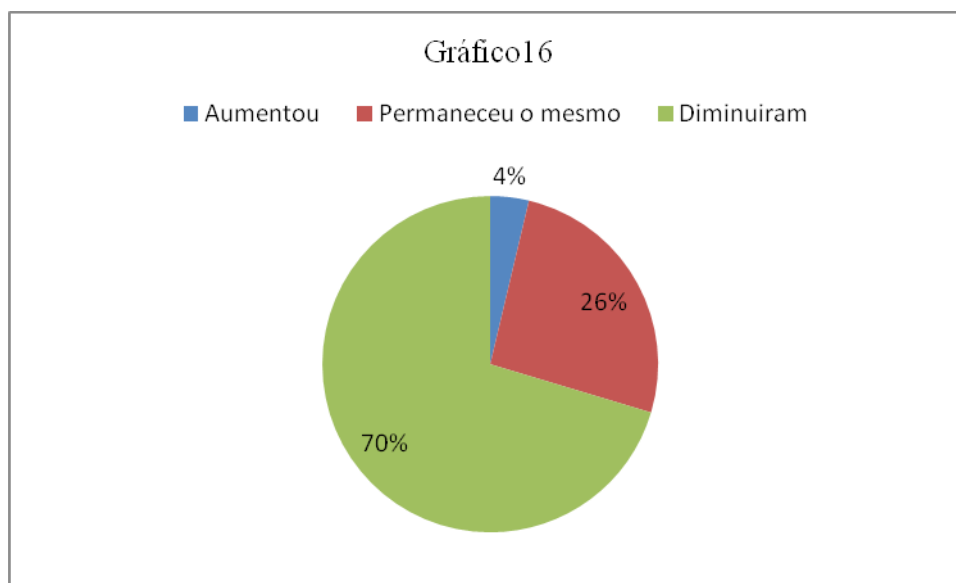


Figura 19. Poder do professor para elaborar, avaliar e corrigir provas

A maioria apontou que a progressão continuada está contribuindo para diminuir o controle no processo de ensino-aprendizagem (gráfico 17).

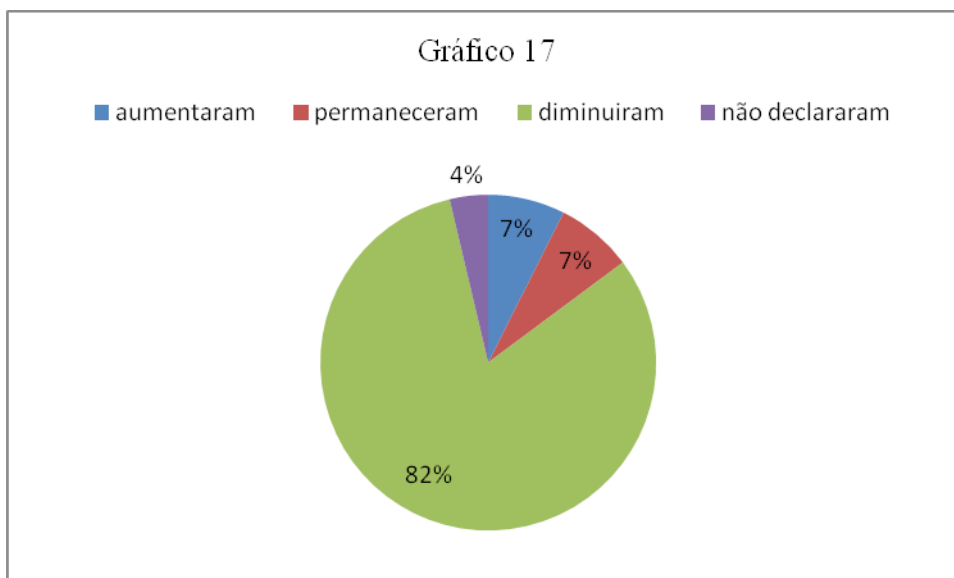


Figura 20. Controle do professor no processo de ensino-aprendizagem

Quando nos referimos a um aspecto específico de controle – a organização e seleção dos conteúdos, as opiniões se dividiram, de modo que 59% entenderam que o controle dos professores diminuiu, totalizando 16 professores. Oito professores assinalaram ter permanecido o mesmo.

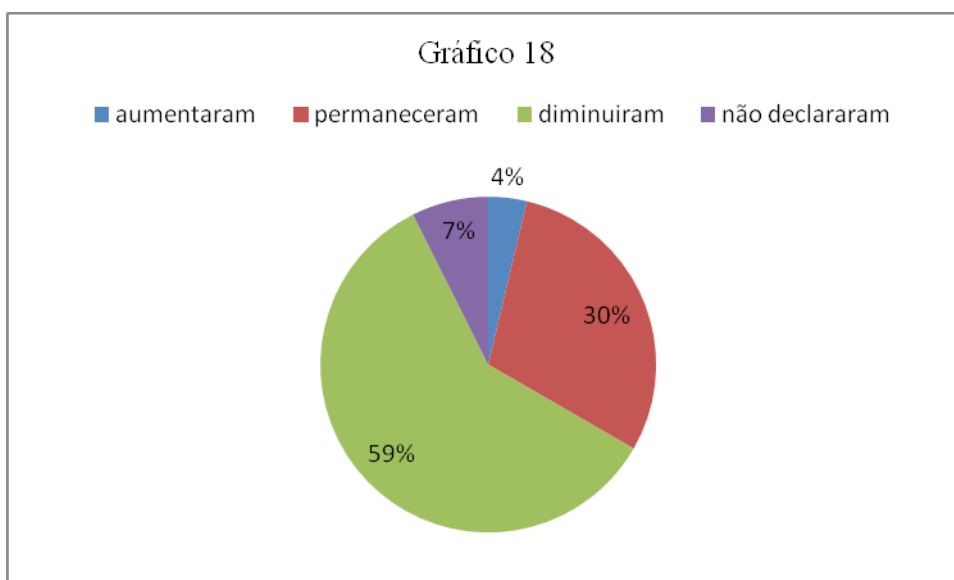


Figura 21. Controle do professor na seleção e organização dos conteúdos

Conforme apresentamos anteriormente, o governo do Estado de São Paulo instituiu sistemas homogeneizantes de ensino pautado em apostilas. A nossa hipótese inicial era mostrar que a Progressão Continuada contribuiu para diminuir o controle do professor sobre seu trabalho, não apenas com relação à reprovação, mas na seleção e organização do conteúdo a ser ensinado. Analisando os dados, podemos notar que as respostas desse pequeno grupo de professores tendem a confirmar a nossa hipótese, indicando uma tendência de perda do controle de seu próprio trabalho, configurando um forte processo de alienação e proletarização do professor (COSTA, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, fizemos uma digressão histórica sobre o fracasso escolar dos anos de 1920 a 1990, quando é instituída a política educacional da Progressão Continuada com a finalidade de sanar os altos índices de analfabetismo, evasão e repetência dos alunos. Analisamos essa política sob diferentes recortes, da didática, da política, da história, da sociologia e outros, analogamente a um caleidoscópio, objeto quando manipulado, pode nos oferecer uma infinidade de imagens.

Nosso objeto de pesquisa exigiu que os tempos todo fossemos construindo, discutindo hipóteses e fazendo exercícios de análise-síntese, sempre analisando de forma classista.

Assim, no primeiro capítulo fizemos uma análise sobre em que momento da história da educação brasileira o fracasso escolar se tornou “questão social” da educação, e concluímos que isso se deu no momento posterior à reforma da educação nos anos de 1940 e 1970, culminando nos anos de 1980, embora esse problema se fizesse presente desde sempre, mas não com os filhos da classe trabalhadora, pois estes ainda não tinham o acesso às instituições educativas.

Este trabalho nos levou a refletir o quanto a escola capitalista tem caráter dual, e serve aos interesses do capital, para a formação de mão-de-obra, de modo que uma educação de qualidade para a classe trabalhadora jamais esteve no horizonte do Estado burguês brasileiro.

Portanto, a política da progressão continuada não poderia ser mais do que uma compilação de leis e práticas pedagógicas re-significadas que o Estado impõe como prescrições ao trabalho do professor. Nossa hipótese inicial era de que o regime de progressão continuada contribuiu para retirar o controle do professor do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que aliena essa categoria. O professor foi destituído do lugar social de sujeito avaliador e passou a receber prescrições externas do Estado sobre o poder de reprovação, os conteúdos a serem ensinados, as avaliações a serem feitas, de maneira homogênea em toda a rede de ensino.

No segundo capítulo, analisamos a política da progressão continuada e trazemos alguns educadores contemporâneos e de outras décadas, que defendiam a progressão continuada fazendo alusão aos velhos argumentos técnicos ou de matriz escolanovista.

Entretanto, nenhum atenta para o fato de que os professores são alijados do processo de elaboração das políticas, tornando-se como executores.

Enfim, o efeito da progressão continuada no cotidiano da escola é de subestimação da qualificação dos docentes da retirada de suas atribuições relacionadas ao ensino-aprendizagem, analfabetismo funcional e alienação do professor, apreendidas por nós em um breve levantamento junto aos professores de uma escola da rede pública do município de Bauru.

Sendo assim, esse grupo de professores, confirmaram nossa hipótese em todos os seus eixos, ao afirmar que a progressão continuada contribuiu para a alienação dos docentes ao retirar o controle sobre o seu trabalho, e contribuiu para o estranhamento dos alunos com a escola, pois a maioria acredita que não se precisa estudar, já que serão aprovados de qualquer maneira. Por fim, a política da progressão continuada contribuiu para a crise da escola pública.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação e Progressão Continuada: Subsídios Para Uma Reflexão. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JR., C. A. da **Formação do Educador: avaliação institucional e aprendizagem**, v. 4 São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, 3 ed. Lisboa, Presença, 1980.
- ANTUNES, R; ALVES, G. As Mutações No Mundo Do Trabalho Na Era Da Mundialização Do Capital. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago.2004. Disponível em [WWW.cedes.unicamp.br](http://WWW.cedes.unicamp.br).
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981.
- AZEVEDO, F. et. al. Manifesto dos Pioneiros da Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(150):407-25, maio/agosto. 1984
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). **L'École Capitaliste en France**. Paris, François Maspero.
- BARRETO, S. S. E; MITRULIS, E. Os Ciclos Escolares: Elementos De Uma Trajetória. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº108, p. 27-48, Nov./1999.
- BENCINI, R. O desafio da qualidade. In: **Revista Nova Escola**, ano XXI, nº 196, outubro de 2006. p. 40-45.
- BOURDIEU, P.& PASSERON, J.- C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, 1975, Livraria Francisco Alves Editora.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.613. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Disponível em [WWW.jusbrasil.com.br](http://WWW.jusbrasil.com.br).
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em [WWW.jusbrasil.com.br](http://WWW.jusbrasil.com.br).
- BRASIL, **Planejamento Político-Estratégico (1995-1998)**. MEC, Brasília, maio de 1995. p. 5.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [WWW.portal.mec.gov.br](http://WWW.portal.mec.gov.br).
- BRASIL, **Deliberação CEE Nº 11/96**. Disponível em [www.ceesp.sp.gov.br](http://www.ceesp.sp.gov.br).
- BRASIL. **Deliberação Conselho Estadual Educação nº. 9/1997**. Disponível em [www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br).
- BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 02/98**. Resolução de 07 de abril de 1998. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

BRASIL/Mtb (1998). **Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador –** Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil: Brasília

BRASIL, **Lei 11.274/06**. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em [WWW.planalto.gov.br](http://WWW.planalto.gov.br).

BRASIL, **Resolução SE-86/08**. Resolução Secretaria da Educação de 28-11-2008. Disponível em [WWW.desumare.edunet.sp.gov.br](http://WWW.desumare.edunet.sp.gov.br)

BRASIL, **Resolução nº 60/2009**. Resolução CEE nº 60 de 23 de novembro de 2009. Disponível em [WWW.abrelivros.org.br](http://WWW.abrelivros.org.br).

CAMARGO, C. L. A. **Mudanças na Avaliação da Aprendizagem Escolar na Perspectiva da Progressão Continuada: Questões Teórico-Práticas.**

CARVALHO, B. **Entre o público e o privado, entre o anacronismo e a inovação: a política de implementação do ensino apostilado nas escolas municipais do ensino fundamental**, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CASTEL, **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, 6ed.

CATANI, B. D; GALLEGO, C. R. **Avaliação**. São Paulo: Editora: UNESP, 2009.

COSTA, A. **As palavras e as meias palavras: a evasão segundo os alunos e segundo os dados oficiais**. São Carlos, UFSCAR, 1995. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação).

COSTA, A. **Anônimas odisséias: a dupla destituição do trabalho e da escola, na infância e na vida adulta**. São Paulo: Annablume, 2005

COSTA, A; et al, **A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

CUNHA L. A.; GÓES M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Ltda, 1994, 8ed.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: **Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos**. Maio, junho, agosto, nº 17.

DIAS, M.E.V. **Organização Escolar em Ciclos: Um Estudo sobre a Progressão Continuada do Estado de São Paulo**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? In: **Educ. Soc.** v.25 n.88. Campinas out. 2004. Disponível em WWW.cedes.unicamp.br. Acessado em 16 de setembro de 2010.

FREITAS, C. L. **A Internalização da Exclusão**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

FREITAS, C. L; et al, **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 2009, 2 ed.

FRIGOTTO G.; CIAVATA M. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida á Lógica do Mercado**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

FRIGOTTO G. **A Produtividade Da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001, 6 ed.

GRASMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUIRALDELLI JR, P. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

JOMTIEN, **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em WWW.dominiopublico.gob.br.

KUBITSCHKE, J. “Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XXVII, n.65, Jan/Mar de 1957.

LEITE, M. D. **Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno**. Pesquisa e Planejamento. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Ano 3, v.3, jun./1959, p.15-34.

MATTOSO, J. E. L. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scrita – Página Aberta, 1995

MELO, G. N. Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 2003, 13 ed.

OLIVEIRA, A. D. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

OLIVEIRA, A. D. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez.2004. Disponível em WWW.cedes.unicamp.br.

OLIVEIRA, R. M. Z. **Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada**: bases para a construção de uma nova escola. In: Estudos em Avaliação Educacional, nº 18, julho/1998.

PARO, H. V. **Reprovação Escolar**: Renúncia a educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, S. H. M. **A Produção do Fracasso Escolar História de Submissão e Rebeldia**. São Paulo, Ed: Casa do Psicólogo, 1990.

RIBEIRO, S. L. M. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. Campinas, SP, Ed: Autores Associados, 1998, 15ed.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Ed: Vozes, 1978, 11ed.

ROSA, I. M. **Do governo dos homens**: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 19, n. 64, set/1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. 39ed.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo, Editora: Pólis, 1982, 3 ed.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar; trad. Ernani F. da F. Rosa – ArtMed, Porto Alegre, 1998, p. 195-221.

ANEXOS.

## 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

APÊNDICES.

**QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:** Levantamento preliminar de dados sobre os impactos da formação docente na atuação dos professores e suas relações com o alunado em sala de aula.

### **INSTRUÇÕES AOS PROFESSORES COLABORADORES**

Prezado (a) professor (a):

Agradecemos pela sua colaboração nesta pesquisa. Ao participar deste trabalho, você colaborará para o levantamento de informações para subsidiar a construção do Projeto Político Pedagógico de sua escola e projetar pesquisas na Universidade com vistas à melhoria das condições laborais dos professores. Os questionários serão numerados com código de escola e código de professor, para preservar a identidade dos professores oculta. Somente os pesquisadores terão acesso a essa identificação, e ela deverá ser mantida em sigilo, não podendo ser solicitada em tempo algum por qualquer indivíduo ou instituição.

A parte, faremos uma lista com o nome de cada professor, a ser assinada no momento da entrega do questionário. O objetivo dessa lista é de, eventualmente, facilitar a localização de docentes que os pesquisadores poderão convidar a conceder entrevistas, selecionados a partir das respostas dos questionários.

Junto à lista, os professores também deverão assinar o termo de autorização para do trabalho com os dados dos questionários.

Por favor, responda às questões emitindo sua opinião. Quando não se sentir a vontade para emití-la, poderá deixar a resposta em branco. Se não concordar com a abordagem da pergunta e/ou quiser colocar informações adicionais que achar pertinente, pedimos que o faça na própria pergunta, pois muito nos auxiliará. Este trabalho visa colaborar para a valorização do docente do ensino básico e seus resultados deverão ser apresentados aos professores colaboradores em HTPC.

**Dados gerais:**

1. Tipo de Graduação:
2. Ano de conclusão:
3. Ano de início no magistério:
4. Antes ou depois da instituição da progressão continuada?
5. Pós-graduação (especialização, aprimoramento, mestrado, doutorado, outro):
6. Efetivo, ACT, Eventual, Estável, outro?
7. Número de classes em que leciona hoje:
8. Número de alunos:
9. Número de escolas:
10. Disciplina(s) em que leciona:
11. Exerce outra atividade remunerada? Qual?

**Dados específicos: Progressão Continuada.**

1. Após a progressão continuada, o poder do professor para elaborar, avaliar e corrigir as provas, para verificar o rendimento escolar do aluno

- Aumentou     Permaneceu o mesmo     Diminuiu
- .....

2. Como os alunos têm se comportado nas avaliações propostas pelos professores após a progressão continuada?

a) As faltas às provas

- Aumentaram     Permaneceram as mesmas     Diminuíram

b) A entrega de avaliações completas

- Aumentaram     Permaneceram as mesmas     Diminuíram

c) Reações diante das correções do professor e das notas atribuídas:

- Indiferentes     Aumentaram os pedidos de vistas de prova     Diminuíram os pedidos de vista de prova

d) Estudo e preparação prévia para as avaliações

- Aumentaram     Permaneceram as mesmas     Diminuíram

e) As notas, tenderam a

Aumentar    Permanecer as mesmas    Diminuir

3.Sobre o controle do professor sobre o processo de ensino/aprendizagem, a introdução da progressão continuada contribuiu para

Aumentar    Permanecer o mesmo    Diminuir

4.Sobre o controle do professor da seleção, organização dos conteúdos na escola, a introdução da progressão continuada contribuiu para

Aumentar    Permanecer o mesmo    Diminuir

5.Sobre a liberdade de escolha das metodologias de ensino, recursos didáticos, o professor, hoje tem

Mais liberdade de escolha das metodologias de ensino, recursos didáticos, do que antes da Progressão continuada.

Menos liberdade de escolha das metodologias de ensino, recursos didáticos.