

**A PROGRESSÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E
A PRÁTICA DOCENTE: UM BREVÍSSIMO RELATO SOBRE O
DISTANCIAMENTO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA***

THE CONTINUOUS PROGRESSION AS PUBLIC EDUCATIONAL POLITICAL AND THE
TEACHING PRACTICE: A BRIEF REPORT ABOUT THE DISTANCE BETWEEN
THEORY AND PRACTICE

Daniel de Brito Júnior¹

Resumo

Esta pesquisa, realizada utilizando abordagem qualitativa e referencial teórico-metodológico, discute o tema da política pública educacional denominada progressão continuada. O objetivo da pesquisa foi investigar que significados que tal política tem assumido no cotidiano escolar, uma vez que, após sua implantação, no Estado de São Paulo, ela carece de reformulações no cotidiano escolar, na prática docente, na metodologia e na avaliação dos conhecimentos dos alunos, além de necessitar de formação docente continuada. Em primazia foi realizado o levantamento da literatura sobre o tema, o estudo da Legislação Federal e Estadual. Dentre as considerações finais desta pesquisa podem-se apreender três proposições. Primeiramente, existe um distanciamento entre a Legislação e a prática docente. Desta maneira, surgiu um ensino híbrido pautado nos modelos de escola em ciclos e seriada, a retenção de alunos praticamente desapareceu, continuou existindo somente por meio do limite de faltas e no final dos ciclos.

Palavras - chave: Políticas públicas educacionais. Progressão continuada. Ciclos.

Abstract

This research, carried out using a qualitative and theoretical-methodological approach, discusses the theme of public educational policy called continuous progression. The objective of the research was to investigate the meanings that such policy has assumed in school every day, since, after its implantation, in the State of São Paulo, it needs reformulations in school daily life, in teaching practice, in methodology and in the evaluation of knowledge of the students, in addition to continuing teacher training. In the primacy was carried out the survey of the literature on the subject, the study of Federal and State Legislation. Among the final considerations of this research can be seized three propositions. First, there is a gap between legislation and teaching practice. In this way, a hybrid teaching based on the models of school in cycles and serial, the retention of students practically disappeared, continued to exist only through the limit of absences and at the end of the cycles.

Keywords: Public educational politics. Continued progression. Cycles.

* Refere-se ao primeiro capítulo de Dissertação defendida em 2018.

¹ Mestre em ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (São Paulo/Brasil). Professor da Secretaria Estadual de educação São Paulo – SEE-SP.

1. INTRODUÇÃO

Segundo experiências, visando à adoção de escolas em ciclos no Brasil, destacam-se estas propostas: a Promoção em massa, em 1918, a Promoção automática, em 1950, a de Ciclo Básico de Alfabetização, em 1984, e os Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação, em meados dos anos de 1992.

Essas experiências serviam principalmente para a equidade etária dos alunos, acreditando-se que, em uma turma em que os alunos estão na mesma faixa etária, a aprendizagem dá-se de maneira mais comedida, facilitando o trabalho docente e a compreensão dos alunos a respeito dos temas pedagógicos.

Ainda sobre a implantação dos ciclos na década de 1980, outro fator importante para a progressão pedagógica era o tempo de aprendizagem. Acreditava-se que um ano letivo era insuficiente para o desenvolvimento da aprendizagem, era necessário um ciclo de estudo ofertando todas as condições para que o aluno pudesse avançar. Pois, somente com o ensino ciclado, o aluno e o professor perderiam o temor da retenção.

O sistema de ensino ciclado, denominado progressão continuada, foi implantado no Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 4/98 de 15/01/1998, com o intuito de organizar o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I correspondente ao ensino da 1ª a 4ª séries e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª a 8ª séries.² Com essa medida, que atingiu inicialmente milhões de alunos matriculados na rede estadual de ensino, a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo, levando-se em conta também a frequência inferior a 75% em qualquer ano dos ciclos.

2. PROGRESSÃO CONTINUADA E ALGUMAS DE SUAS ESPECIFICIDADES

Permitindo um maior tempo de duração do processo e aprendizagem contínua, a escola em ciclos busca amenizar os fatores negativos ainda embutidos na educação como a evasão e o investimento das verbas públicas.

Sobre a progressão continuada a legislação orienta que:

²Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A legislação prevê que sua medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Cadernos da Fucamp, v.21, n.51, p.63-75/2022

a progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovavam-se ou reprovavam-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos. (SÃO PAULO (Estado), 1998, p.6).

A princípio, a progressão continuada tem como meta reduzir a evasão escolar e minimizar as taxas de retenção, evitando o conseqüente desânimo do aprendente e impedindo que os alunos possam abandonar o espaço escolar e como meta administrativa conter os gastos públicos.

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e ao seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (SÃO PAULO (Estado), 1998, p.2).

Ainda com base na teoria, a progressão continuada oferece esse tempo ao docente e ao educando, pois o ensino-aprendizagem torna-se linear e contínuo, existindo a possibilidade de acompanhamento com o período letivo mais extenso.

De acordo com Bertagna,

a possibilidade de se discutir tanto os espaços escolares como a questão da reprovação e da correção de fluxo apresenta-se de maneira insipiente, não havendo apropriação e participação dos professores na construção da proposta (BERTAGNA, (2003).

Ao examinarmos os estudos que se propuseram a analisar a progressão continuada no Estado de São Paulo, percebemos que os docentes não participaram ativamente do processo de implantação de tal política educacional. Portanto, devemos ressaltar que o professor utiliza de seus conhecimentos para adaptar o discurso oficial que trata da progressão continuada e a prática cotidiana do docente.

Segundo Sato,

tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é utilizada nas escolas a fins de seleção e classificação, para aprovar reprovar e orientar a organização de turmas com características de desempenhos semelhantes. A implantação do sistema de ciclos com progressão continuada implica importantes transformações que envolvem desde os objetivos básicos do processo de escolarização até as atividades do cotidiano e sala de aula, especialmente as práticas avaliativas. (2007 p. 45).

Como a retenção deverá ocorrer somente ao final do ciclo, devemos garantir que foram esgotadas as possibilidades de avanços do aluno. No período intra-ciclo, algumas medidas deverão ser adotadas, com o objetivo de romper com a avaliação cumulativa e somatória, colocando em prática a avaliação contínua e qualitativa. Mesmo que, seguindo as orientações

Cadernos da Fucamp, v.21, n.51, p.63-75/2022

A Progressão Continuada como política pública

de avaliações, contidas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo³, ainda surgem inquietações, que nos levam a indagar sobre o progresso do aluno e o receio de cometer “injustiças” no processo de avaliação.

A retenção é um momento difícil para o Estado, professores, alunos, familiares e/ou responsáveis pelo aluno. Para os familiares sempre haverá o questionamento sobre a qualidade de ensino público oferecido, pois essa qualidade é costumeiramente cobrada por parte da sociedade.

Já, para o Estado, a retenção gera custos altíssimos e, por sua vez, transfere-se a responsabilidade da retenção ao docente, o professor, devido a diversos fatores; dentre eles, o distanciamento compulsório da implantação e a formação docente referente à Progressão Continuada, que se apresenta repleta de dificuldades, pois na sala de aula não ocorreu o rompimento do ensino seriado para dar lugar à Progressão Continuada.

Como resultado de uma implantação mal planejada da política educacional, hoje, é praticada a aprovação automática. Desta forma, o professor fica sem o parâmetro avaliativo passível de cometer “injustiças”.

Para o aluno, resta a frustração e o desânimo de cursar o mesmo ano escolar novamente. Para os familiares e/ou responsáveis pelo aluno, que têm como medida avaliativa apenas as notas atribuídas pelo professor, por meio de provas, trabalhos, seminários etc. não sabem ao certo quais os critérios para aprovação ou retenção de seus filhos, gerando desgaste e incertezas sobre o processo de recuperação.

Segundo Mainardes (2009),

a proposta da escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, sua estrutura, organização e finalidades. As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, e evasão escolar e os alunos em distorção de idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola). Assim, a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo de escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo. (MAINARDES, 2009 p. 13).

De fato, a escola em ciclos vem questionar a escola seriada e, por diversos fatores, mostrou-se mais eficaz para as características culturais do país em termos de condições sociais distintas, ofertas de vagas nas escolas, permanência, entre outras. O Brasil, que apresentava uma parcela de sua população em situação de vulnerabilidade, tornava iminentes os altos índices de abandono, evasão e reprovação. Durante muito tempo, observou-se que o modelo

³Criado em 2008, inicialmente como proposta curricular, atualmente é obrigatório o desenvolvimento de seus conteúdos, atualizado a cada quatro anos.

educacional era distinto do modelo que a sociedade brasileira necessitava, evidenciando medidas urgentes como a progressão continuada.

Outro fator, que devemos destacar, refere-se aos alunos imigrantes, que em sua maioria, são de países vizinhos, mas que carecem de um período maior para assimilar a cultura escolar, métodos, avaliações dinâmicas do cotidiano em sala de aula. evidenciando que um ensino seriado, não é capaz de transpor os aspectos culturais e de identidade, dificultando sua inserção com progresso desses alunos no ensino público.

Porém é necessário um longo período para que os resultados desta política possam ser descartados ou ampliados. Sobre o tempo destinado para compreensão dos temas escolares, Tiggemann aponta que

as classes seriadas/graduadas têm como pressuposto básico o desenvolvimento progressivo dos educandos. Ou seja, para cada série, uma mesma idade e um mesmo nível de desenvolvimento; para cada etapa, um mesmo programa de estudos a ser cumprido. Partindo-se da lógica da homogeneidade, os alunos que não acompanharem satisfatoriamente os conteúdos ministrados, devem repetir a série. (TIGGEMANN, 2010 p. 32)

Com um prazo pré-determinado para compreender os conteúdos estabelecidos no currículo, estes conteúdos deverão ser contemplados no prazo estabelecido, uma vez, que, no ano seguinte, novos conteúdos, inseridos no currículo deverão ser assimilados no mesmo período, independentemente se o aluno progrediu ou não no ano anterior.

Caso o aluno não tenha progredido, dificilmente acompanhará o restante da turma, necessitando de recuperação, que deverá ser ofertada dentro da sala de aula juntamente com os demais alunos. Em suma, torna-se penoso, pois, atender a uma turma de dezenas de alunos e simultaneamente acompanhar outra turma com necessidades distintas.

Com o advento da *Escola Para Todos*⁴, o professor deve aprimorar sua prática, pois uma turma passa a ser heterogênea, incluindo na mesma turma indivíduos com características distintas.

Dentro da composição de uma turma, observamos os alunos com NEEs – necessidades educacionais especiais – que estão inseridos junto aos alunos com necessidades educacionais específicas, que são os alunos que, por problemas sociais, culturais ou violência de diversas origens, não progridem por meio das metodologias utilizadas pelo professor.

⁴ Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação.

Caso os professores não passem por um processo de formação constante, para trabalhar com um grupo tão heterogêneo, a escola não promoverá o efeito aguardado, que é o desenvolvimento das habilidades e competências dos todos os alunos.

Essa lógica de fragmentação dentro da escola não se refere somente aos atendimentos dos alunos, mas também aos conteúdos curriculares. A escola seriada traz a valorização de algumas disciplinas, enquanto outras, vão deixando a entender que são menos importantes, meramente para preencher lacunas.

Enquanto algumas disciplinas fazem parte de projetos e avaliações externas, promovidas pelo Estado, as disciplina de Arte e de Educação Física, por exemplo, com uma carga horária reduzida, pouco tem de apoio e suporte para promover a aprendizagem dos alunos.

Os alunos, com suas diferentes maneiras de aprender, uns mais rapidamente, outros mais lentamente, outros necessitando de um tempo diferenciado de aprendizagem, coabitam a mesma sala de aula, com a mesma grade curricular de conteúdos não adaptados. Essa fragmentação curricular, aliada à desvalorização do ensino, deixa o educando em um campo de incertezas.

Para o aluno, fica um ambiente escolar confuso, florescendo o questionamento de como aprender e a necessidade de cursar uma disciplina para a qual não tem aptidão e, ao mesmo tempo, a disciplina é desvalorizada, tanto pelos docentes, como pelo Estado. (quantidade de aulas distribuídas na carga horária, relatando a desvalorização de disciplinas).

Sobre a aprendizagem Vygotsky dizia que

a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1984, p97)

Devemos compreender que a aprendizagem é um processo contínuo, sem a ruptura anual, oferecendo ao aluno a possibilidade de êxito no ano seguinte. Para o aluno a quem for oferecida a possibilidade uma educação sem ruptura, maior a possibilidade de desenvolver suas funções que ainda estão por florescer.

A exclusão pedagógica no ensino seriado ocorre não somente pela falta de empenho ou fator cognitivo, mas se dá na medida em que as políticas públicas não acompanham as necessidades dos alunos. Entender que apenas o professor, ao exercer suas atividades rotineiras de sala de aula, transmitindo o conhecimento adquirido durante a licenciatura, é suficiente, parece, ao mesmo tempo, negar a progressão pedagógica do aluno.

Diversos fatores englobam a aprendizagem, dentre os quais podemos citar o fator cultural e o social, que podem propiciar ou não o desenvolvimento pedagógico. Simultaneamente, esses mesmos fatores podem obstar a aprendizagem do aluno.

Sobre as evidências históricas da escola ciclada, Mainardes afirma que

essas evidências históricas são fundamentais para se compreender que a ideia de flexibilização da escolarização, já na sua origem, estava estreitamente relacionada às determinações econômicas, civis e de classe social. (MAINARDES, 2009, p. 24).

Portanto, a nova organização da escola sugere um olhar mais atento a todos os segmentos da sociedade que no Brasil sempre foi caracterizada pela desigualdade econômica, cultural, cor/raça e educacional, em que os abastados sempre obtiveram mais oportunidades frente aos menos favorecidos. Atualmente, a escola pública se tornou um espaço que é capaz de receber quase todas as crianças em idade escolar.

Mesmo com essa acolhida, ainda existem dentro do ensino público as distinções econômicas, culturais, regionais e de aprendizagens, denunciando que a progressão continuada foi capaz de trazer a criança aos institutos educacionais, mas que o processo de igualdade de aprendizagem ainda está muito distante.

No que diz respeito à promoção automática e sua implantação no Brasil, Mainardes reproduz o pensamento do Presidente Kubitschek:

O Presidente Kubitschek (1957) destacando o sucesso da promoção automática em outros países, estabelecendo a relação entre promoção automática e progresso. Para ele, a adoção da promoção automática reduziria seletividade da escola e desperdício de recursos financeiros (MAINARDES, 2009, p. 31).

No Brasil, o ensino em ciclos vem sendo abordado e discutido antes mesmo da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) haja vista que a falta de vagas e de acesso e a evasão escolar tornavam a escola um ambiente seletivo, frequentado por uma parcela da população brasileira; dentre essa parcela contemplada com o direito à educação, existiam os retidos ao final do ano letivo. Existiam também aqueles que evadiam do espaço escolar, trazendo aos cofres públicos prejuízos financeiros, e a necessidade emergente de estratégias com o intuito de amenizar tal problema educacional e financeiro.

Em se tratando do fator econômico, os governantes alegavam um desperdício de dinheiro público, embasados na tese, de que um aluno retido – implicando todos os gastos investidos em sua formação como: salário dos docentes, alimentação, transporte, material escolar, uniformes, despesas com a manutenção predial, etc. – gera um custo altíssimo, havendo a necessidade de cortar gastos. Portanto, somente uma escola que promovesse um ensino contínuo seria capaz de amenizar os gastos públicos em educação.

Referindo-se à aprendizagem, os alunos retidos que não evadiam do ambiente escolar, estavam matriculados em turmas heterogêneas, nas quais a faixa etária era incompatível com a dos demais colegas de classe, com idades díspares os interesses também eram díspares.

Como os principais obstáculos para o sucesso educacional sempre estiveram centrados na questão do acesso à educação e a permanência do alunado na escola, sempre se pensava em especial na avaliação que foi denominada de Pedagogia da Repetência⁵, ou seja, uma exclusão forçada dos alunos, pois a escola fazia os alunos sentirem-se incapazes de continuar a frequentá-la ao passar por uma avaliação com o intuito de excluir.

A progressão continuada surgiu inicialmente como a política capaz de sanar alguns dos problemas educacionais, pois o combate à evasão e a consequente permanência escolar tornaram-se a primeira barreira a transpor para uma educação de qualidade para grande parte da população em idade escolar.

Ao implantar a progressão continuada, os professores deveriam trabalhar de forma diferente do regime de escola seriada, em que a avaliação final dá-se ao término do ano letivo, simultaneamente com a formação continuada sobre a prática docente; porém exige-se uma atuação em consonância com a proposta oficial e que seja eficaz, no sentido de garantir a aprendizagem e sucesso a todos os alunos. Devido à cobrança exacerbada por meio de avaliações externas, como Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP⁶ e Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB⁷, sobrevieram dificuldades com o desenvolvimento da progressão continuada.

Ao analisar a implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo, Freitas afirma:

Não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão. O caso do Estado de São Paulo é o mais grave, já que não só se determinou a implantação da progressão continuada com risco de comprometer a ideia de ciclo. (FREITAS, 2003, p. 70).

Com a recomendação do ensino, em todo o Estado de São Paulo em 1998, toda a rede de ensino passou a utilizar a Progressão Continuada, o que difere em partes da escola em ciclo. No Estado paulista, apenas ocorreu a inserção dos ciclos nas escolas, a Progressão Continuada, visando à formação do aluno, ficou traçada de forma paralela.

⁵ Termo atribuído a Sérgio Costa Ribeiro relata a permanência do aluno no ambiente escolar, mas que não se apropria da educação escolar.

⁶ Tem por finalidade aferir a situação da escolaridade básica no estado de São Paulo.

⁷ Composto por diversas avaliações externas tem como objetivo diagnosticar o sistema educacional brasileiro. Cadernos da Fucamp, v.21, n.51, p.63-75/2022

O que ocorreu foi a junção das séries de ensino, porém esta junção não acompanhou a parte pedagógica, que deveria ser-lhe concomitante. Esta disparidade, ocorrida na fusão das séries e do conhecimento pedagógico, trouxe a ideia de que os atores da educação (pais, alunos e professores) em nada contribuíram para a discussão e implementação da Progressão Continuada.

Das condições financeiras e sua interferência na escolarização, Souza e Freitas afirmam que

quanto menor a escolarização dos pais, pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores desse jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior (FREITAS, 2003, p. 16).

Dentro deste contexto, os alunos inseridos na Progressão Continuada – levando em considerações que em sua maioria são desprovidos financeiramente – não adquiriram conhecimentos suficientes para acompanhar o ano escolar, no qual estão inseridos, gerando diversas consequências e desmotivação, pois não acompanham o rendimento exigido no currículo, que por sua vez, é cobrado do docente.

Considerando a vulnerabilidade das crianças que moram na periferia, como: insegurança, falta de transportes, destituição de vida saudável, violência doméstica e drogas, a escola torna-se seu único meio de promoção social, necessitando uma política educacional com extrema urgência.

A progressão continuada tornou-se uma ferramenta para facilitar a permanência dos alunos na escola, favorecendo sua ascensão social; entretanto, essa permanência não é bem vista por todos os docentes. Para os docentes a progressão continuada é uma medida radical, pois o professor, no sistema seriado utilizava do temor da retenção como meio de adquirir ou afirmar sua autoridade. Essa pseudoautoridade deixa de existir quando não ocorre a possibilidade de retenção ao final do ano letivo, pois o objetivo primário do aluno e seus familiares é a promoção ao final do ano letivo. Como afirma Freitas,

não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo trabalho pedagógico, a relação de produção de conhecimento e de poder, em resistência de séries é apenas mais um elemento, e não único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa sem questionamento - o professor não tem poder para mudar – lá é obrigado a trabalhar supondo-a (FREITAS, 2003, p.30).

A Progressão Continuada, como citado anteriormente, apresentou diversos fatores que contribuíram para sua ineficácia, se não por completo podemos afirmar que parcial. Essa

ineficácia que contribui com a exclusão pedagógica. Por conta disso, parte da sociedade credita esta mazela aos professores; porém não foram os professores que inventaram a Progressão Continuada e, acima de tudo, tiveram pouca participação na sua implantação.

Em suma, quando algo acontece de errado na educação, não podemos, em geral, creditar esse fracasso aos docentes. A instituição escolar funciona de forma hierárquica e as decisões são cumpridas e adaptadas pelos professores.

Sobre o papel dos professores na escola ciclada, Mainardes afirma que

o grande desafio da escola em ciclos é contemplar a diversidade que ingressa na escola, trabalhar com multiplicidades exige formação adequada, o que a ruptura brusca de escola seriada para escola ciclada não foi capaz de oferecer. (MAINARDES, 2009).

As divergências entre teoria e prática são analisadas por Valente e Arelaro, que dizem que

Quando o professor não se identifica com um projeto de mudança, dificilmente ele conseguirá traduzir em sua prática, com coerência, a nova concepção de educação. Ele buscará diferentes maneiras de preservar sua identidade, seu projeto original e suas atribuições, sequestradas por medidas burocráticas. A proposta, por sua vez, estará fadada ao fracasso, se condições efetivas para as mudanças não forem oferecidas. (VALENTE e ARELARO, 2002, p. 13).

As divergências entre os textos que dizem respeito à Progressão Continuada e a prática docente são adaptadas à maneira do professor em sala de aula; concordando ou não com a Progressão Continuada, o docente deveria praticá-la. Ele, de certa maneira, pratica-a, porém com adaptações que estão enraizadas no sistema seriado, o qual faz parte sua formação e em muitos casos sua prática docente ao longo de sua carreira.

As adaptações são necessárias e devemos tratar aqui como necessidades recorrentes e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e a formação intelectual do educando. Já que os textos referem-se ao sistema como um todo, algo homogêneo quando sabemos que não é; as disparidades são de ordem econômica, social, cultural, estrutura familiar, tempo de aprendizagem, objetivos, acesso escolar, entre outras.

Portanto, adaptações são fundamentais para o desenvolvimento educacional, mas uma adaptação com estrutura na política educacional, não uma adaptação pessoal, oportunizada pela obscuridade da Legislação.

Sobre um maior tempo destinado a aprendizagem, Mainardes afirma que

Atualmente a flexibilização dos tempos escolares tem sido utilizada com intenções diversas: algumas vezes, é a intenção de se garantir uma permanência mais longa e mais bem-sucedida dos alunos na escola, com vistas à ampliação dos direitos da educação (perspectivas mais progressistas); outras vezes, empregado como forma de

redução de custos ou sem compromisso efetivo com a democratização do acesso ao conhecimento (perspectiva mais conservadora) (MAINARDES, 2009, p. 24).

As duas hipóteses acima revelam uma das discussões em torno da Progressão Continuada. Aqueles pesquisadores que são defensores de tal política utilizam o primeiro argumento, o direito à educação, à permanência no ambiente educacional. Para outros pesquisadores, essa política educacional serve apenas para redução de gastos públicos.

Sem dúvida, esses questionamentos são válidos, pois a redução de verbas na educação é indiscutível, bem como a permanência do aluno no ambiente escolar, fazendo cumprir em parte seu direito à educação.

Reduzir gastos públicos é um clamor da sociedade, e há muito se tem lutado pela ampliação da oferta de vagas na educação. Então por que esse sistema gera questionamentos?

O que devemos analisar é que essas concepções que na teoria correspondem aos anseios da sociedade, na prática, são divergentes, não acontecem como o esperado. A redução de verbas, eliminando a reprovação do aluno, não está sendo empregada em outros setores da educação como na formação continuada do docente, em projetos com intuito de aproximar a comunidade da escola.

A permanência do aluno na escola, também não trouxe maior aprendizagem, o que de fato ocorreu foi a extinção da reprovação. Com isso, o aluno não mais se esforça para aprender e ser aprovado, de forma acomodada ele aguarda o final do ano letivo.

Portanto, a redução de gastos públicos e a oferta de vagas na educação não foram suficientes para sanar os problemas da educação no Estado de São Paulo.

Sobre os professores e as políticas públicas, Mainardes (2009, p. 86) diz que a “ausência de projetos de formação reforça a ideia de que os professores são apenas consumidores e executores de políticas, e não sujeitos e produtores das mesmas”.

Os professores pouco ou nada contribuem com a produção ou até mesmo a melhoria nas políticas públicas educacionais; assim sendo, o docente precisa ficar atento, pois sua omissão ou exclusão dos projetos debatidos e discutidos a respeito da educação tem interferência direta em sua prática. Pois a prática docente é traduzida no interesse e aprendizado, sendo capaz de oferecer uma ascensão na vida do aluno.

O docente necessita compreender sua importância no contexto educacional, na sociedade e na transformação do meio em que vivemos. Abdicar das decisões que se referem à educação, é, ao mesmo tempo, abdicar de uma parcela de suas funções e responsabilidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se revelar as convergências e as divergências entre a progressão continuada e o texto oficial de tal política pública, que evidenciou disparidades quando se refere ao cotidiano do professor.

O acesso e a permanência até então eram os principais obstáculos para uma educação de qualidade, visto que uma grande parcela dos alunos evadia do espaço escolar, e a sensação de fracasso impedia o retorno à educação.

Inicialmente, a progressão continuada iria trazer mais qualidade à educação, que até então apresentava graves problemas de correção de fluxo, investimento do dinheiro público, e o próprio nível educacional comparados com outros países.

De um lado, os textos oficiais buscaram uma escola não segregacionista, capaz de incluir a maioria dos alunos, por meio de um ideal que se refere ao aluno capaz de prosseguir em seus estudos.

Por outro lado, a prática que evidentemente ocorre em sala de aula, relatou algumas divergências, mostrando que somente a inserção dos alunos em sala de aula não garante o sucesso da progressão continuada, e que os docentes continuaram com os métodos de ensino anteriores à progressão continuada.

Dessa maneira, verificamos que a implantação da progressão continuada deu-se a partir dos gabinetes para as unidades escolares, sem a participação dos docentes no debate, dificultando o trabalho em sala de aula, pois cada professor fez a interpretação da proposta à sua maneira, tornando-se o centro dos debates educacionais, e professores, pais e alunos começaram a questionar a qualidade do ensino oferecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAGNA, R.H. **Regime de progressão Continuada: limites e possibilidades**, 2003. F. 488. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, CAMPINAS, 2003.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- _____. A internalização da exclusão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.
- MANAIRDES, J. **A escola em ciclos fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. **Escola de Cara Nova**. Planejamento 98. Progressão Continuada. São Paulo, 1998.
- Cadernos da Fucamp, v.21, n.51, p.63-75/2022

SATO, D. C.B. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: Um estudo em uma escola pública estadual paulista.** F.166 Dissertação de (Mestrado) Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, USP. Ribeirão Preto, 2007.

TIGGERMANN, I. S. D. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos.** Porto Alegre, v. 14, n. 1 P. 27-34, 2010.

VALENTE, I.; ARELARO, L. Progressão continuada x promoção automática. E a qualidade do ensino? São Paulo: [s,n], junho/2002.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.