



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**NICOLAS DE OLIVEIRA MEIRELLES**

**Políticas educacionais brasileiras:  
a Progressão Continuada e o mito de permanência.**

Curso de Ciências Sociais  
Campus Viçosa – MG  
Dezembro/2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Políticas educacionais brasileiras:  
a Progressão Continuada e o mito de permanência.**

Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais,  
Universidade Federal de Viçosa, como requisito para  
obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

ORIENTADOR: Prof.<sup>a</sup> Rogéria da Silva Martins

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
Dezembro/2016

**Políticas educacionais brasileiras: A Progressão Continuada e o mito de permanência.**

Monografia apresentada pelo estudante **Nicolas de Oliveira Meirelles** ao curso de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Aprovada em 9 de dezembro de 2016

---

**Aluno Nicolas de Oliveira Meirelles**  
**Departamento de Ciências Sociais – DCS/UFV**

---

**Professora Rogéria da Silva Martins**  
**Departamento de Ciências Sociais – DCS/UFV**  
**Orientadora**

---

**Professor Fabrício Roberto Costa Oliveira**  
**Departamento de Ciências Sociais – DCS/UFV**  
**Examinador**

---

**Professor Marcelo José Oliveira**  
**Departamento de Ciências Sociais – DCS/UFV**  
**Examinador**

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	iv
Lista de siglas .....	v
RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
Percurso metodológico.....	3
1. Progressão continuada: histórico, caminhos e aplicações.....	5
1.1. Introdução aos conceitos – progressão continuada e aprovação automática.....	5
1.2. Histórico dos conceitos na educação Brasileira .....	7
1.3. Aprovação automática x Progressão continuada.....	10
1.4. Influências internacionais.....	15
1.5. Progressão e promoção nos estados .....	16
1.6. Progressão e promoção nos municípios .....	16
2. Implementação e consequências .....	21
3. Mascaramento metodológico .....	28
4. Sistemas praticados – o modelo mineiro.....	37
5. Conclusão.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51

## **Lista de siglas**

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PISA** - Programme for International Student Assessment

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**OEA** – Organização dos Estados Americanos

**SAP** – Sistema de avanços Progressivos

**CBA** – Ciclo Básico de Alfabetização

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

**SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**PAV** – Programa Acelerar para Vencer

**APEOESP** – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

## RESUMO

### **Políticas educacionais brasileiras: a Progressão Continuada e o mito de permanência.**

Este trabalho procurou analisar os programas de permanência e correção escolar idade-série caracterizado pelos conceitos de aprovação automática e progressão continuada na realidade educacional brasileira e avaliar seu impacto nas políticas educacionais no Estado de Minas Gerais. Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental se analisou textos sobre o tema, buscando demonstrar como a aplicação desse modelo na política educacional mineira intensificou a condição de exclusão social da escola, a partir de mecanismos, mais perversos como a reprovação adiada - instrumento produtor de desigualdades mesmo com o aparente sigma da referência da ideia “democratização do acesso”, com resultados negativos para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

**Palavras-Chaves:** *“aprovação automática”, “progressão continuada”, “ciclos”, “políticas educacionais”, “reprovação adiada”.*

## **ABSTRACT**

### **Brazilian education politics: The Continuous Progression and the myth of permanence.**

This work tried to analyze the permanence programs and correction school age-series characterized by the concepts of automatic approval and continuous progression in the Brazilian education reality and to evaluate his/her impact in the education politics in the State of Minas Gerais. Through a qualitative research of narrative stamp it was analyzed texts on the theme, looking for to demonstrate that the application of that model in the politics education inhabitant of Minas Gerais intensified the condition of social exclusion of the school, starting from mechanisms more perverse as the disapproval postponed, an instrument that produces inequalities even with the apparent sigma of the reference of the idea "democratization of the access", with catastrophic results for the students of the Brazilian public schools.

**Key-words:** "automatic approval", "continuous progression", "cycles", "education politics", "postponed disapproval".

## INTRODUÇÃO

O problema desta pesquisa tem início devido à experiência do próprio estudante como bolsista do PIBID e como estagiário do curso de licenciatura em Ciências Sociais no município de Viçosa – MG entre os anos de 2013 e 2014. A partir do convívio com a realidade escolar e seus participantes, certo tipo de comportamento foi observado, tal comportamento era caracterizado pelo desinteresse dos alunos nas atividades escolares dentro de sala de aula e suas manobras diante daquilo que era proposto pelo professor, como exemplo foi observado uma situação em que o professor aplicou uma prova e quase metade da sala de aula deixou a prova em branco. Diante daquela situação um questionamento surgiu: o que causa tal comportamento e desinteresse nos estudantes? Muitas questões apareceram para responder essa pergunta. Mas uma questão se destacou no universo de problemas que se colocou diante desse desinteresse, na escola – a aprovação automática. Era um misto de desprestígio do professor com despreocupação dos alunos com suas tarefas escolares.

Após maior convívio com os estudantes e conversas com os professores sobre o que causava desinteresse nos alunos eu me reportei a estudar esse tema a partir da hostilidade de vários professores e funcionários à implementação na escola desse modelo, o incomodo dos professores, a observação de uma ineficácia da proposta, as dificuldades da relação professor e alunos se concentravam em um tema, que era quase sempre abordado: a aprovação automática. A política educacional caracterizada pela promoção automática do estudante de um ano para o outro e pela sua organização temporal em ciclos de dois ou mais anos. Foi com o interesse de investigar se essa política pública educacional realmente estava influenciando negativamente o processo pedagógico dentro da referida escola, que essa pesquisa teve início. Para isso, buscamos como intenção mostrar se uma política educacional mal formulada e mal implementada pode ter consequência até mesmo no cotidiano em sala de aula.

Com o objetivo de avaliar essa política pública educacional, após experiência no ambiente escolar, nos aprofundamos em bibliografias especializadas que, de alguma forma, abordavam este tema, após este aprofundamento, selecionei os objetivos específicos da pesquisa, junto à peculiaridade da mesma: a relação entre uma política



pública praticada e sua assimilação por parte dos estudantes. A partir da análise de textos referentes ao assunto percebemos que o histórico de políticas públicas mal implementadas é longo e que essa prática vem sendo utilizada por vários motivos.

A busca aqui não foi esgotar o tema, mas refletir sobre as importações de modelos estrangeiros como o Europeu, que desconsideram as especificidades tanto em termos de recursos e infraestrutura, quanto de obstáculos culturais.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A referente pesquisa procurou realizar um estado da arte do tema, fazendo uma revisão bibliográfica selecionando os artigos mais relevantes ao objetivo. A pesquisa de caráter qualitativa buscou descrever e elencar as principais discussões, conceitos e históricos do tema, principalmente para evidenciar o mapeamento e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento sobre a questão da progressão continuada e aprovação automática, buscando selecionar as bibliografias mais relevantes para o tema e os autores de maior importância.

A pesquisa tenta responder que aspectos e dimensões estão sendo destacados e privilegiados na literatura e de que formas esse debate está sendo restaurado em diferentes contextos educacionais no Brasil

A pesquisa procurou fazer uma revisão planejada, que também utiliza métodos explícitos e sistemáticos para analisar tendências, sintetizar resultados, identificar, selecionar e avaliar não só estudos primários (pesquisas), como revisões teóricas, relatos (Silveira e Zago, 2006), e outros tipos de estudos qualitativos que são incluídos, integrando outras modalidades de produção como artigos de revisão, artigos de relato de experiência, trabalhos de conclusão de curso.

O presente trabalho buscou compreender a origem do debate em torno dos conceitos progressão continuada e aprovação automática na educação brasileira, particularmente, procurando focar a experiência mineira na adoção desses programas por se tratar do segundo maior Estado em número de estudantes inseridos na progressão continuada. Nesse sentido, por observar uma diversidade de experiências no Brasil e suas críticas, não se privilegiou a realização de trabalho empírico, que demandaria maior fôlego, mas um trabalho mais aprofundado no estudo de conhecimento sobre o tema, procurando, através de uma pesquisa qualitativa, uma revisão descritiva de um sumário da literatura sobre o tema da progressão continuada e aprovação automática. A proposta aqui não foi esgotar o tema, e nem realizar uma revisão sistemática da literatura, mas fazer um levantamento de conclusões sistematizadas de experiências de um modelo de política de acesso e permanência; bem como extrair alguns relatos e conclusões de

atores envolvidos nos processos a partir de uma revisão de teorias e estudos empíricos do tema (Redeker, 2000).

Para esse percurso, seguiu-se o rastro de um conjunto de pesquisas que tem se produzido a partir da denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Esse estudo tem caráter bibliográfico, onde procura realizar um mapeamento das produções científicas do tema. Esse modelo investigativo também é reconhecido por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da literatura, onde se orienta investigar, a partir das categorias previamente definidas, que se caracterizam aqui pela progressão continuada e aprovação automática e devem seguir uma descrição do debate que envolve essas categorias (Bauer e Gaskell, 2002).

O caminho percorrido pelo debate foi fazer uma pesquisa bibliográfica a partir das duas categorias, sem precisão cronológica, mas buscando inventariar, através da internet por meio de sites especializados em educação, textos e relatos de experiências empíricas do referido programa. O critério de seleção e confiabilidade das fontes foi estabelecido pelos seguintes critérios:

1. buscar por fontes textuais de caráter acadêmico e científico;
2. privilegiar trabalhos apresentados em eventos científicos;
3. relatos e experiências de organizações institucionalizadas no campo da educação, como Anuários e relatos de representações de categoria profissional.

Nesse sentido, o fio condutor foi o primeiro texto, que com suas referências foi apresentando um leque de possibilidades do ponto de vista de diversificação do debate. Ao todo foram lidos cerca de 50 textos, previamente selecionados nos ambientes virtuais de eventos científicos.

# 1. Progressão continuada: histórico, caminhos e aplicações.

## 1.1. Introdução aos conceitos – progressão continuada e aprovação automática

Antes de falarmos nas propostas da progressão continuada temos que introduzir primeiro os conceitos de promoção e ciclos, pois são estes que permeiam essa política pública de fomento do acesso e permanência dos alunos na escola tão polêmica no país. A *promoção ou progressão* é definida como a passagem do aluno de um ano letivo ao seguinte. Não é sinônimo, a priori, de aprovação. Para os que defendem esse modelo de permanência, um aluno pode não ser aprovado em determinados exames/disciplinas e seguir para etapa escolar seguinte, pois o ano letivo é uma unidade que figura dentro de um conjunto maior de aprendizagens. Já os ciclos se diferem da série, por agrupar alguns anos letivos, entendendo que a aprendizagem de determinados conteúdos requer maior tempo de assimilação e não pode ser pedagogicamente subdividida.

Progressão continuada é diferente de aprovação automática, pois a primeira visa o acompanhamento do aluno durante seu percurso na escola, o promovendo de um ano letivo para o seguinte visando à continuidade da aprendizagem dentro de um determinado ciclo, a ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, com o oferecimento de aulas de recuperação, laboratórios de aprendizagem e reagrupamentos, propondo uma avaliação constante, contínua e cumulativa. Já a segunda, caracterizada pela aprovação automática, é um mero mecanismo de promoção do aluno independente de seu estado de aprendizagem, deixando de ser requisito para promoção às séries subsequentes à comprovação, pelo aluno, da absorção do conteúdo programático mínimo, mas todas as duas propostas contemplam a reprovação no caso de baixa frequência por parte do estudante.

Aprovação automática quer dizer sem avaliação, sem orientação, sem cobrança, sem algum apoio. Sendo assim, sem nenhum critério, os alunos são empurrados adiante, correndo ele os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola - com razão - o abandono a que foi submetido, sem ter nenhum tipo de orientação (ALMEIDA, 2010, Pg. 43).

Outros fatores importantes na construção da progressão continuada é a eliminação do sistema classificatório, ou seja, aquele em que a produção de um determinado aluno é comparada com os demais, como se todos os discentes apresentassem o mesmo ritmo de aprendizagem. No sistema de ciclos, avalia-se o aluno individualmente, e constantemente, devendo o professor corrigir as deficiências no momento em que elas se apresentarem e através de estudos de recuperação paralelo. Não existe a preocupação em "*correr com os programas*" visto que os objetivos estabelecidos deverão ser alcançados em quatro anos e não ao final de cada ano, como ocorre com o sistema seriado. As escolas tenderão a formar equipes que permanecerão durante quatro anos com a mesma classe, gozando ampla autonomia na elaboração de seu planejamento e no seu trabalho em sala de aula; contudo, responsabilizando-se pelos resultados ao final do Ciclo.

As propostas de ciclos se construíram de diferentes maneiras e segundo concepções diversas ao longo do tempo, dificultando a caracterização mais precisa e concreta das ideias ali contidas, tornando a compreensão sobre sua constituição mais complexa, mas segundo "*no cerne da concepção dos ciclos está a forma de organizar o tempo e o espaço escolar em contraposição à clássica forma seriada*", Bertagna (2008, p. 75) sendo a progressão continuada) uma possibilidade de ruptura com a seletividade escolar e a oportunidade de reorganização do fluxo escolar.

O sistema de avanços implica na adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupamento por idade a avaliando o aproveitamento do educando em função de capacidades, não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido horizontal; o aproveitamento, numa linha vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (SOUSA, 1998, p.87).

Segundo Barreto e Sousa (2005) os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. Eles têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada. Vêm também assumindo conotações variadas ao longo dos quase quarenta anos em que ocorreram as muitas iniciativas de introduzi-los nas redes escolares em períodos, lugares e

circunstâncias diferentes. Geralmente, o sistema é organizado em períodos que duram de dois a quatro anos e, dentro de cada um destes ciclos de ensino, o aluno não pode ser reprovado. Já a educação seriada trabalha com a ideia contrária, é uma construção do século XVIII, um ensino de massa para todos, e quem não conseguir aprender ao mesmo tempo, da mesma forma que os outros deverão entrar de novo na fila.

## 1.2. Histórico dos conceitos na educação Brasileira

A adoção da progressão continuada, segundo CARVALHO (2007), teve como base conceitual a escola tradicional político-pedagógica. Segundo o referido autor, esse modelo foi concebido no Séc. XIX pela burguesia, logo após ter assumido o poder político nos países europeus, tendo como finalidade preparar as crianças para ocupar um lugar de destaque na sociedade, assumir postos importantes na hierarquia política e estarem preparados para se tornar os futuros dirigentes dos negócios da família, portanto era um sistema destinado a satisfazer as necessidades da elite contemporânea.

De acordo com Machado Dias, (2013) a seriação e os ciclos são reflexos de concepções específicas de organizações escolares, inseridas em um mesmo modelo de organização social, caracterizado pelo modo de produção capitalista, subservientes a um momento específico de seu desenvolvimento econômico-social. Nesse sentido, as séries ou os ciclos não são apenas formas de organizar a escola, seja pelo aspecto administrativo ou pedagógico, são expressão histórico-social, maneiras distintas de cumprir com os objetivos da escola na socialização dos indivíduos para a sociedade capitalista. É necessário ressaltar que o sistema político-pedagógico seriado criticado pelo seu caráter seletivo e excludente durou até metade do século XX, sobre a situação educacional brasileira até metade do Séc. XX. Barreto (2001) explica que:

Em meados do século, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados pela Unesco mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

O antigo sistema seriado foi sendo substituído por um novo sistema de ensino que tinha como objetivo o modelo de progressão continuada, mas o que de fato foi implantado, não passou de uma tentativa pragmática de dar respostas às estatísticas

alarmantes do sistema educacional brasileiro, pois muito dos pré-requisitos necessários para efetivação desta política pública de acesso e permanência não foram respeitados e o que se efetivou foi um modelo de aprovação automática. Esse modelo visava, unicamente, às demandas do mercado e a melhora das estatísticas educacionais, deixando em segundo plano a consideração das questões referentes à qualidade de ensino.

Ressaltando que mesmo com o Brasil percebendo as características excludentes do antigo sistema educacional, por isso modificando seu sistema com essas novas aceções avaliativas, essa atitude não mudou muita coisa, pois o novo sistema aplicado, não o idealizado pelos seus defensores, trazia consigo outra forma de exclusão, pelo fato de ser baseada em um formato que visava unicamente o atendimento a ideologia liberal vigente nessa política de cunho mercadológico, marcado segundo Behring e Boschetti (2008, p. 56). Pelo “*princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado*”. As regras valorizavam então, um processo educativo submetido às regras do mercado, atuando para o estabelecimento de consensos em torno de temas fundamentais da sociedade, “*buscando a formação de uma mentalidade que atendesse às necessidades da flexibilidade e da performatividade, próprias das formas contemporâneas de organização dos sistemas econômicos e políticos reduzindo a qualidade de ensino ao mero acesso à escola*” (FREITAS, 2007).

Segundo Freitas (2007), esse fato acontecia devido à ideologia da meritocracia em que a igualdade de acesso é aceita, e os resultados têm que ser alcançados por meio da competição e do esforço próprio e não através de políticas do Estado. Essa concepção de ensino revelou grandes problemas, pois suas propostas são paliativas e não respondem às questões propostas quando o assunto é o processo cognitivo de cada aluno. O sistema implantado de aprovação automática ignora que cada estudante tem uma história de vida, que o influencia em todos os aspectos de sua vida, sobretudo no processo educativo. Nesse sentido quando assumimos um projeto de ensino nesses moldes, nos esquecemos de preocupar em como ensinar melhor as crianças, fazendo com que a proposta de equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate aos índices de reprovação, uma vez que com a aprovação automática e seus métodos, revela que “*a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade*” (BERTAGNA, 2003, pg. 78).

Esta postura tende a postergar problemas políticos, econômicos e sociais, como por exemplo: alunos se formando semialfabetizados gerando o desenvolvimento do analfabetismo escolarizado ou analfabetismo funcional que é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples e não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas. Em outras palavras, a escola pretensamente inclusiva, transfere o analfabetismo antes produzido fora da escola, para dentro da escola com baixa perspectiva de alcançar um trabalho com boa remuneração, a falta de ascensão social por parte dos alunos.

Estudos de Barros e Mendonça (1996) mostram que a desigualdade de renda no Brasil diminuiria 50% se a desigualdade educacional fosse eliminada e a falta de cidadania. Segundo o autor a educação é uma das maiores garantidoras de cidadania no mundo, culminando em uma situação em que Panicacci (2009, p. 172-173) apresenta:

“Em que alunos não sabem ler e escrever a contento, alunos estigmatizados, seja pela condição de pobreza, seja pelo fato de a estrutura familiar não representar o modelo convencional vigente no ideário social”.

Estas medidas estão deixando de lado a resolução do problema da universalização da qualidade da educação básica, em favor de melhores estatísticas e com isso melhor desempenho.

Como principal exemplo da falha no quesito aprendizagem, o Anuário da Educação Brasileira de 2016 nos mostra, que apesar da distorção idade\serie ter caído consideravelmente; e o abandono e a reprovação terem reduzidos; a qualidade da educação sofreu efeitos sutis no seu desempenho, pois no último resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), 67% dos alunos brasileiros não atingiram a linha mínima de proficiência em matemática e 50% dos alunos em leitura. Um fato parece evidente, o problema da educação brasileira não se resume a adoção da progressão continuada, pois o sistema brasileiro tem diversos problemas que implicam em barreiras tanto no acesso quanto no aprendizado e, é simplório querer resumir toda essa complexidade a uma só solução. Como prova, devemos observar que segundo o INEP (ano 2014), a diferença de desempenho entre as escolas públicas mais pobres e mais ricas no Brasil aumentou consideravelmente desde 2005. A diferença de desempenho na prova entre os 20% com nível socioeconômico mais baixo e os 20% de nível mais alto para o 5º ano em Língua Portuguesa foi de 20,34 pontos naquele ano.



Em 2013, dobrou: 42,7 pontos. Segundo o Anuário da Educação de 2016, a escolaridade média vem aumentando, mas o ritmo de crescimento entre os negros, pobres e de zona rural é bastante lento, mostrando problemas de inclusão na escola brasileira, contrariando com isso a afirmação de que a progressão continuada por si só é um instrumento de inclusão.

### **1.3. Aprovação automática x Progressão continuada.**

As primeiras discussões no Brasil sobre a aprovação automática remetem ao início do século XX, quando o desenvolvimento industrial e a urbanização trouxeram consigo a necessidade de maior escolarização e com isso o sistema educacional brasileiro fica pressionado por melhores resultados. Fell e Ristow (2010) mostrou que o país enfrentava problemas no campo político, social e econômico: a) a eleição de Epitácio Pessoa à Presidência da República, que acarretaram a mudança do cenário político do país, que até então era dominado pelo monopólio das oligarquias de São Paulo/ Minas Gerais; b) a diversificação da estrutura social, com o crescimento da classe média e do proletariado, que suscitava conflitos em relação aos governos das oligarquias, com surgimento de greves e o fortalecimento do movimento operário; c) o grande fluxo de imigrantes europeus que ameaçavam a homogeneidade nacional e ocasionaram preocupação das elites em relação ao controle social (CAVALIERE, 2003, p. 5); d) e o baixo teor cultural da maioria da população.

Na Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921, o diretor geral do ensino Oscar Thompson recomendou a *promoção em massa*, a partir deste fato, o debate sobre a promoção automática, se tornou frequente entre os estudiosos da educação brasileira. Também é necessário lembrar que (Almeida, 2010) a prioridade atribuída à educação na agenda das políticas públicas de acesso e permanência, em que a minimização das taxas de repetência, evasão e distorção idade-série associada a um ensino de qualidade para todos os alunos surge em diversos momentos da história, seja com maior ou menor ênfase nas legislações vigentes. Por ter uma elite social e econômica que almejava se adaptar as transformações do século XX e dispuser de condições mais favoráveis que os outros estados da federação, o Estado de São Paulo

foi o pioneiro e promoveu a reforma da instrução pública que serviria de modelo a outras iniciativas desta ordem ocorridas pelo país.

Na mesma época que Oscar Thompson, Sampaio Dória em 1918, então diretor geral Instrução Pública do Estado de São Paulo e liberal vinculado à Liga Nacionalista, aconselhava expressamente promover, do primeiro para o segundo período, todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados, tendo como objetivo não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, além da progressão continuada e em sua decorrência, Sampaio Dória também previu outras medidas como: simplificar o programa, gratificar professores por aluno promovido e constituir classes especiais com os atrasados e defende sua proposta afirmando que *“a razão dessa proposta se deve ao fato de que numerosas crianças não conseguem vagas nas escolas afirmando que não se deve deixar de ensinar aos melhores, aos normais só porque vadios e anormais, teriam de repetir o ano”*. (Almeida Junior, 1957, p. 106).

O objetivo de Sampaio Dória, com o recenseamento, era fazer uma “profilaxia no analfabetismo”, uma “desanalfabetização popular”, detectando o foco do analfabetismo, quais as regiões onde residia quantos eram os analfabetos, quais as suas condições de vida, pois o analfabetismo era encarado por Sampaio Dória como uma “doença”, um “monstro canceroso” que deveria ser combatido, tendo em vista ser ele uma “questão nacional por excelência” (DÓRIA, 1923, p.16, apud MEDEIROS, 2005, p. 189). No mesmo sentido, Antunha (1976) relata que, para Sampaio Dória, a instrução pública era um meio para o desenvolvimento da capacidade produtiva e para o progresso do país, o qual vivia um dilema: ou mantinha o centro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos, ou dentro de algumas gerações seria absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes.

Uma vez deixando claro seu objetivo, as medidas adotadas pelos primeiros propositores da aprovação automática, eles tinham a intenção de aumentar a vazão de alunos promovendo sua continuidade entre os períodos, pois muitos dos alunos ficavam retidos no antigo sistema, devido a concepção seletiva e exclusiva do mesmo. Como afirma Patto (2013, p. 11):

A escola pública falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de mecanismos de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola tal qual ela funciona.

Mas na interpretação desses pensadores, não era o sistema que estava errado, mas os alunos que eram incapazes de atingir o desejado, depois da reforma de São Paulo, veio à reforma cearense feita pelo educador paulista Lourenço Filho, em 1923. Embora tenha sido influenciado pela reforma paulista, o ideólogo da reforma cearense defendia posições que contrastavam com as de Sampaio Dória no que se referia à questão da alfabetização. Para Lourenço Filho, defensor de primeira hora das ideias escolanovistas e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação documento assinado pela elite intelectual do país que visava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, o ensino primário deveria estar voltado a questões relacionadas à vida e ao ambiente em que a criança vive, para ele *“ler e escrever não adianta nem atrasa a ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a promover as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida.”* (Lourenço Filho, Nagle, 1974, p. 211).

As medidas compensatórias introduzidas no país, no período de 1920 a 1930, não surtiram os efeitos necessários à superação dos problemas educacionais, e o Brasil vinha acumulando ao longo dos anos uma das piores estatísticas educacionais da América Latina e do mundo e foi somente no período que sucede a Segunda Grande Guerra Mundial que os debates a respeito da educação, passam a receber influência, também, de órgãos financiadores internacionais. A importação da promoção automática atendeu a demandas locais. Diferentemente de outros países, ela sempre foi defendida aqui como forma de contornar o alto índice de reprovações, criticado, sobretudo, sob a ótica econômica. Apenas dois defensores da proposta: Dante Moreira Leite e Elsa Antunha, não frisaram o caráter financeiro da promoção automática; o primeiro sequer menciona a questão, e a segunda afirma que seu sucesso implica mais gastos, e não economia de recursos.

Segundo Vasconcelos (2008) a condição das escolas daqueles países que adotaram a promoção automática como França e Inglaterra, que levava os alunos à reprovação eram a capacidade e ritmo de aprendizagem inferior à média de seu grupo ou classe escola, pois a solução adotada por aqueles países justificava-se pela organização dessas crianças em grupos separados, exigindo-se delas somente aquilo que

estivesse dentro de suas possibilidades reais de aprendizagem. Elas permaneciam na escola pelo mesmo tempo que todas as demais crianças, mas só aprendiam aquilo que estivesse à altura de suas capacidades. Em contraposição, aqui no Brasil o único fator que poderia reprovar o aluno era a falta excessiva de aulas, por isso diante de tais condições, a adoção da proposta de promoção automática no Brasil, levaria tão somente a constatação das deficiências dos alunos, mas não, a existência de precariedades de condições materiais e pessoais do funcionamento da escola.

Como revelaram os críticos da promoção automática aqui: Hanuschek e Gomes Neto (1994), mesmo que a criança seja estimulada a ficar na escola, seu desempenho mais fraco pode comprometer seu aprendizado, por exemplo, os alunos que repetem são piores que seus pares em desempenho escolar e, portanto, só acabar com a repetência não resolveria o problema do desempenho escolar, mostrando mais uma vez que adotamos um mesmo sistema, mas para resolver diferentes problemas com diferentes intenções, deixando clara a distorção causada pela introdução das propostas no Brasil, devido ao seu uso objetivando a solução de problemas estatísticos.

Entre as décadas de 30 e 50 muitas discussões e diferentes propostas surgiram, nesse sentido, a análise da bibliografia histórica em torno da promoção automática desvela que a ideia de abolir a reprovação nas escolas públicas é defendida no Brasil ao menos desde a Primeira República, sendo retomada, intensamente, no período desenvolvimentista, data deste último período sua primeira implantação experimental em São Paulo. Nesse período, as discussões foram retomadas, como por exemplo, a visão de Almeida Junior autor que teorizou sobre a educação brasileira no período (1948-1960), fez importantes escritos sobre a questão do ensino primário brasileiro elencando as suas propostas para a universalização e democratização das condições de acesso ao ensino elementar, considerando a descentralização do ensino, a construção de prédios escolares adequados, a expansão do número de matrículas e da duração da escolarização primária, condições indispensáveis para a universalização do ensino primário no país.

Em sua perspectiva Almeida Júnior, (1958), o ensino primário consistia a base sobre a qual, se repousavam, em parte, a capacidade econômica e a organização política da sociedade e por ter essa preocupação com o ensino ele comentou no I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em Ribeirão Preto/SP, afirmando que a

“repetência” era algo que causava prejuízo financeiro e subtraía oportunidades educativas a um considerável contingente da população em idade escolar. A reprovação gerava a formação de classes heterogêneas quanto à idade, podendo exercer influência negativa sobre a adaptação pessoal e social da criança, e provocar a evasão escolar. Outra característica importante de suas propostas era que na perspectiva de Almeida Júnior (1958), a descentralização administrativa do ensino era um caminho para que os órgãos públicos direcionassem de maneira equitativa recursos para a manutenção da rede escolar com vistas à manutenção e qualidade do ensino.

Outro autor que estudou e defendeu a promoção automática no período mencionado, foi Dante Moreira Leite (1959), que em seu texto, ataca o sentido da reprovação antes de ressaltar suas propostas, dizendo que a reprovação não é satisfatória causando o desprestígio da criança diante da sociedade e dela mesma, pois estabelece padrões que o aluno deve se submeter e em muitas vezes a realidade do aluno não corresponde aquilo que a escola espera, pois para a escola não importa as qualidades positivas da criança, mas suas realizações acadêmicas, ele, portanto recomenda a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno para lhe oferecer um melhor ajustamento social e a instituição da que foi chamada por ele de “promoção automática”, recomendando principalmente para o ensino primário.

Dante Moreira Leite (1959) argumenta em primeiro lugar, que com a distorção idade\serie é impossível se criar um currículo adequado e que ao se estabelecer a promoção automática outros valores e aspirações irão surgir assim como novos problemas também. As classes seriam divididas em subclasses e os estudantes receberiam diferentes tarefas buscando diferentes níveis de realização com uma interferência menor do professor e maior participação e atividade por parte do aluno tendo ele mesmo que pesquisar e descobrir. Outra proposta importante até para nossa época é que os professores participem da formulação e aplicação de políticas educacionais, o que hoje em dia ainda é um grande desafio do ensino brasileiro.

Um autor que abordou o tema de forma mais cética foi o sociólogo da educação Luís Pereira (1958). Ele mostra que a promoção automática, uma das soluções do problema da repetência e evasão escolar é de todas, a menos importante. Se cumpridas as exigências mínimas de funcionamento das escolas e da realidade econômico-social do aluno, haveria apenas causas residuais (pedagógicas) daqueles problemas

(aprendizagem escolar, repetência e evasão escolar) e a “promoção automática” teria sua contribuição efetiva para a escola e para o aluno e finaliza sua crítica falando que a cultura da progressão continuada e dos ciclos valorizam muito o teorismo e pedagogismo e pouco as condições necessárias ao sucesso escolar. Segundo Dias (2013), o autor e suas críticas foram negligenciados na época e, ainda hoje, é negligenciado por estudiosos da progressão continuada no Brasil.

#### 1.4. Influências internacionais

É nítida a influência francesa e inglesa sobre o entendimento de promoção automática no Brasil, o que explica a concentração desta discussão na década de 1950, acompanhando o movimento pedagógico europeu. No Brasil, as discussões fizeram-se presentes a partir dos elevados índices de repetência e evasão escolar, enquanto na Inglaterra e França a expansão do ensino obrigatório (do primário ao secundário) e a democratização do ensino foram proeminentes, deixando claro que as propostas foram adotadas com diferentes objetivos e intenções. Pois temos que ter cuidado e prestar atenção em alertas por estudiosos como Machado Dias (2013):

A progressão continuada constitui uma medida educacional pontual: contextual e politicamente determinada, a justificação da progressão continuada em comparação a outras experiências, produz o efeito de diluir as diferenças e instituir um falso universalismo.

A progressão continuada só ganhou validade na década de 1950, no período desenvolvimentista, como destacam Freitas e Biccias (2009), mostrando que no final da década de 1950 as propostas de aprovação automática foram percebidas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais. Alguns educadores também apontaram aspectos positivos desse sistema, mas advertiam que essa medida teria sucesso se fosse acompanhada de outras condições, estes sendo influenciados, principalmente, pela discussão internacional da época como: A Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, promovida pela (UNESCO); e o documento editado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1956.

A discussão envolvia uma preocupação em torno da necessidade da implantação de tal medida nos países de Terceiro Mundo, pois foi reconhecido que havia uma

necessidade de ampliação da educação primária, e que a repetência escolar causa grande prejuízo financeiro e como sugestão, propõe a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo. Nesse ínterim, a UNESCO já observava na primeira reunião Internacional de Ministros da Educação, a necessidade de mudança nos processos avaliativos nas políticas educacionais nos países de Terceiro Mundo. Nessa oportunidade, a elaboração de um documento foi construída, com a recomendação dessa modalidade para países de Terceiro Mundo.

### **1.5. Progressão e promoção nos estados**

Nas décadas de 1960 e 1970, algumas redes estaduais de ensino implantaram propostas com progressão continuada, como, por exemplo, o estado de São Paulo no período de 1968 a 1972, eliminando as reprovações entre a primeira e segunda série tornando-as ciclo I e eliminando a terceira e a quarta série para criar o ciclo II.

Outro estado a seguir a progressão continuada foi o estado de Santa Catarina, mas com o nome de Sistema de Avanços Progressivos (SAP), que durou de 1970 a 1984 consistindo na modificação de todo o primeiro grau do estado. Outra implementação importante foi no estado do Rio de Janeiro, no período de 1979 a 1984, com o nome de bloco único instituindo-se a passagem automática da primeira para a segunda série, como estratégia para assegurar ao aluno maior tempo, de modo que o aluno pudesse completar sua alfabetização. Outros estados também fizeram tentativas de implementação da promoção automática como Minas Gerais, Paraná e Goiás, mas não tiveram a mesma profundidade dos estados anteriores.

### **1.6. Progressão e promoção nos municípios**

A adoção da progressão continuada em municípios aconteceu em caráter experimental, a partir do projeto pioneiro de abolição da reprovação na rede estadual paulista, elaborado no final da década de 1950 e implantado no início de 1960. Em caráter de teste, no Grupo Experimental da Lapa, escola que funcionava como unidade oficial de pesquisas da Secretaria da Educação criou um modelo. O projeto foi pautado nos constantes apelos por renovação, sobretudo para resolver o problema da reprovação,

cujas consequências eram a superlotação de classes, a falta de vagas e a evasão, além de problemas administrativos, pedagógicos e psicológicos. O sistema foi implantado de tal forma que nele, as classes seriam organizadas pelo agrupamento e reagrupamento de alunos de acordo com suas "possibilidades" ou "rendimento efetivo", o que seria estipulado por um "grupo classificador, composto do diretor, assistente técnico-didático, psicologista e o professor da série anterior". Cada turma, por sua vez, desenvolveria um trabalho específico, calcado no rendimento dos alunos, de maneira a garantir a continuidade na escolarização.

Depois do começo experimental em 1961, a progressão automática é adotada de forma relevante no final de década de 80 e início de década de 90 em algumas importantes cidades brasileiras como: São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre sendo capitais que se enquadravam no perfil dos projetos políticos que os sucederam. São Paulo teve o primeiro mandato do PT entre 1989 e 1992, que retornou ao governo na gestão (2000 a 2004). Em Belo Horizonte, a gestão petista correspondeu ao período de 1993 a 1996, à qual se seguiram dois mandatos consecutivos do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que deram, em grande medida, continuidade ao projeto educacional de seus antecessores petistas. A prefeitura de Porto Alegre também foi ganha pelo PT em 1989, que tem se conservado no poder em gestões sucessivas. As três redes, embora com tamanhos muito diferentes, apresentam um amplo espectro de atendimento à educação básica, sendo responsáveis pela manutenção de creches, pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio regular e ou curso normal, educação especial e educação de jovens e adultos.

A consolidação nos estados veio também nos anos 1980, com a adoção por vários estados brasileiros, para o fim da reprovação a partir do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) influenciada pelo rompimento de vários países no final dos anos 1970, com o sistema de reprovação sistemática, passando a adotar sistemas plurianuais de ensino, cujo modelo se dá na progressão continuada do aluno. Nessa época foram implementados programas que tiveram como preocupação a qualidade de ensino e a democratização do acesso à escola aos alunos carentes, buscando priorizar, principalmente, as primeiras séries do Ensino Fundamental, com incidência de altas taxas de evasão e repetência. Portanto, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a política educacional brasileira refletirá ações e programas voltados para as



regiões mais pobres, nos quais o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais, isto é, programas que partiram do Governo Federal para os estados e municípios.

O processo de transição da noção de prioridade da Educação Básica, na década de 1980, à “centralidade da Educação Básica”, na década de 1990. Portanto, a prioridade da Educação Básica, na década de 1980, vai cedendo lugar, na década de 1990, à “centralidade da Educação Básica” no final do governo de Itamar Franco e no começo do governo de Fernando Henrique Cardoso. A “centralidade da Educação Básica” é reivindicada para recomposição de vários elementos, entre eles o acesso a noções básicas de higiene, de cálculo, de leitura, de escrita, de regras de convivência social, de formação de indivíduos consumidores e competitivos, concebendo-a como estratégia para promover o crescimento econômico, reduzir a pobreza, preparar para o mercado de trabalho, por meio de um currículo que priorize a aquisição de habilidades mínimas e competências específicas, tendo por finalidade administrar politicamente a miséria, e contribuir com a estabilidade política e social (FIGUEIREDO, 2005). O processo de construção da “centralidade da educação básica”, dessa forma, foi resultado de um conjunto de ações, dentre as quais destacamos: o financiamento de seis projetos para o Ensino Fundamental, pelo Banco Mundial, que contemplaram treze estados brasileiros.

Com as eleições para governos estaduais em 1982, que deram a vitória para governos de oposições em dez estados, entre eles Paraná, Minas Gerais e Goiás vieram uma série de mudanças na política educacional desses estados, apontando uma nova visão sobre o papel da escola pública. Entretanto, temos que destacar que essas políticas educacionais não desfrutaram de estabilidade, pois foram afetadas pela descontinuidade das políticas, ausência de condições para sua plena realização, obstáculos impostos pela burocracia e fragilidade nos mecanismos de avaliação de sua eficácia.

Do final dos anos 50 até o golpe militar de 1964, foi também intensa a mobilização popular em prol da alfabetização. Neste período, proliferaram vários programas alternativos de educação de adultos: o Movimento de Cultura Popular (MPC) no Recife; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB), no âmbito da Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura (CPC), todas as outras iniciativas populares de educação foram

reprimidas pelo golpe militar de 1964, nessas experiências de cultura popular destaca-se o educador pernambucano, Paulo Freire. Esses movimentos tiveram a finalidade de enfrentar o analfabetismo. Todos representam o contraponto às propostas tradicionais e conservadoras vigentes. Provenientes da crise sócio-político-econômica das décadas de 1950 e 1960 constituíram parte da estratégia política maior.

Após duas décadas de regime militar os educadores, o movimento dos professores e um conjunto de entidades representativas da sociedade civil mostraram ao Estado suas concepções educacionais e formularam propostas que visavam à democratização do acesso à educação pública a todas as crianças e jovens e aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, tanto que no processo de elaboração da constituição federal (1986-1988), essas concepções e propostas foram amplamente debatidas e apresentadas, resultando nos artigos 205, 206, e 208 da constituição.

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

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

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

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

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

IV-gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V-valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI-gestão democrática do ensino público, na forma de lei;

VII-garantia de padrão de qualidade.

Art. 208.

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

Esse conjunto de princípios norteia o Estado no sentido da eliminação da exclusão social que vem marcando a Educação brasileira ao longo de décadas, visando combinar a necessária universalização do atendimento à demanda escolar, com o oferecimento de um ensino de qualidade, com equidade, para todos os alunos.

Conforme a ditadura brasileira foi perdendo força em cada eleição, durante a década de 1980, grupos políticos e educadores progressistas assumiram importantes cargos nas instâncias mediadoras ou nelas passam a interferir de forma mais intensa se aproveitando da maior abertura das instituições, esses grupos e educadores eram comprometidos com o discurso de mudança na educação, atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino.

Posteriormente ao que foi mencionado acima, de acordo com Barreto e Sousa (2005) na década de 1990 o Partido dos Trabalhadores (PT), criado em 1980, ganha eleições em importantes capitais do país. Os projetos educacionais dessas capitais se beneficiam de uma forte coesão ideológica em torno dos princípios de participação e gestão democrática e de uma postura política francamente dirigida para o social, advinda de orientação do próprio partido. Os projetos beneficiam-se ainda das discussões, iniciativas e lutas travadas pelos governos de oposição dos anos 1980, particularmente nos estados das Regiões Sul e Sudeste, que tiveram participação decisiva na transição do país para o Estado de Direito.

Com a infiltração de diversas correntes nas instituições envolvidas com a educação as justificativas para a adoção de novas medidas foram ganhando força, começando a pressionar o sistema de ensino para mudanças mais radicais, pois as estatísticas mostravam a incapacidade das escolas em lidar com os desafios da aprendizagem no Brasil. Até que em 2011, diante da estatística de que 9% dos custos educacionais eram gastos com a parcela de alunos reprovados, o MEC sugeriu que as escolas não reprovassem os estudantes nos três primeiros anos de ensino fundamental.

Para uma corrente de estudiosos e educadores de vários países, a aprendizagem é um processo contínuo e por isso não deve ser interrompido, portanto o aluno não pode ser considerado incapaz porque não aprendeu o que lhe foi ensinado naquele ano, pois Segundo Crahay (2006, p. 243), *“parece aceito hoje que o fato de repetir um ano e de recomençar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem sucedidos na escola.”*

E por esse motivo não pode sofrer retenção escolar, com a justificativa de que o aluno deve construir sua aprendizagem no seu próprio ritmo sem sofrer interrupções, eliminando a reprovação e adotando o prolongamento do ciclo como última medida (Carvalho, 2007), com isso a aluno seria incentivado a prosseguir seus estudos.

## **2. Implementação e consequências**

A possibilidade da organização não seriada do ensino não se constitui novidade na legislação que normaliza o ensino institucionalizado, pois segundo Souza (1998) ela está presente desde a LDB de 1961, em seu artigo 104, com caráter experimental e, na Reforma do Segundo Grau - Lei n. 5692/71, no artigo 14, é explicitado como alternativa. A partir da LDB de 1996, em seu artigo 23, fica instituída a possibilidade de implantação dos ciclos e é a partir daí, que a Progressão Continuada que passou a fazer parte do ideário e da prática pedagógica brasileira. Depois da última instituição da LDB em 1996 segundo Barreto e Sousa (2005) estudos indicam que os ciclos ainda constituem uma opção minoritária em relação à forma de organização da escola, mas apontam um incremento expressivo das escolas com ciclos nos anos 1990.

Conforme as propostas da aprovação automática foram sendo implantadas, os efeitos foram surgindo e muitos deles negativos, pois as mesmas dificuldades apareceram em diferentes propostas em diferentes estados, revelando certa precocidade, na sua aplicação. Novas medidas e problemas graves na adoção de políticas públicas de acesso e permanência no Brasil, como falta de pesquisa prévia, verticalidade na adoção de medidas e a completa falta de estrutura para um melhor desenvolvimento das propostas.

Segundo Arelaro (1988) é necessário ressaltar que a tentativa do estado de Santa Catarina de implantar a progressão continuada, foi considerada na época um total fracasso, pois foi implementada de forma demagógica, esse modelo visou solucionar apenas problemas estatísticos, depois por ter sido imposto sem reais condições de funcionamento, culminou na situação em que alunos praticamente não alfabetizados concluíam a primeiro grau (Dutra, 1984). Na tentativa de São Paulo a promoção de um nível para o outro acontecia mediante o alcance dos mínimos fixados nos programas de ensino, mas segundo Ambrosetti (1989, p.29) a eliminação da retenção ao final do primeiro ano letivo também provocou um acúmulo de classes no segundo ano nas escolas. A retenção, em São Paulo, se transferiu para o final do nível e houve concentração dos alunos com maiores dificuldades nas chamadas classes lentas, sem que fosse dada aos professores que assumiam as classes condições efetivas para esse acompanhamento. No caso da implementação no estado do Rio de Janeiro, assim como no caso de São Paulo, não foram tomadas outras providências de formação pessoal referente aos professores, melhoria das condições de trabalho e capacitação. Segundo

uma pesquisa à época, em 1993, realizada pelo Jornal “O Globo” sobre as medidas tomadas pelo governo com relação a essa política de permanência, 54% dos professores eram contrários, 22% a favor com reservas e 14% francamente favoráveis, mostrando a fraca aceitação depois de anos de experiência.

A proposta da aprovação automática no Brasil aparece e se justifica desde suas primeiras concepções como uma solução para o grave fenômeno histórico educacional brasileiro da reprovação e de suas consequências psicológicas sobre o aluno, pois o Brasil vem sofrendo com índices muitos elevados de reprovação e essas medidas ganham força com a proposta de diminuir e\ou eliminar o problema da reprovação maciça que acontece em nosso sistema de ensino. Com a reprovação nasce outro problema grave e geral também muito comum no Brasil: a repetência, ocasionando uma distorção idade\série que revela a precariedade de um sistema que acolhe e retém alunos além da idade escolar obrigatória, dificultando ainda mais o ensino em sala de aula.

No caso da distorção idade\série a política de progressão continuada é efetiva, fazendo as taxas de distorção diminuir ano após ano, mas é necessário destacar que nos anos finais do ensino fundamental essa taxa, ainda é alta, chegando a 30% em alguns anos segundo o Anuário da Educação de 2016. Nesse mesmo estudo, dados disponíveis mostram, por exemplo, que mais de um quarto dos alunos dos anos finais do ensino fundamental têm idade superior à esperada para as séries cursadas. Isso significa, na prática, que esses estudantes ficaram retidos por reprovação. E esse número tem melhorado muito discretamente: entre 2010 e 2014, caiu de 29,6% para 27,3%.

Apesar de acolher os alunos e combater a distorção idade\série [...] a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem- como tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula, atendimento em pequenos grupos fora do horário de aula para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem -, embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem (JACOMINI, 2009, p. 568).

Outro ponto a ser ressaltado é que autores como Filmer e Pritchett (1999) mostram que a alta taxa de evasão entre os mais pobres está relacionada à alta repetência, principalmente nas primeiras séries da escola, pois a repetência desestimula as crianças e suas famílias a continuar na escola. No que diz respeito à repetência o país

tem melhorado suas estatísticas, pois o Brasil teve a maior redução no índice de repetência escolar nos primeiros anos do ensino fundamental entre os países da América Latina e do Caribe - de 24% em 1999 para 18% em 2004, sendo que para a faixa que vai do primeiro ao quinto ano a UNESCO ressalta a redução de 7%.

Os defensores da progressão continuada defendem que é justamente pelos altos níveis de reprovação que outro problema aparece: o da evasão escolar, eles argumentam que o sistema escolar apenas garantiu a expansão da oferta de vagas para a maioria da população e não se preocupou com a permanência dos mesmos na escola. Os índices de evasão permaneceram inalterados desde os anos 1940, durante a década de 1970 e também, nos anos de 1980 aumentaram 24%. Os índices de repetência foram de 14%, mostrando uma inércia estrutural do sistema e o fracasso escolar.

Para Fletcher e Ribeiro (1987), os problemas apresentados acima contribuem para uma situação em que a realidade do sistema de ensino brasileiro limita o acesso e contribui para o atraso do ingresso de alunos novos, contribuindo para a evasão, aumenta a despesa do ensino e a educação formal sempre tenta transmitir um saber padronizado, porém questão da evasão tem questões mais importantes do que a repetência, pois de acordo com o anuário da educação brasileira 2016 questões sociais como a cor: 71% dos brancos estão matriculados na idade certa, enquanto os negros e pardos são 50%; outra questão importante é a renda, pois 86% dos 25% mais ricos estão matriculados de acordo com a idade\serie, já nos 25% mais pobres essa taxa cai para 50%.

Os defensores desta proposta como Leite (1959), afirmam que diante da situação da escola brasileira o aluno só tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola absurdas e desnecessárias ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias), e complementa sua análise mostrando que a escola foi tradicionalmente seletiva, com classes homogêneas e que se acreditava que a punição e o prêmio eram formas de provocar e acelerar a aprendizagem. Como alternativa a esse processo seletivo propostas aparecem defendendo modelos onde à flexibilidade e o rendimento efetivo de cada classe seria levado em conta permitindo que cada grupo funcionasse de maneira próxima às possibilidades dos alunos, evitando "provocar frustrações no aluno atrasado ou aborrecimento ao aluno adiantado".

Confirmando essa análise o Anuário Brasileiro da Educação - 2016 afirma que os diagnósticos produzidos com base em inúmeras pesquisas apontam para a necessidade de uma ampla reformulação do Ensino Médio, tornando a Educação mais significativa para os adolescentes, aproximando a escola da realidade cotidiana dos alunos, flexibilizando o currículo e diversificando os percursos escolares, ainda sobre esse mesmo tema o anuário ressalta que a falta de opções diversificadas de aprendizagem mais condizentes com o projeto de vida de cada aluno, aliada à falta da possibilidade de o jovem seguir uma trilha que incorpore aos conhecimentos básicos a oportunidade de uma formação profissionalizante, torna o Ensino Médio cada vez menos interessante para uma gama significativa de jovens que não têm como projeto principal seguir para a Educação Superior.

No campo econômico, as justificativas reforçam o argumento de que, com a adoção da progressão continuada e a conseqüente melhora no nível de escolaridade do aluno mostram que o retorno econômico é maior no mercado de trabalho, compensando com isso, os custos escolares e as oportunidades de não ingressar em outros tipos de mercado de trabalho e gastos que o Estado teria com os alunos. Destaca-se assim, que uma piora no desempenho médio dos alunos poderia mais que compensar o maior número de estudos. Ainda no campo econômico pode-se argumentar que, em longo prazo, a oferta de trabalhadores qualificados aumenta, diminuindo a escassez de mão de obra qualificada, e contribuindo para um retorno econômico.

Ao longo de todo o processo de discussão e implementação da aprovação automática e do ciclo básico, as justificativas para sua adoção foram as mais variadas, chamando a atenção para a falta de preocupação com a relevância pedagógica da medida, pois o que mais se encontra nas justificativas são argumentos que a solução de problemas conjunturais no Brasil, e não se preocupam com os problemas e as dificuldades causadas pela adoção de certas medidas. O que aconteceu na prática foram uma série de medidas de valor questionável e seus efeitos colaterais caracterizando mais uma aprovação automática do que uma progressão continuada.

A justificativa que leva em conta a difícil realidade de uma grande parte dos estudantes brasileiros se baseia no fato de que muitos dos alunos que entram no ensino fundamental estão tendo seu primeiro contato com a escola e, portanto, sem passar pela educação infantil. Esse fato acontece, explica Castioni (2012) devido à baixa cobertura



de creches e pré-escolas no Brasil, com isso a criança chega ao ensino fundamental sem nenhuma formação anterior, argumentando que a criança que frequenta a educação infantil tem 30% mais chance de cursar até o fim do ensino médio.

Para se tratar a pobreza dentro da escola, como se deve e ensiná-la, de maneira realmente significativa, teríamos de gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, por ser personalizadas e exigir uma infraestrutura maior por parte do sistema, então o que o sistema faz é assistir à passagem do aluno por todo o processo sem tomar as medidas necessárias, pois cada medida amplia ainda mais custo por aluno.

Outro problema causado pelo modo de implantação da progressão continuada é que a partir dos resultados adquiridos pelo (IDEB) e pelos sistemas de avaliação de cada Estado como, por exemplo, o Simave de Minas Gerais e o Saesp em São Paulo, os investimentos estão atrelados a esses dispositivos. Visando garantir um padrão de qualidade, através de resultados envolvendo professores e responsáveis pelos alunos, o MEC e os governos estaduais vinculam repasses de recursos às escolas mais bem ranqueadas, levando necessariamente a procura por superação das metas estatísticas, ao invés, das reais soluções dos problemas. Essa situação não fica só no sistema geral, pois os professores são pressionados a não barrar o aluno em vista de que se os alunos são barrados, as estatísticas pioram, se elas pioram o financiamento não acontece, tirando com isso qualquer possibilidade de avaliação do aluno. É um círculo vicioso e arriscado segundo Santos (2004).

Santos (2004), fala, então, de uma cultura do desempenho, regida por uma nova lógica – tecnicista e utilitarista – da administração escolar e que se utiliza de tecnologias de auditoria, centradas em um sistema de testes e de inspeção. A proposta não é nova; tem sido retomada em diversas políticas de mudança no sistema de avaliação; está relacionada ao interesse de diminuir a retenção dos/as alunos/as da educação básica e os prejuízos financeiros daí advindos.

Como foi percebida por Horta Neto (2013), uma situação que, apesar de inicialmente, existir um movimento no sentido de aproximar os professores e a escola dos processos de desenvolvimento dos testes e discussão de seus resultados; paulatinamente, se movimenta na direção de pressionar as escolas em busca da performatividade totalmente desligada da aprendizagem, pois em um momento inicial, o

sistema de avaliação está centrado em uma avaliação cooperativa, priorizando o processo educacional e com preocupações com a escola e seus integrantes; mas depois, se torna um sistema centrado nos resultados, obrigando os gestores escolares a “*intervir na realidade escolar a fim de alterar, não importa como, os índices de proficiência da escola*” (SILVA, 2011, p. 198).

No que se refere ao aprendizado construído por aluno e professor:

a ação avaliativa rompe com a lógica da transmissão, verificação e registro em direção à avaliação reflexiva e desafiadora do professor com a finalidade de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Como a diminuição e\ou eliminação da reprovação é um problema clássico do sistema educacional brasileiro, a justificativa de melhorar o fluxo de alunos ganha importância, já que com a reprovação, o aluno estaciona no ano em que foi reprovado, ocupando a vaga que seria de outro aluno travando o sistema.

A lógica reflete sobre a ideia de que aliviar os gastos públicos com alunos repetentes é primordial, pois quando esses alunos são reprovados, o governo perde um ano de investimentos aumentando as despesas com o ensino e, por fim, o esgotamento do sistema seriado de ensino. Porém, diante das preocupações econômicas o único ponto do sistema implantado que se preocupa com o processo pedagógico do aluno é o que ressalta o impacto da reprovação no aluno fazendo com que ele se desmotive, causando assim evasão escolar.

Um problema comum segundo Vasconcellos (2008) em todas as unidades que adotaram a progressão continuada e o sistema de ciclos, é que no final de cada ciclo, é possível observar o aumento na média de reprovação nos anos que correspondem ao final dos ciclos, principalmente no final do ensino fundamental (8\9 ano). E, também, baixas taxas de reprovação durante o ciclo, demonstrando com isso que a repetência foi adiada e que o baixo desempenho do aluno, continua a ser um problema para o sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, o sistema que foi implementado não contribuiu significativamente para o aprendizado do estudante. Além de não alcançar seus objetivos, é importante lembrar que na pesquisa do Anuário da Educação Brasileira - 2016, ficou constatado que nos gargalos do ensino fundamental e do ensino médio respectivos 9 série e 3ª ano, nenhuma das metas foram atingidas, com a diferença

umentando muito entre resultado e meta, demonstrando que a reprovação é adiada ou passada para frente. Outra constatação possível é que mesmo o aluno passando muitos anos na escola, os resultados mostram uma melhora lenta ou nenhuma melhora.

Na experiência brasileira nem a escola havia passado pelo processo de aprimoramento de suas condições materiais e pessoais de funcionamento, nem tampouco se haviam estudado, convenientemente, os fatores da elevada repetência no país, que segundo Pereira (1958) são de três ordens – fatores individuais, fatores escolares e fatores extraescolares. Portanto, qualquer tentativa de solucionar o grave problema da reprovação, seria precária caso fossem puladas etapas evolutivas importantes à implantação da progressão continuada (Pereira, 1958, p. 107).

Outra justificativa que teve inúmeras críticas foi a de que com a progressão continuada quebraria com a seletividade do sistema. Sobre esta proposta Biani (2007, p. 35) conclui que, da forma de foi implementada, a progressão continuada mantém a exclusão:

Da forma como se concretizou, a Progressão Continuada não rompeu com os mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão, levando a escola a manter o seu caráter seletivo e excludente (...) a exclusão, antes exterior à escola pelo não ingresso, repetência e evasão, acontece agora com a criança na escola, pela pouca qualidade de aprendizagem.

Sobre o reforço negativo que a reprovação poderia ter, também pesaram críticas, como as da autora **PASSERI** (2003) assinalando que:

Em relação ao Regime de Progressão Continuada no Ensino fundamental concluímos, neste nosso estudo, que o fato de não haver reprovação nesse sistema de ensino, não é, a nosso ver, garantia de que as crianças terão elevado índice de autoconceito. Entendemos que o autoconceito da criança está relacionado com a sua capacidade de aprender ou de não aprender e a reprovação é apenas consequência. (2003, p. 87)

Com os problemas causados pela implementação, um fato que se faz evidente é que nenhum esforço foi feito para que se cumprissem as propostas de modificação de espaço e tempo, pois os alunos com dificuldades de acompanhar a turma não frequentavam nenhum outro tipo de ambiente que reforçasse seu processo de aprendizagem. Outro problema ainda mais evidente, é que apesar da progressão continuada e a adoção dos ciclos que mudariam a formatação do tempo escolar, os planejamentos continuam sendo anuais, evidenciando uma adoção incompleta e um esvaziamento total do conteúdo do ensino.

### **3. Mascaramento metodológico**

A falta de escola deixou de ser um problema brasileiro, pois as ofertas de vagas aumentaram consideravelmente a partir dos anos 1990 e, com isso, o ensino fundamental brasileiro ficou praticamente universalizado e no ensino médio a disponibilidade de vagas foi progressivamente elevada. A partir desta situação a preocupação deixou de ser a oferta de vagas, a demanda passou por qualidade no ensino e, é neste ponto, em que essas medidas se apoiam. A necessidade de qualificação do ensino brasileiro ganha relevância quando pesquisas quantitativas, com a intenção de medir a qualidade das escolas brasileiras aparecem, mostrando o fraco desempenho dos estudantes brasileiros, um dos indicadores mais graves eram os índices de reprovação, deixando evidente a dificuldade que os estudantes tinham para atender os requisitos exigidos pelos professores, pois a partir da década de 1990, os índices de reprovação e evasão escolar foram levados a sério.

É a partir da constatação do gargalo no ensino brasileiro, que a aprovação automática se torna interessante, pois alivia a pressão sobre as séries com mais acúmulo de estudantes, portanto, na ocorrência de uma avaliação, os indicadores melhoram consideravelmente, dando a impressão de melhora na educação. Os esforços para de alguma forma melhorar os indicadores educacionais a qualquer custo, passam a ser imperativos. Segundo Mainardes (1998, p. 18): “constata-se que a inércia estrutural do sistema e a perpetuação do fracasso escolar permanecem inalteradas desde a década de 1940”. A retenção se transferiu para o final do nível. A preocupação efetiva com os efeitos não é relevante, pois o despreparo dos estudantes só será sentido mais tarde, quando o estudante não for mais responsabilidade do Estado, isso foi chamado por alguns autores como Bertagna (2003), de “**reprovação adiada**”.

É necessário ressaltar que diante destes fatos, a implantação do sistema é considerada demagógica, visando solucionar problemas estatísticos e não os educacionais. Porém, a respeito deste fato, se argumenta que a ausência de reprovação escamoteia a falta de aprendizagem, mas para outros é o contrário: “*a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendizagem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação*” (JACOMINI, 2009, p. 567).

A redução da ênfase na avaliação formal do aluno, em sala de aula, e seu deslocamento para processos informais de avaliação, ainda a ênfase maior em processos mais gerais de avaliação de sistema, fez com que a qualidade se tornasse objeto de

medidas de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como eficiência do sistema e não a melhora e consequente igualdade dos resultados de cada aluno matriculado na escola. O que se verifica então segundo Freitas (2007), são apenas as tendências ao longo do tempo, pois em avaliações que são por escola como o (IDEB), tem acontecido desses métodos se transformarem em mecanismos de ocultação da baixa qualidade do ensino. É possível observar que uma grande quantidade de alunos procedentes das camadas populares que habitam a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que se signifique, de fato acesso a conteúdo e habilidades.

Essa situação parece contribuir em muito para um conceito utilizado por Bourdieu (2003) denominado pelo próprio de “artifícios de perpetuação”, de acordo com o autor, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra e é nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural e segundo o sociólogo está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos em sala de aula.

Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias “heranças”, como a postura corporal e a habilidade de falar em público e como a maioria dos atendidos pelo sistema publica é de origem humilde e estão expostas as desigualdades da sociedade brasileira a escola brasileira se torna um lugar para poucos e com isso os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado.

Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se auto-alimenta. Uma saída proposta pelo sociólogo é que as escolas deixassem de supor a bagagem cultural que os alunos trazem de casa e partissem do zero, porém o que se vê na realidade educacional brasileira é uma lógica pragmática que visa dar resposta a alguns problemas sem que se considere a educação como um todo.

O desempenho global do sistema é monitorado, mas não se todos estão aprendendo realmente, pois as metas desses sistemas de avaliação são muito amplas e pouco ambiciosas, por exemplo: ao se estabelecer certa meta para 2020, esses sistemas não estão preocupados com o que acontece no caminho e também se ignora o fato de

que se um grupo de bons alunos tiver um alto desempenho a média subirá, mesmo que os pobres continuem onde sempre estiveram, desde que no final do prazo, a meta seja atendida. Portanto, todos aqueles alunos que passaram no sistema durante o meio do percurso, não tiveram a atenção necessária para seus problemas, pois o foco em melhorias mais imediatas foi abandonado. Outro ponto importante na questão da avaliação é que elas também servem para avaliar as políticas públicas, pois temos que reconhecer as falhas nas escolas, mas também temos que reconhecer que existem falhas na formulação das políticas públicas e em outros setores que afetam o sistema de ensino.

Uma questão importante nesse debate é reconhecer que o governo não pode ficar só na função de avaliador, como se não tivesse nada a ver com a realidade educacional do país, pois se isso acontece, a responsabilidade cai toda sobre os ombros da escola e do sistema educacional, livrando o governo desta dor de cabeça. E é justamente essa a estratégia adotada pelos governos - adotam os sistemas citados acima, desresponsabilizando o Estado de suas políticas (FREITAS, 2000) O Estado, portanto, tem que olhar para seus próprios pés e dividir a responsabilidade na questão qualidade de ensino, em um processo que deve envolver todos os seus atores com objetivo de negociar os patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados.

Ao contrário do pensado dentro desses sistemas implantados, *“a avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos, feita pelo professor, como da avaliação externa dos alunos, feitas pelo sistema”* (SORDI, 2002, p. 132). A proposta se remete as três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula), onde estejam trabalhando, articuladamente, em suas áreas de abrangência. É necessário ressaltar também que só as avaliações não resolverão o problema do ensino no Brasil, pois a dificuldade encontrada a partir da implementação da progressão continuada, é que antes os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola com as medidas do programa, mas agora a permanência dos pobres na escola, implica em ter uma educação ajustadas a suas necessidades, portanto, não se sabe como ensiná-lo. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso.

Conforme as medidas foram sendo efetivadas, a desconfiança se transformou em resistência e rejeição. Essa quase que imediata rejeição é explicada pela forma como as propostas foram implementadas. Não houve consulta prévia com os profissionais envolvidos com a educação, tudo foi decidido de cima para baixo, nenhuma pesquisa prévia foi feita e, em muitas vezes, a implementação da aprovação automática foi imposta sem que se tivessem condições mínimas para propiciar seu funcionamento, servindo para a deterioração do ensino em escolas públicas, pois estudantes praticamente não alfabetizados concluíam o primeiro grau (Azevedo, 2010). Por outro lado:

à cultura das escolas podem ser tributados muitos dos fracassos de reformas educacionais cuidadosamente planejadas em altos escalões burocráticos, sem levar em conta as concepções básicas que cimentam a prática escolar. Diante de reformas que lhe são impostas, as escolas reagem diferentemente, rejeitando-as, procurando acomodá-las ou adaptá-las as suas reais necessidades, ou ainda, assimilando-as, com substituição e renovação de suas concepções e valores (TEIXEIRA, 2003, p. 181).

As reações em torno da implementação do novo plano foram as mais diversas (CARVALHO, 2007), porque os pais e alunos não compreendiam o significado e as vantagens do processo, porque os professores achavam que não iam dar conta da turma e por isso se sentiam impotentes e recebiam críticas dos professores do ciclo II, pois eram responsabilizados pela má formação das crianças nas séries iniciais. Além da falta de condições para sua completa adoção, outro problema educacional brasileiro persistia, contribuindo ainda mais para a difícil situação em que do programa no sistema educacional brasileiro - o distanciamento entre as proposições expressas na legislação e a práxis no interior das instituições escolares. De acordo com Garcia e Schimidt (2007),

[...] uma das grandes questões apontadas hoje, nos debates em torno da problemática do ensino, relaciona-se com as dificuldades dos professores para concretizar, em sala de aula, as renovações do conteúdo e as inovações pedagógicas que são produzidas em diferentes instâncias dos sistemas educativos (GARCIA e SCHIMIDT, 2007, p. 161).

Os problemas causados com a efetivação e aprofundamento das medidas que visavam o sucesso da progressão continuada podem ser localizados durante todo o processo histórico dessa política pública. As pesquisas (DUTRA, 1984) que avaliaram o SAP constataram que apenas a reprovação diminuiu (Em 1966, a taxa média de reprovação nas 8 séries foi de 32,44% e em 1979 foi de 12,89%) e a evasão ficou ainda mais alarmante (Em 1966, a taxa média das 8 séries foi de 4,82 e em 1979 foi de

9,65%). Portanto, uma das justificativas fundamentais dessa política pública cai por terra, pois se é para evitar que o aluno tenha a decepção de ser reprovado, tirando a reprovação da sala de aula, toda a concepção do projeto se perde e em outras pesquisas foi constatado que muitos dos professores demonstravam desconhecer as características e abrangências do referido sistema de avaliação e suas alternativas.

As experiências nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina mostram que a promoção automática não foi acompanhada das condições necessárias para seu êxito, causando o agravamento do problema ao invés de solucioná-lo. Outros pontos comuns nessas experiências foi à ausência de discussão e elaboração prévia junto aos professores, a insuficiência prévia das estratégias de capacitação do corpo docente e o não oferecimento das condições estruturais necessárias. Esse problema foi destacado por Condé (2011, p. 15), afirmando que:

uma das dificuldades da implementação da política no modelo top/down (de cima para baixo) é o fato de esta ser elaborada fora do contexto de sua aplicação, sendo os atores da “ponta do sistema” obrigados a implantar algo que não formularam, havendo o choque entre o “centro” e o “local”.

Um entrave se originou justamente das medidas tomadas baseadas na tentativa de se alcançar a progressão continuada que foi o problema da extrema heterogeneidade das salas de aula, pois com a promoção maciça de alunos para séries ou ciclos superiores as classes tinham todo tipo de aluno desde os alunos bastante avançados, até aqueles que nem eram alfabetizados levando a uma dificuldade pedagógica dos professores.

Ainda na questão de desempenho estático dos alunos mais recente (PANICACCI, 2009, p.5) mostra que:

Os resultados do último Enem revelaram que, com exceção de 11 escolas técnicas e de 1 escola mantida pela Faculdade de Pedagogia da USP para treinamento de seus alunos, os 621 colégios estaduais da cidade de São Paulo obtiveram uma nota média de acertos abaixo de 50 pontos. A média geral dessas escolas foi de 38,4, o que atesta a péssima qualidade do ensino por elas ministrado. Em outras palavras, a rede pública estadual de ensino médio foi reprovada,

Essa realidade mostra com isso, que as únicas estatísticas que melhoraram de maneira significativa com a adoção da progressão continuada foram as de repetência e de evasão.



Outro grande problema foi chamado por Mainardes (1998) de “reformismo autoritário”, onde as medidas foram impostas sem negociação alguma com os professores e demais profissionais da educação e que provocou a ira e uma má vontade dos professores com o novo sistema resultando em um entrave para o êxito das mesmas e o próprio autor ressalta que as mesmas falhas e equívocos tem sido repetido nos sistemas atuais e também adverte que as políticas decretadas, decididas de forma vertical, sem prévia e ampla discussão com os agentes que as dinamizarão no cotidiano da escola, dificilmente conseguem efetivar-se, sobre esse tema, Bertagna (2003) mostra:

Repete-se a mesma preocupação econômica na construção de políticas educacionais, repete-se o mesmo olhar preconceituoso em relação aos professores, alunos e familiares, repete-se o mesmo autoritarismo na implantação de políticas de governo. Repetem-se os mesmos dilemas, as mesmas dificuldades, as mesmas queixas no interior da escola, Repete-se o mesmo funcionamento escolar, calcado em tarefas mecânicas e pouco interessantes. Repete-se a culpabilização dos alunos e famílias pelas dificuldades de escolarização, muitas vezes sustentadas em prontuários escolares que repetem o que sempre se disse sobre eles. “A única coisa que não repete é o aluno no final do ano letivo” (pp. 216 e 218).

O problema dos professores não ficou só na falta de preparo e na falta de condições, pois talvez o maior problema causado pelas medidas foi que elas contribuíram direta ou indiretamente para que o professor perdesse legitimidade em sala de aula. Pelo fato do aluno não tem que ser avaliado com isso, o professor perde sua capacidade e negociação diante do aluno e ao ter seus programas e atividade transformados em privilégio do aluno sobre essa situação (PANICACCI, 2009). O autor referido explica que na forma que é adotado o programa ou modelo passa a exigir do aluno apenas que tenha frequência escolar mínima, sem comprometimento com a absorção do conteúdo. Assim sendo, inegavelmente, um incentivo à indisciplina em sala de aula, além de ser um fator de desestímulo ao estudo, pois já no início do ano independentemente de seu comportamento será aprovado no final.

O mesmo autor se revela preocupado com o resultado final dessa experiência alertando o seguinte:

A ideia de que, sendo extremamente dedicado, ou extremamente relapso, o resultado final será o mesmo (aprovação), incute naquele ser uma visão de mundo deveras distorcida, porquanto, no futuro, quer nas relações interpessoais, quer nas relações profissionais, prevalecerão as situações em que o empenho é premiado e desídia punida (ou, ao menos, não premiada). Está-se, pois, no sentido contrário do pleno desenvolvimento humano. (PANICACCI, 2009, p.14)

O professor perde toda a sua influência em sala de aula, diante de um aluno que sabe como o sistema funciona e adota comportamentos que prejudicam o progresso pedagógico em sala de aula, pois como ressalta Vasconcellos (2008) a política de não reprovação pode afetar a decisão dos alunos em relação aos estudos (ou de seus pais, em seu benefício), ocasionando talvez a promoção dos alunos à série seguintes sem compromisso com o aprendizado. A autora alerta para o possível incentivo negativo da progressão continuada no comportamento dos estudantes médios, que passariam a se empenhar menos nos estudos pela ausência de repetência. A mesma autora também tem observado em suas pesquisas, a ocorrência de inúmeros alunos que embora frequentassem o ambiente escolar, não se beneficiava da escolarização, (Ferreira, 2002) explica:

Diante de tudo isso, pudemos perceber que os estudantes vivem um dilema: estão gostando das facilidades encontradas na escola, mas, ao mesmo tempo, sentem que estão saindo dela sem base nenhuma. Como dizem, estão 'passando' sem saber, pois, o direito de aprender lhes havia sido negado. Isso, de qualquer modo, contraria o discurso oficial que colocava os ciclos com progressão continuada como instrumento de inclusão social destes estudantes de camadas populares, com uma certeza cruel: não se consideravam preparados para o mercado de trabalho e tampouco para a vida. Os seus direitos de cidadãos, como acesso à escola e um alto índice de desempenho, não haviam sido garantidos pelo poder público.

Com a implementação da aprovação automática, várias outras medidas necessárias que deveriam ser tomadas foram simplesmente ignoradas pelos estados e municípios como: a criação de critérios objetivos, capazes de estimular os trabalhos didáticos, os professores deveriam modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos e subgrupos de cada classe. Por isso Mainardes (1998, p.77) mostra que, se os executores (professores, diretores, inspetores) do programa de promoção automática não estiverem convencidos da sua necessidade, ele estará condenado ao completo fracasso, pois esse problema esbarra em outro bem mais antigo, que é a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias.

Quando olhamos para prática atual, percebemos que não houve alterações, a mudança ocorreu em quantidade de trabalho – elaboração e correção de provas e trabalhos:

há consenso entre os professores de que tal recurso não influenciou positivamente “na aprendizagem do aluno, pode-se inferir que um dos fatores que contribuem para o desinteresse dos alunos é a inexistência de estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem (Azevedo, 2010, p.44).

Outro dado que merece ser destacado é que, nas sucessivas experiências ao longo dos anos, têm sido propostas, basicamente, as mesmas condições para que a implementação da progressão continuada seja bem-sucedida. Elas, porém, continuam não sendo asseguradas na maioria dos casos, ou não o são de modo satisfatório segundo a percepção de professores e outros atores sociais diretamente envolvidos com as mudanças.

#### **4. Sistemas praticados – o modelo mineiro**

As questões que motivaram esse texto surgiram em observações sobre o sistema de ensino de Minas Gerais, desde suas primeiras concepções até os dias de hoje, pois as reformas na década de 1990 ocorridas no Estado, foram pensadas na mesma direção das reformas do país de modo geral, tendo como premissa a retomada de uma educação de qualidade. A intenção da racionalidade seria atender as demandas, dentro dos limites dos recursos orçamentários. Nessa perspectiva, buscava-se estender a escolaridade para todos com menor limite de investimentos. O Estado mineiro junto com São Paulo é responsável pela maioria de alunos matriculados em ciclos e progressão continuada no Brasil. Com a intenção de investigar quais as características da adoção da progressão continuada no Estado mineiro; observaram-se duas características similares em MG e SP - maior número de escolas e alunos e, também por ser o pioneiro na implementação desta política educacional.

Na realidade, os motivos que levaram o governo de Minas Gerais a propor e realizar as mudanças que ocorreram nesse período foi de duas ordens: a necessidade de adequar a formação da força de trabalho dos mineiros às demandas do grande capital que o Estado esperava atrair; responder às exigências do movimento social organizado em defesa da escola pública. A reforma em Minas Gerais se pautou pela utilização de conteúdos e práticas trazidas pelos movimentos organizados para adequar a educação pública às atuais exigências do capitalismo (OLIVEIRA, 2003, p. 83).

O estado de Minas Gerais começou a adotar a progressão continuada no ano de 1998, se consolidando de acordo com a Resolução 151, de 18 de dezembro de 2001, a “progressão continuada”, deverá ser adotada pelo Sistema Estadual de Ensino, conforme o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo estabelecido uma organização própria do sistema com a seguinte formatação: o ensino fundamental é misto, pois do primeiro ao quinto ano se divide em dois ciclos; o primeiro ciclo do primeiro ao terceiro ano e o segundo ciclo do quarto ao quinto ano na qual se conclui o ciclo complementar à alfabetização, terminando com a seriação do sexto ao nono ano, já

em 2004 é implementado o ensino fundamental com nove anos de duração na rede estadual mineira.

A partir da 6ª série, entra a progressão parcial, que somente reprova os alunos que apresentarem dificuldades em até três disciplinas, de maneira mais detalhada os o sistema é composto por dois ciclos, salientando que os três primeiros anos são constituídos de um bloco só, uma vez que as habilidades que começam no primeiro ano, repetem-se no segundo, e são concluídas no terceiro – como um bloco contínuo, que segue uma única organização pedagógica, ao final do terceiro ano, a criança sai do ciclo de alfabetização e vai para o ciclo complementar. Já para os anos finais do fundamental (6ª a 9ª série) e o ensino médio, o estado de Minas Gerais adotou a progressão parcial, sendo que essa proposta é constituída de cinco etapas, sendo as três primeiras relativas aos estudos de recuperação durante e após o encerramento do ano letivo e as duas últimas referentes à oferta da progressão parcial no ano subsequente, as etapas funcionam da seguinte maneira:

A primeira estratégia explicitada na Resolução SEE/MG nº 521/2004, refere-se aos “estudos orientados [...] ao longo do processo de ensino e aprendizagem” (Art. 39, inciso I, p. 4). Tais estudos ocorrem concomitantemente ao processo educativo com vistas a propiciar ao aluno a superação de dificuldades no seu percurso escolar. A segunda estratégia denominada de “estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo [...]” (Art. 39, inciso II, p. 4), é mais conhecida como recuperação de final de ano, destinada aos alunos que não conseguiram o desempenho esperado em uma ou mais disciplinas, sendo ofertada após a conclusão do ano letivo. A terceira, “estudo independente a ser realizado no período de férias escolares, com avaliação prevista para a semana anterior ao início do ano letivo seguinte [...]” (Art. 39, inciso III, p. 4), é comumente conhecida como estudos autônomos. Nessa estratégia, a legislação prevê que, após o encerramento do ano letivo, o aluno estude o(s) conteúdo(s) no(s) qual(is) não obteve aproveitamento suficiente durante as férias escolares, e antes do início do ano letivo subsequente, submeta-se à avaliação que definirá sobre a sua aprovação, reprovação ou aprovação com progressão parcial. Após a terceira etapa dos estudos de recuperação, a progressão parcial é propiciada aos alunos que, apesar de adotadas as ações anteriores, não tenham vencido suas dificuldades. (Almeida, 2010, p 19-20).

O cenário identificado nos leva à reflexão sobre essa proposta, no rastro de Azevedo (2010). O desenho da progressão parcial impõe ao aluno o cumprimento de tarefas que tendem a não acrescentar-lhe conhecimentos ou superar suas dificuldades de aprendizagem dentro da escola, uma vez que não há tempo, espaço nem profissional que o auxilie. A simples indicação de trabalho extraclasse e realização de provas não garantem o sucesso do aluno. Ele estuda sozinho ou é obrigado a buscar outros meios

fora da escola. Se o aluno, no decorrer de um ano, não conseguiu adquirir as competências e habilidades em determinado componente curricular sob orientação do professor, as chances de fazê-lo em menos tempo e de modo independente são poucas. A dificuldade é demonstrada também nos procedimentos de operacionalização, tendo em vista que as ações adotadas se restringem à aplicação de um trabalho extraclasse, valorizado em 40 pontos e uma prova, no valor de 60 pontos. Observa-se que ambas as atividades possuem caráter avaliativo, no final das contas a avaliação acontece do mesmo jeito. É preciso focar na aprendizagem do aluno e considerar os seus resultados como elementos para rever o ensino, possibilitando-lhe novas oportunidades para superação de suas dificuldades.

Ainda no raciocínio de Azevedo (2010), a professora que busca esclarecer as dúvidas dos alunos que estão em progressão parcial, individualmente, o faz dentro da sala de aula ao mesmo tempo em que trabalha com os alunos da turma regular. Dessa forma, pode-se inferir que ambos são prejudicados: os alunos em progressão parcial deixam de fazer as atividades previstas para o ano de escolaridade regular no qual se encontram matriculado e os alunos da turma regular não recebem a atenção do professor na realização das atividades propostas.

A professora, então, tem que fazer “malabarismo” para exercer as duas funções ao mesmo tempo, regente de aulas e recuperadora. A mudança de professor, ou seja, o professor que trabalhou com o aluno no ano anterior não ser o mesmo que desenvolve o processo de progressão parcial no ano seguinte também ajuda a piorar a situação.

Ao contrário da progressão continuada, que aprova o aluno, independentemente do número de disciplinas em que tenha tido problemas, a progressão parcial estabelece um limite: o estudante não pode apresentar dificuldades em três disciplinas, caso contrário irá repetir o ano nessa organização, o aluno tem duas oportunidades para vencer suas dificuldades: uma no primeiro semestre, sob a forma de estudos orientados e a outra no segundo semestre como estudo independente. Conforme consta no ofício, encaminhado às escolas estaduais, os estudos orientados pelos professores para os alunos em progressão parcial devem ser realizados ao longo do primeiro semestre do ano letivo subsequente, já que estão direcionados a recuperar aprendizagens e não frequência.

A subsecretária de Educação Básica/MG estabelece que a progressão continuada não fosse estendida aos anos finais, pelo fato de que nestas séries os alunos possuem vários professores, o que dificulta trabalhar a dinâmica de acompanhamento continuado. No entanto, não é permitido ao aluno cursar o ensino médio caso não tenha concluído a (s) disciplina (s) relativa (s) ao ensino fundamental em que se encontrar em regime de progressão parcial (Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nº 521, de 02 de fevereiro de 2004). Um dos programas que reafirmaram a progressão continuada foi o PAV (Programa Acelerar para Vencer), que permitia que o aluno passasse para outro ano sem reprovações, tendo como base a idade do aluno, então o aluno frequenta a série ou ano que se espera que ele esteja ou deveria estar de acordo com sua idade. Por exemplo, um jovem de 15 anos que está no oitavo ano, por conta de reprovações, estará automaticamente reclassificado e promovido.

Mesmo com as diversas medidas tomadas pelo governo do Estado segundo o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2010: o percentual de alunos do 3º ano do ensino fundamental com nível adequado de proficiência em leitura foi de 86%, ou seja, quase 15% não conseguiu ser alfabetizado. Do 5º ano do ensino fundamental mais da metade não possui nível recomendado em língua portuguesa. Em matemática a situação se repete. Somente 31% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental possuem proficiência em língua portuguesa. Em matemática, 18,6%. No 3º ano ensino médio menos de um terço dos alunos têm nível recomendado em língua portuguesa. Em matemática o resultado é ainda pior: 9,4%.

A proposição legal dos sistemas educativos não garante a efetivação de uma nova política, pois a sua concretização envolve ações dos diferentes atores que fazem parte do contexto escolar, especialmente, dos diretores, professores e equipe pedagógica. Azevedo (2010) revela que a sua execução demandaria cursos de capacitação para os responsáveis pela sua aplicação. No entanto, a Resolução SEE/MG nº 521 foi publicada em 02 de fevereiro de 2004 para imediata implementação na escola. Observa-se que, na maioria dos encontros pedagógicos promovidos pela SEE/MG, adota-se a dinâmica do “repasso”, ou seja, representantes das superintendências regionais de ensino participam dos cursos ministrados por profissionais do Órgão Central e ficam encarregados de repassar as informações aos representantes de escolas (diretor, EEB) e estes aos demais colegas. Quando as

orientações chegam até a escola, já passaram por um processo de assimilação e (re) interpretação muito grande e até mesmo divergente da proposta inicial, não alcançando, na maioria das vezes, os resultados esperados. Dessa forma, a qualidade da ação pedagógica tende a ficar comprometida.

Sem que estejam presentes todas as condições necessárias para a aprendizagem, mostrando que o modelo atual foca na aprovação ou reprovação dos estudantes. Para que a progressão continuada aconteça seria necessário que o número de professores disponíveis tivesse uma situação adequada, para que tal política aconteça tanto para dar suporte em sala de aula, quanto para dar aulas de recuperação para aqueles estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. Com o número insuficiente de professores, a sobrecarga de trabalho é inevitável, pois o professor acaba sendo obrigado a trabalhar em várias escolas e períodos, favorecendo faltas e comprometendo o tempo dedicado à preparação das aulas.

Se, por um lado, foram apresentadas reformas e, com elas, novas exigências no desempenho dos atores envolvidos no processo de trabalho escolar, por outro lado, não foram oferecidas as condições necessárias para a sua execução. Alterou-se a organização escolar, ampliando-se as oportunidades de recuperação da aprendizagem; todavia, as mudanças e impactos são questionáveis. A universalização das vagas não retrata o pleno atendimento pela escola em termos de qualidade e equidade. A repetência e, conseqüentemente, a distorção idade-série podem configurar formas de marginalização, uma vez que a universalização do acesso à escola não, necessariamente, evidencia uma trajetória de sucesso dos alunos em busca da aprendizagem. *“Para mostrar a má vontade dos aplicadores da promoção automática, eles adotaram tal política, mas divulgaram pouquíssimos documentos que orientassem sobre a nova política pública (Azevedo, 2010, p. 243)”*.

O caso de São Paulo não se diferencia em muito do que é encontrado em Minas Gerais, pois os mesmos problemas relatados em um acontecem no outro, como por exemplo, uma matéria realizada em 2014 (fonte: Data Popular), destaca uma pesquisa intitulada: "Qualidade da Educação nas Escolas do Estado de São Paulo". Nessa pesquisa revela-se que 46% alunos das escolas estaduais de São Paulo admitem ter passado de ano sem aprender. A causa para tal situação não é a própria progressão continuada, mas o fato que *“Não temos progressão continuada, e sim aprovação*



*automática dos alunos sem as condições necessárias para a aprendizagem”* Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente da Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Completa que para tal política tenha sucesso, são necessárias medidas que possibilitem o desenvolvimento em cada ciclo, e sua progressão com qualidade.

Além de afirmar a ineficiência do sistema de São Paulo nos dias de hoje, a pesquisa também aponta para as causas que levaram a progressão continuada se transformar em aprovação automática. Não por acaso são idênticas as do estado de Minas Gerais e outros que adotam essa política. Isso acontece devido ao déficit de professores, baixos salários, sobrecarga de trabalho (o professor trabalha várias escolas e horários e até fora do magistério<sup>13</sup> deles).

Para ressaltar o tamanho do problema no Estado de São Paulo, em pesquisa organizada pela APEOESP com os professores, alunos e pais do Estado avaliando a rede estadual: o segundo maior problema nas escolas paulistas de acordo com eles é a progressão continuada e o terceiro é a falta de estrutura. Apenas 5% dos alunos nunca tiveram horário livre por falta de professores, 55% dos professores da rede estadual complementam a renda com outro trabalho, 48% dos professores não tem tempo adequado para planejamento e preparação de aulas. Toda esta situação nos mostra que no Estado paulista é evidente a rejeição a progressão continuada, assim como nos outros estados que também adotaram a progressão continuada de alguma forma, e a falta de estrutura de estrutura nas escolas.

A partir destes dois problemas uma hipótese que vem sendo levantada por vários autores e estudiosos do tema que é a falta de estrutura esteja transformando a progressão continuada em aprovação automática, pois na mesma pesquisa citada acima, 94% dos alunos e 63% dos professores eram contra a progressão continuada como vem sendo aplicada e os motivos de tal rejeição apontados pelos professores e alunos são conferidos na ideia de passar de ano sem saber o conteúdo, o aluno não se esforçar o suficiente e a perda de controle do professor sobre a sala de aula. Isso reforça a concepção de uma reprovação ou eliminação adiada, nos termos referendados por Bertagna (2003) e Freitas (2005), e ainda alude-se a um dispositivo de mascaramento dos mecanismos de reprodução das desigualdades, tal qual aponta Bourdieu (2001). Esses conceitos são propostos para explicar as novas formas de exclusão que a

aplicação da aprovação automática pode estar gerando “*o que estaria ocorrendo é a criação ou alongamento de trilhas destinadas às classes populares dentro do sistema, mantendo-as provisoriamente em seu interior, mas sem aprendizagem real (Freitas, 2005, p.111)*” e a manutenção da avaliação informal no interior das escolas como juízos de valor sobre os alunos, conselhos, a atuação metodológica do professor sobre o aluno, com base na origem de classe deste, responsabilização do aluno pelo seu próprio fracasso e relatórios descritivos.

Como resultado tem o alongamento das trilhas de insucesso para as classes populares pior posicionadas frente à cultura escolar, com o uso de avaliação informal que destrói sua autoimagem e adia sua eliminação para outro momento dentro e fora do sistema, sem aprendizagem real (seja dentro de uma mesma sala de aula, seja em classes no interior de uma mesma escola, seja entre escolas), transformando a exclusão escolar objetiva como evasão e repetência em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real).

Para a superação destes problemas os professores apontam como principal solução: a melhoria da infraestrutura da escola e do sistema de ensino por completo; já os alunos pedem maior qualificação dos professores e mudanças nos métodos de ensino, bem como no formato das aulas. Tal situação demonstra que se a progressão continuada fosse aplicada com todas as condições necessárias, talvez os resultados fossem muito mais positivos e dessa forma operantes para a resolução do problema da evasão e repetência.

## 5. Conclusão

O debate se revelou bastante controverso, do ponto de vista dos argumentos em defesa e críticos, uma vez que o problema não se resume no modelo em si; mas na sua forma de aplicação a realidade brasileira, pois como demonstramos, a progressão continuada se aplicada sem uma série de recursos a sua disposição para o seu correto desenvolvimento, acaba se tornando uma aprovação automática em vez da desejada progressão continuada.

O caso do Brasil se destaca por dois motivos básicos: a aplicação de uma política pública educacional complexa sem as mínimas condições e o pragmatismo de gestores educacionais ao se valer de tal instrumento para melhorar o desempenho estatístico educação brasileira, sem levar em conta as consequências de tal ação no processo pedagógico do aluno.

A aprovação automática quando estabelecida, se configura em uma série de consequências negativas para o estudante e o sistema educacional, como a perda da legitimidade e do poder transformador da escola, a falta de preparo do aluno na sequencia dos estudos ou no trabalho, o desperdício de potenciais e a ilusão de um sistema que funciona.

Sendo assim, a aprovação automática não desejável de maneira alguma, o que é muito diferente das oportunidades oferecidas pela progressão continuada se aplicada da maneira correta, oferece uma série de vantagens que podem quebrar até com a seletividade da atual educação brasileira, pois além dos benefícios evidentes como a não reprovação e a potencial eliminação da evasão escolar esse sistema trouxe avanços importantes como: a oportunidade do aluno aprender de acordo com seu próprio ritmo, dar mais autonomia ao estudante no seu processo cognitivo respeitando as particularidades de cada indivíduo, a oportunidade de uma mudança no espaço e tempo da escola que sejam mais ajustados ao ritmo dos alunos e que sejam utilizados para atividades de orientação e reforço das atividades escolares e por fim a manutenção do aluno dentro da escola o que significaria uma oportunidade única de mudar o realidade educacional brasileira.

É importante frisar que, para que a progressão continuada se torne uma política pública de sucesso, eficiente na retenção de alunos no sistema de ensino, é necessária uma série de condições que foram recomendadas pelos seus defensores, pois os mesmos já advertiam que se tais medidas complementares não fossem atendidas e que muitos problemas poderiam surgir, podendo agravar ainda mais a difícil situação do sistema de ensino. Com base nessas advertências, vamos elencar todas as recomendações que não foram cumpridas para deixar claro nessa conclusão, o ponto frágil na adoção dos modelos.

Segundo os defensores a progressão continuada deve ser acompanhada de uma infraestrutura adequada como salas e escolas adequadas para as novas práticas, materiais didáticos diversificados para proporcionar uma logística equivalente a mudança da prática de ensino. Também é importante considerar uma pesquisa prévia, que oriente essa nova prática de ensino, maior participação do aluno no processo de ensino resultante de decisões horizontais, uma maior capacitação dos professores com o objetivo de ajudar os funcionários da educação a se adaptar ao novo sistema; ainda e, sobretudo, maior atenção a especificidade de cada aluno. Nesse sentido, são necessárias salas com um número menor de alunos com a formação de grupos e subgrupos (Leite, 1959). Nesse modelo é importante a substituição da tradicional aula pela organização e orientação de tarefas, acompanhamento contínuo dos alunos durante todo o tempo escolar (Silva e Davis, 1993, p.114). Também criar um sistema de avaliação e controle, que reflita as necessidades de cada aluno; e para orientação de novas diretrizes, mudança do espaço e tempo da escola e a compreensão de todos que estão envolvidos no processo de ensino dos conceitos e práticas da nova política.

Uma vez que nenhuma destas recomendações foi efetivada, a progressão continuada se tornou uma aprovação automática, com consequências graves para os estudantes. Pois sem as medidas complementares, os estudantes não estavam desfrutando de um novo sistema de ensino, mas de uma medida isolada que, possivelmente os prejudicaria num futuro próximo.

*“Esse cenário foi antecipado pelos próprios propositores da medida, desde o começo, pois autores como Almeida Junior (1957) em seu artigo Repetência ou promoção automática”, já rejeitava a simples promoção em massa, e tinha como referência a progressão continuada adotada em países europeus. Porém, recomendava*

uma “imitação completa” em toda sua estratégia e não apenas no desfecho, lembrando ainda que as condições de eficiência precisariam ser criadas para que a progressão continuada fosse implantada. Dividindo a mesma opinião, Mainardes (1998) mostra que após a adoção da progressão continuada em vários países da América Latina, estudos e pesquisas sobre o tema consideram que sua implantação sem garantia das condições necessárias, não resolveria o problema. Ele, pelo contrário, oculta uma disposição mais perversa, porque apenas adia o problema, ele completa afirmando que a promoção automática não pode ser um elemento isolado e pontual, mas integrar um projeto educacional mais amplo e consistente.

A partir destes acontecimentos o que foi observado segundo Marcondes e Tura (2011), foi que quando posta em pauta a progressão continuada trouxe uma necessidade radical de modificação dos métodos do trabalho pedagógico para atender à nova organização do ensino, no caso da modificação dos métodos (Knoblauch, 2003). O referido autor revela em sua investigação que as anotações mais processuais sobre o desenvolvimento do aluno como os pareceres descritivos (avaliação recomendada) não foram incorporadas no cotidiano das escolas, isso foi corroborado por (Freitas, 2003) que, afirma que a forma de enfrentar os problemas continua a mesma que já vinha sendo utilizada no regime seriado. Marcondes e Tura (2011, p.182) em sua pesquisa sobre escolas do Rio de Janeiro, que adotaram políticas de promoção relatam que *“com relação ao currículo escolar, não verificamos nenhuma preocupação de colocar em discussão a ação pedagógica no contexto da mudança na organização escolar que havia ocorrido”* (p. 96).

Sobre a relação professor\aluno no processo de aprendizagem e o desestímulo que a progressão continuada causa se for aplicada da maneira equivocada, Azevedo (2010) descreve o dia a dia da aprovação automática em entrevista com um professor da rede estadual de Minas Gerais:

Na verdade eles têm pouco interesse. Eles não procuram o professor. O professor precisa ficar lembrando o tempo todo que eles estão nesse regime. Eles não preocupam com a data de entrega do trabalho. O professor tem que estar lembrando que eles têm um compromisso para saudar, às vezes até faltam no dia da prova, sem uma justificativa válida” (entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Na mesma pesquisa a autora faz sua análise de algumas escolas do sistema mineiro de ensino dizendo:

O que mais precisamente se revela é que não houve redução significativa das taxas de reprovação, tampouco recuperação das aprendizagens, que em certa medida, se deve à inadequação das condições de trabalho, à inexistência de instrumentos orientadores da política, à falta do exercício da liderança pedagógica do diretor escolar na condução do processo e à ausência de práticas pedagógicas eficazes. Evidenciando um descaminho entre o que é proposto e o que é introduzido, interpretado e realizado nas escolas. (entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Sobre a conduta verticalizada do sistema de ensino brasileiro os dados mais recentes do Anuário de Educação Brasileira - 2016 mostram, por exemplo, que metade desses gestores ainda é escolhida apenas por indicação, o que, em geral, favorece que prevaleçam os critérios políticos, nem sempre associados aos melhores interesses da Educação, contrariando assim as propostas da progressão continuada de uma gestão mais horizontal e construída pelos envolvidos no processo de ensino.

A transformação da progressão continuada em aprovação automática como consequência do não cumprimento de ações que seriam indispensáveis para seu sucesso, terá uma consequência desastrosa, perversa para os jovens estudantes: “a reprovação adiada”, pois a maneira que o atual sistema é praticado hoje em dia levará esses alunos a uma série de privações que influenciará decisivamente em seus futuros. Sobre a construção e os efeitos dessas práticas dentro e fora da escola Bourdieu fala:

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o "dá-se a quem dá": desdobrando o processo no tempo, ela oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz. Em certo sentido, as "escolhas" mais decisivas são cada vez mais precoces (...) e o destino escolar é selado cada vez mais cedo (...) mas, em outro sentido, as conseqüências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, em sursis, no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido (Bourdieu, 2001, p. 149).

Segundo Freitas (2002), no interior das escolas existe um contingente de alunos procedentes das camadas populares desacreditados em sala de aula. O estudo de Forquin (1995) baseado nas pesquisas educacionais – *“de que os obstáculos ao prosseguimento dos estudos estão mais especificamente relacionados à origem social e*

*não ao talento individual” (p. 91), e que ficam relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral que estão suscetíveis à reprovação adiada, seja quando eles passarem entre os ciclos ou conjunto de séries ou mesmos quando se formarem sem quaisquer capacidades de prosseguir os estudos ou assumir um emprego que exija qualificações. A exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola). (Freitas, 2002).*

O conceito de reprovação adiada refere-se à permanência dos alunos dessas camadas populares durante algum tempo, postergando sua eliminação da escola e realizando-a em outro momento mais oportuno, outros autores que também chamaram a atenção para essa categoria foram Bourdieu e Champagne (2001, p. 221) nomeando-a de “exclusão branda”, caracterizada por ele da seguinte maneira:

À medida que os alunos permanecem no sistema, mas sem possibilidades reais de sucesso, ao mesmo tempo em que constroem justificativas para seu eventual fracasso, pautadas principalmente na crença da incapacidade dos mesmos em ter sucesso em um sistema que lhes garante acesso e permanência, e que dissimuladamente empurra-os para a exclusão e, portanto, para sua condição social original (*Bourdieu e Champagne, 2001, p. 438*).

Diante deste fato, o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, com isso a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma visando à melhora de problemas estatísticos.

Como resultados das medidas fazem com que as mais altas instituições, em particular aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas, como foram no passado e fazem com que um sistema disponível para todos se torne estritamente reservado a alguns, conseguindo com isso a façanha de reunir as aparências da “democratização” das oportunidades. Este novo modelo que tem sua base de construção principalmente nos anos 1990, e agora atua de forma longitudinal por dentro do sistema, sem a necessidade de excluir fisicamente o aluno, mantendo assim as aparências necessárias.

Este modo novo de exclusão atua dentro da escola internalizando o processo de exclusão, pois essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula, fortalecendo com isso o sistema de avaliação externa que se baseia em estatísticas e o processo cognitivo de cada aluno é deixado de lado em favor da proficiência média de cada aluno, além desta clara desvantagem este sistema também contribui para que a atenção seja voltada para o sistema de ensino como escola, professor e aluno; desviando completamente a atenção da eficiência das políticas públicas, pois o que é avaliado é o desempenho dos alunos e das escolas e não se critica em nenhum momento as políticas adotadas, pois segundo (Guimarães, 2001, p.158). O problema da exclusão na escola não foi superado, mas apenas sutalizados por estatísticas educacionais que camuflam a verdadeira realidade das escolas brasileiras:

O fracasso escolar deixa de existir estatisticamente, porém essa ‘melhoria’ não contempla a qualidade de ensino – utopia perseguida na educação brasileira há bastante tempo – uma vez que vêm ocorrendo a progressão dos alunos entre as séries sem as mínimas condições para frequentarem as séries seguintes.

Além dos problemas que a aprovação automática e o ensino em ciclos podem gerar, temos que levar em conta também as dificuldades existentes devido ao modo como são implantadas essas medidas e sua aplicação descontínua, pois até aqueles que são a favor dessas propostas, falam que elas não podem ser implementadas de maneira isolada, e não por acaso é o que acontece no Brasil deixando evidente o descaso dos governos com qualidade do ensino e esclarecendo que a única preocupação ao adotar essas medidas é a melhora dos índices de desempenho,

Ao analisarmos os defensores dessas medidas, além de recomendar a adoção da progressão continuada e o ensino em ciclos esses autores, também defendem uma série de medidas adicionais que no final, complementariam o sistema desejado e eles próprios advertem que se essas propostas fossem tomadas de maneira isolada, elas estariam destinadas ao completo fracasso. Para esses autores, a escola precisa enfrentar o problema de reorganizar-se para aí sim constituir uma prática diferente. Como os principais defensores não foram atendidos, nem em parte de suas propostas, os impactos negativos das medidas tomadas começaram a se tornar uma resistência à aprovação



automática que com o tempo dificultou ainda mais a obtenção de resultados por parte do programa.

A ineficiência em se manter o aluno na escola sob essas condições se revela nos números mais recentes sobre a educação brasileira, onde destacamos que a proficiência do ensino médio nas áreas de português e matemática com estagnação e queda dos resultados na Prova Brasil e no SAEB, em especial no caso do ensino médio. Também o fato que de modo geral a educação brasileira não atingiu as metas estipuladas de proficiência em matemática e português, nos mostra que a qualidade ainda é um grave problema, e que, segundo o Anuário da Educação-2016 ao longo dos anos no ensino fundamental, a taxa de aprovação cai e a de reprovação e abandono aumenta. No ensino médio a diferença fica ainda maior, pois somados reprovação e abandono são 20% dos estudantes, assim como suas notas nos sistemas de avaliação que nos anos iniciais os resultados são melhores 5,2, já nos finais piora para 4,4 e no ensino médio fica estagnado em 3,9, mostrando que o sistema não consegue interessar o jovem e se confirmando a reprovação ou eliminação adiada.

Após uma análise da bibliografia relacionada ao tema sou levado a concluir que essa política pública educacional apesar de sua grande validade no conservador e ineficiente sistema de ensino brasileiro, é negligenciada por vários motivos e de várias formas, certas vezes para corresponder a objetivos estatísticos outras vezes por ineficiência de seus gestores, para além destes acontecimentos o que fica é consequência negativa para o futuro dos jovens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.27,n.65, p. 3-15, jan.\mar.1957.

ALMEIDA, F.J. Progressão continuada não é aprovação automática. 2010

AMBROSETTI, Neusa B. ciclo básico: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A Instrução Pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920. São Paulo: FEUSP, 1976.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ampliação do período de alfabetização na séries iniciais: o ciclo básico em São Paulo: algumas considerações. Idéias, São Paulo, n.1, p. 53-55, 1992.

BARRETO, E.S. SOUSA, S.Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. Cadernos de pesquisa, v.35, n. 126, p. 659-688, dez. 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá et al. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. In Estudos Avançados. São Paulo, 2001 15 (42).

BARROS, R. P. de; MENDONÇA, R. Os determinantes da desigualdade no Brasil. A economia brasileira em perspectiva: 1996. Rio de Janeiro, Ipea, v. 2, p. 421-474, 1996.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política social: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão.. Educação (Rio Claro. Online), v. 18, p. 73-86, 2008.

BERTAGNA, Regiane Helena, Progressão Continuada: Limites e Possibilidades, Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2003.

- BIANI, Rosana Prado, A Progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2007.
- BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CASTIONI, R. Educação não é gasto, é investimento. Jornal da Ciência, Rio de Janeiro, p. 1 - 1, 23 jul. 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. Educação e Pesquisa. vol. 29, n. 1. São Paulo Jan./Jun 2003.
- CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?. Cad. Pesqui. vol.36 no.127 São Paulo Jan./Apr. 2006
- DIAS, V.E.M. Progressão continuada como promoção automática. Revista HISTEDBR on-line. 2013.
- DUTRA, A. H.; PEREIRA, L. A.; AURAS, M. A questão do avanço progressivo na educação catarinense. Cadernos do CED, Florianópolis, v. 1, n. 1/2, p. 13-110, 1984.
- FELL, E.T. RISTOW, M.R. A Profilaxia do analfabetismo no Estado de São Paulo pensada por Antonio de Sampaio Correa. II Simpósio Nacional de Educação. 2010.
- FERREIRA, Sebastião Aparecido Inclusão Social, Progressão Continuada, e Ciclos no Estado de São Paulo: Implicações e Contradições (1998-2002), Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.
- FILMER, D. e PRITCHETT, L. The effect of household wealth on educational attainment: demographic and health survey evidence. World Bank Policy Research working Paper n. 1980, 1999.
- FLETCHER, P.R. RIBEIRO, S.C. o ensino de primeiro grau no Brasil de hoje IPEA, 1987.
- FORQUIN, Jean Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. (org) Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995, p.79-144.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, v. 28, p. 965-987, 2007.

- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas, v. 16, n.48, p. 111-144, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUIMARÃES, M. N. do N. Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação. 2001. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- HANUSCHEK, E.GOMES-NETO, J. The causes and consequences of grade repetition: evidence from Brasil. *Economic Development and cultural change* 43(1), 1994.
- HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora*. 4º ed. Porto Alegre: Fundação AMAE, 1994.
- HORTA NETO, João Luiz. As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília, 2013.
- JACOMINI, M. A. Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores. 2002. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas intenções. CD-ROM da XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2003.
- LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e planejamento*, São Paulo, v.3 p.15-34, jul. 1959.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n.192, p. 16-29, 1998.
- MEDEIROS, Valéria Antonia. Antonio de Sampaio Doria e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2005.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1976.
- NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Progressão continuada ou “aprovação automática”? Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. 2010.

OLIVEIRA, D. A.; FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.) et al. Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina, PR: Editora UEL, 2001.

PANICACCI, F.L. Progressão continuada nas escolas públicas: distorções no modelo, aprovação automática, danos à infância e juventude, e a crítica dos especialistas em Educação. 2009.

PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim, O Autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2003.

PEREIRA, L.A. Promoção automática na escola primária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Ministério da Educação e Cultura, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

SAMPAIO DÓRIA, Antônio. Contra o analfabetismo. In: SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 1918. p. 58-81.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SCHMIDT, M.A.M.S.; GARCIA, T.M.F.B. PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CURRÍCULO: uma experiência na disciplina de História. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun 2007.

SILVA, Maria Juliana A. Regulação educativa: o uso dos resultados das avaliações do Proeb por diretores escolares em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Claudia. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n.7, p. 5-44, jan/jul. 1993.

SORDI, M.R.L. Entendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação da aprendizagem formadora\avaliação formadora da aprendizagem. IN: BICUDO, M.A.V. e SILVA JR., C.A. DA (ORG.). Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora da UNESP. 1999. (Seminários e Debates, v.4).

SPADA, Flávia de carvalho. Um estudo sobre progressão continuada. 2007. Ano V- numero 10. Revista científica eletrônica de pedagogia.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Pública, Universal e Gratuita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

TURA, M. L. ; MARCONDES, M. I. . O mito do fracasso escolar e o fracasso da promoção automática. Cadernos de Educação (UFPEl), v. 20, p. 95-118, 2011.

VASCONCELLOS, L. M. ; WERLANG, S. R. C. ; MENEZES-FILHO, N. ; BIONDI, R. L. . Avaliando o impacto da Progressão Continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil. 2008. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

VASCONCELLOS, L.S. Da Promoção em Massa à progressão continuada: o percurso da promoção escolar no Brasil. 2008.

VIEGAS, Ligya de Sousa, Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar, Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.