

## **PROGRESSÃO CONTINUADA: um olhar da centralidade às práticas escolares**

**Maria Joselma do Nascimento FRANCO\***

### **RESUMO**

O presente texto procura apresentar uma reflexão sobre a prática da progressão continuada e das classes de aceleração, tomando como referências as expectativas que apresenta a população em relação à escola, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, as políticas educacionais e, na busca pela melhoria da qualidade do ensino, a presença do fracasso escolar. Faz-se um recorte para as práticas escolares na Escola Pública do estado de São Paulo, que, assim como ocorre na maioria dos outros estados da Federação, não se dispõe a ouvir os principais atores sociais da educação neste país, os professores, para se constituírem as políticas educacionais do estado. Dessa forma, compreende-se que, se anteriormente o fracasso se apresentava de forma explícita, por meio das estatísticas educacionais, hoje tem se apresentado de maneira implícita a partir dos resultados das avaliações dos sistemas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expectativas da população em relação à escola. Qualidade do ensino. Progressão continuada.

Discutir a ação da escola nas comunidades, ou, melhor dizendo, no contexto da sala de aula, exige um olhar que vá além desse universo, para melhor compreender o que ocorre no seu interior. A escola, enquanto instituição social, em um país em processo de desenvolvimento como é o Brasil, assume, nas variadas classes sociais, a condição de destaque social; é isso o que conseguimos extrair das afirmação de um pai de aluno de uma comunidade: “Só é alguém na vida hoje quem estuda! Quem vai para a escola”.

Diante da afirmativa, nos referendamos no significado social que assume a escola para as classes economicamente desfavorecidas deste país e, procurando compreender o sentido diante do que expressa o pai, percebemos que, na contemporaneidade, ela é uma possibilidade de ascensão social que se apresenta como sinônimo da qualidade da aprendizagem. Para nós, essa qualidade ganha seu real significado na medida em que essa escola oferece um repertório que possibilite aos que a freqüentam atuar no seu contexto como cidadãos, modificando-o. É com base nessa compreensão e auxiliados pela LDB 9.394/96, pelas políticas públicas constituídas e pelas pesquisas que se têm desenvolvido no âmbito do desempenho dos alunos da escola pública, que desenvolveremos nossa reflexão em torno da progressão continuada e das classes de aceleração.

O desempenho insatisfatório dos alunos da escola pública tem sido foco de preocupação de pesquisadores, e em especial dos órgãos públicos (secretarias de educação), quando sentem necessidade de alocação de recursos, sobretudo dos organismos internacionais (Banco Mundial), que justificam a busca pela melhoria do desempenho da população escolar. Neste sentido, o Banco Mundial, ao fazer um diagnóstico da educação brasileira explicita que “o maior problema é a qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão”. E, portanto, é objetivo do Banco perseguir metas para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino atingindo conseqüentemente a “redução das altas taxas de repetência” (TOMMASI *et al.*,

---

\* Doutora em Práticas Escolares, pela USP. Docente da UFPE, *campus* de Caruaru.

1996, p.198). Sendo assim, podemos verificar que os projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil, na área educacional, dentre outros aspectos visam a:

apoiar o desenvolvimento de projetos estaduais que implementem experiências inovadoras para a **melhoria da educação** primária e que podem servir de modelo para o resto do País (projetos dos estados de São Paulo e Minas Gerais). (Grifo nosso. TOMMASI *et al.* 1996, p.200).

Mais uma vez observa-se que a ênfase dada aos investimentos, “ao olhar do Banco”, também se caracteriza pela preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos, e que a sua inexistência tem gerado **evasão** e repetência.

Ao longo da década de 1990, as reflexões em torno da qualidade cresceram no Brasil, e, no bojo deste contexto, em 20 de dezembro de 1996, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que, na nossa compreensão, na tentativa de recuperar os altos índices de evasão e repetência constituídas ao longo dos anos, propõe a aceleração de estudos no Capítulo II, art. 24, inciso V, alínea *b*, quando, ao tratar do rendimento escolar, estabelece como um dos critérios a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Um pouco mais adiante a legislação vai tratar da progressão continuada, ressaltando, no art. 32, inciso IV, § 2º, que

os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (*Apud*: CARNEIRO, 1999)

Podemos dizer, diante do exposto, que nos parece haver uma coerente preocupação em relação à qualidade do ensino na posição do pai, das secretarias de Educação/Banco Mundial (empréstimos) e da legislação. Porém, o que se pode observar no desenvolvimento de políticas públicas que levam em conta estes dois aspectos, aceleração de estudos e progressão continuada, é que o fracasso escolar continua presente. O que antes aparecia nas estatísticas educacionais, “manchando” a educação no Brasil aos olhos dos organismos internacionais, na atualidade se configura de uma outra forma (o chamado “estado da arte”); atendemos às exigências estatísticas do Banco, no sentido de demonstrar que já não temos mais altos índices de reprovação, o que justifica a continuidade dos empréstimos, mas a qualidade real do desempenho dos alunos mantém-se praticamente no mesmo patamar, ou seja, o fracasso continua presente. No passado podíamos apresentar um fracasso explícito apresentado por via das estatísticas educacionais; no presente, um fracasso implícito, já que, não aparecendo nas estatísticas, aparece na vida dos cidadãos, que, embora com certo nível de escolarização, não dominam ainda um repertório mínimo necessário a sua condição cidadã. Se no passado tínhamos uma população que se evadia porque fracassava, no presente tem-se uma população escolarizada no ensino fundamental, ainda sem o repertório mínimo a ser concebido na escola, como o ler, escrever e contar.

Nesse sentido, como dar conta do que está sendo exigido no presente, como é o caso das habilidades cognitivas e competências sociais de nível superior, quando as políticas implementadas ainda não conseguem trabalhar o que é elementar?

Na atualidade a escola é chamada a trabalhar, para além do repertório elementar, as habilidades cognitivas tais como “compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas”, além das competências

sociais compreendidas como “liderança, iniciativa, capacidade para tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação” (NAMO DE MELLO, 1994, p.34), quando na verdade a escola ainda não possibilita o domínio do que é básico.

Como se pode observar, o fracasso escolar continua sendo um elemento de preocupação para a população. É possível que, por via do programa de classes de aceleração/progressão continuada, se esteja respondendo às expectativas que têm as políticas educacionais em relação às estatísticas (evasão/repetência, distorção idade/série). Com esses resultados, pode-se ter um país escolarizado. Mas essa população tem o domínio da leitura, escrita e cálculo, pelo menos, já que este é um conjunto de elementos considerados como básicos na população escolarizada?

Namo de Mello, em uma palestra proferida em 10/10/2001, em Piracicaba, foi questionada por uma professora em relação a sua posição quanto à progressão continuada, já que, pela manhã – observava a professora –, os alunos freqüentam a 5ª série, e, à noite, voltam à escola para freqüentar as classes de educação de jovens e adultos, e se alfabetizar.

Reage Namo de Mello contundentemente:

Não há uma palestra no estado de São Paulo, que não apareça esta questão. Quero dizer que sou defensora incondicional da progressão continuada. O fracasso escolar já existia antes da progressão continuada, logo não foi a progressão continuada que veio trazer o fracasso.

Ela parece concordar conosco no que diz respeito ao que vem se questionando em relação a essas inovações na escola, a qualidade de ensino, e afirma que, se

ao longo dos oito anos do ensino fundamental o aluno conseguir dominar o repertório básico, a escola já deu conta do seu papel, logo, há de permitir que prossiga no seu caminho.

Esclarece que, se na 5ª série o aluno ainda não está alfabetizado, o professor deve alfabetizá-lo.

A posição da palestrante ganha consistência nos documentos oficiais da SEE/SP, quando estes enfatizam que “Temos agora condições efetivas de implementar uma nova escola, mais apta a oferecer a todos o domínio dos conhecimentos básicos de nossa cultura imprescindíveis para o exercício da cidadania” (SEE/SP, 2000, p.7), mas não discutem que condições efetivas são essas, já que são inovações constituídas a partir das políticas educacionais do estado, sem uma participação dos professores na elaboração das inovações e sem sua preparação na direção da formação continuada para gestar condições de implementação de tais inovações nas práticas de sala de aula.

Quanto à progressão continuada, o mesmo documento admite que “É preciso entender que a progressão continuada exige, para ser bem sucedida, uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem”. O que se contrapõe à forma como foi implementada tal política e, conseqüentemente, a sua operacionalização.

Nessa mesma direção de se discutirem as reformas e suas repercussões no estado de São Paulo, um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo desenvolveu uma pesquisa intitulada: “As reformas educacionais no estado de São Paulo: com a palavra os professores”

(FUSARI *et al.*, 2001). Esta se caracteriza pela compreensão que apresentam os professores da rede pública do estado de São Paulo em relação às inovações implementadas na educação no governo Covas. Na pesquisa, os professores apontam necessidades emergenciais, assim como aspectos por eles considerados significativos na implementação das inovações educacionais. Os pesquisadores, analisando a posição dos professores, explicitam que:

a eliminação da defasagem idade/série [...] decorre muito mais da adoção, do ponto de vista administrativo, de mecanismos de promoção entre as séries, do que de medidas pedagógicas que visem acelerar e adequar os tempos e ritmos de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos. (FUSARI *et al.*, 2001, p.19)

Diante do exposto, parece-nos pertinente nossa preocupação no que diz respeito à qualidade das ações desenvolvidas no âmbito da escola. Será que o aluno, ao sair da escola pública, sai com condições de formação para enfrentar o contexto social, sentindo-se competente para responder às suas demandas no campo social, econômico, cultural e político? Esta nos parece ser a preocupação do pai, referida no início do nosso trabalho, em relação à escola, assim como é para nós diante das modificações que vêm ocorrendo. Estamos defendendo uma relação dialógica no sentido de possibilitar aos professores dizerem quais são as necessidades, pensarem ações para o macro-sistema e sentirem-se apoiados pelos órgãos centrais para que sejam os promotores de tais inovações. Supomos ser esse um caminho possível para se avançar na qualidade do ensino, evitando-se, portanto, no caso da progressão continuada e das classes de aceleração, assegurar apenas melhores índices de evasão e repetência, com uma população escolarizada, mas em que o fracasso escolar se faz presente, já que essa população se apresenta sem as reais condições necessárias para enfrentar seu entorno social. Por enquanto, é assim que compreendemos.

## **ABSTRACT**

*The present text aims to show a reflection about practices of continual progression and acceleration groups, taking as references popular expectations regarding to school, the 1996 Diretrizes e Bases Law, educational policies and, in search for improvement in teaching quality, the existence of school failure. We focus on the practices of São Paulo state public school system, which, just like it happens in most states of Brazilian Federation, doesn't show disposition to listen to the main participants of this country's education, teachers, in constituting state educational policies. Thus, it's understood that, if previously failure arose in an explicit way, by means of educational statistics, today it arises implicitly from results of surveys of educational systems.*

**KEYWORDS:** *Expectations regarding to school. Teaching quality. Continual progression.*

## **REFERÊNCIAS**

CARNEIRO, M.A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

FUSARI, J.C. *et al.* Progressão continuada ou aprovação automática? *Revista de Educação* (APEOESP), São Paulo, n. 13, abr. 2001.

NAMO DE MELLO, G. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SEE/SP. *A construção da proposta pedagógica da escola: a escola de cara nova*. São Paulo: SEE/SP, 2000.

TOMMASI, L.D. *et al.* (orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

#### **BIBLIOGRAFIA DE APOIO**

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas (SP): Papirus, 1997.

BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.