

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUA DA NO ESTADO DE SÃO PAULO: INDICADORES E PERSPECTIVAS PARA NOVAS PESQUISAS

*The Continued Progression Regime in the State of São Paulo:
indicators and perspectives for further research*

*El régimen de progresión continua en el estado de São Paulo:
indicadores y perspectivas de para nuevas investigaciones*

ALEX SANDER CONTIERO

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

alex_sander_rc@yahoo.com.br

MARIA GUIOMAR CARNEIRO TOMMASIELLO

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

mgtomaze@unimep.br

RESUMO Este trabalho tem por objetivo colaborar para um melhor entendimento da implantação do Regime de Progressão Continuada (RPC) e de seus resultados, caracterizando os indicadores e perspectivas para novas pesquisas, por meio de uma investigação nos trabalhos científicos de mestrado e doutorado sobre o RPC – implantado no estado de São Paulo no período de 2000 a 2012. A pesquisa, de natureza qualitativa e de perfil descritivo, investigou 69 resumos de dissertações e teses sobre o assunto em São Paulo, constantes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os resultados apontam que o RPC foi e continua sendo alvo de controvérsia por parte de docentes, alunos, pais e pesquisadores. Os objetivos democráticos e inclusivos do RPC também não têm sido atingidos, segundo os pesquisadores. O RPC pode ter contribuído para que o aluno permaneça na escola, mas não ampliou a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: PROGRESSÃO CONTINUADA; AVALIAÇÃO; CICLOS.

ABSTRACT This work aims to contribute to a better understanding of the implementation of the Continued Progression Regime (CPR) and its results by means of an investigation into master's and doctorate scientific works on the CPR – implemented in the state of São Paulo from 2000 to 2012 – characterizing the indicators and prospects for further research. This qualitative and descriptive research investigated 69 abstracts of dissertations and theses on the subject in São Paulo, provided by the databank of the Higher Education Personnel Training Coordination (Capes). The results show that CPR was and still is a controversial matter to teachers, students, parents, and researchers and its democratic and inclusive goals

have also been affected, said the researchers. The CPR may have contributed to students to remain in school, but it has not extended the possibility of overcoming learning difficulties.

KEYWORDS: CONTINUOUS PROGRESSION; EVALUATION; CYCLES.

RESUMEN Este trabajo tiene como objetivo contribuir a una mejor comprensión de la aplicación del régimen de progresión continua (RPC) y sus resultados, caracterizando a los indicadores y las perspectivas de nuevas investigaciones, por medio de una investigación sobre el trabajo científico de maestría y doctorado sobre el tema. El RPC fue desplegado en el estado de São Paulo desde 2000 hasta 2012. La investigación, de perfil cualitativo y descriptivo, investigó 69 resúmenes de tesis y disertaciones sobre el tema en São Paulo, identificados en el banco de tesis de la Coordinación de Capacitación de Personal de Educación Superior (Capes). Los resultados muestran que el RPC ha sido y sigue siendo objeto de controversia por los profesores, estudiantes, padres de familia e investigadores. Los objetivos democráticos e inclusivos del RPC también se han visto afectados, dijeron los investigadores. El RPC puede haber contribuido a que el estudiante permanezca en la escuela, pero no ha extendido la posibilidad de superar las dificultades de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: PROGRESIÓN CONTINUA; EVALUACIÓN; CICLOS.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute questões relativas ao regime de progressão continuada (RPC) no estado de São Paulo. A intenção é investigar como a progressão continuada é tratada na ótica dos trabalhos acadêmicos, em nível de mestrado e doutorado, realizados por pesquisadores de universidades públicas e privadas.

A deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), em 1997, fundamentou-se em dois argumentos para aprovar o RPC: o psicológico e o econômico.

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

Por esse ponto de vista, uma maior autoestima dos alunos e a otimização dos recursos poderiam realmente trazer benefícios à aprendizagem e à democratização do ensino. Por que, então, tanta polêmica em torno do sistema? Segundo Ressineti e Costa (2012), a política da progressão continuada democratizou o acesso, mas não democratizou o conhecimento.

O fracasso escolar fica evidenciado nos dados de 2011 do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saesp). Eles mostram que uma grande porcentagem de alunos de 5^a, 7^a e 9^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio obtiveram

desempenho insuficiente/básico em Língua Portuguesa e em Matemática.(SÃO PAULO, 2011a, 2011b). Além do baixo rendimento, no estado de São Paulo há a maior rede de ensino do Brasil que oferece ensino em ciclos com progressão continuada: 99 a cada 100 escolas. Enquanto que, no Brasil, são 25 escolas a cada 100.

Segundo Harnick (2011), no ambiente acadêmico há mais defensores do sistema de ciclos com progressão continuada do que opositores, sendo que as críticas recaem mais sobre sua forma de implantação, que depende de condições adequadas nas escolas, bons profissionais e do acompanhamento das famílias.

Porém, a postura da escola, dos docentes, das famílias dos alunos e da sociedade em geral a respeito do RPC é bastante controversa; no sentido de que os problemas de aprendizagem e fracasso escolar têm sido atribuídos ao RPC, pois há um sentimento geral de que a escola rebaixou seus padrões de qualidade, pois não reprova mais ninguém. A avaliação continua sendo entendida como exame, como forma de amedrontar (ou premiar) os alunos, forçando-os aos estudos e ao bom comportamento. Para Luckesi (1999), o maior desafio seria esclarecer às pessoas que são submetidas à avaliação que elas não estão sendo “examinadas”, mas passando por um (re)direcionamento da aprendizagem. Assim, os alunos estariam se submetendo a uma avaliação *formativa*, que se preocupa com os processos de apropriação dos saberes pelo aluno, com os caminhos percorridos, em busca da aprendizagem efetiva. Mas esse não é o entendimento da maioria da população.

Os temas avaliação, fracasso escolar, repetência e evasão sempre foram de interesse dos pesquisadores – interesse que foi renovado com a implantação do RPC. Portanto muitas pesquisas foram e estão sendo feitas.

Assim, esse trabalho tem por objetivo colaborar para um melhor entendimento da implantação do RPC e de seus resultados, caracterizando os indicadores e perspectivas para novas pesquisas por meio de uma investigação em trabalhos científicos de mestrado e doutorado sobre a progressão continuada implantada no estado de São Paulo.

Os resultados obtidos partem dos seguintes pontos: quais são as questões apontadas nas teses e dissertações sobre o RPC implantado no Estado de São Paulo? Quais são suas características teórico-metodológicas? Que resultados e contribuições apresentam em termos político-pedagógicos?

METODOLOGIA

Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo qualitativo-descritivo. A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), concentra-se diretamente nos dados coletados em ambiente natural e tem no pesquisador seu elemento-chave. Os dados deste tipo de pesquisa são descritivos e, de modo geral, os pesquisadores que escolhem esse método dedicam-se ao registro, análise e correlação das informações ou fenômenos investigados sem intervir nos resultados.

O presente trabalho pode ser enquadrado na categoria de revisão sistemática, embora seja uma revisão de natureza exploratória e preliminar, pois tem o objetivo de mapear as

pesquisas, verificar tendências, conhecer as abordagens teórico-metodológicas mais utilizadas, as contribuições dos estudos, suas conclusões, demandas de pesquisa, entre outros. Contudo, os dados obtidos são relevantes se considerarmos que são resultados de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, nos quais se produz parte das pesquisas sobre educação no País.

O procedimento de pesquisa envolveu o emprego de um protocolo com sete perguntas, cujos resultados permitiram a elaboração de um mapeamento sobre a origem das pesquisas e sua caracterização, objetivos e conclusões/considerações. Como utilizamos somente os resumos das pesquisas, especialmente quanto aos objetivos e conclusões, eles apresentam certas limitações, pois podem não refletir o que foi realmente pesquisado e/ou obtido. Concordamos com Megid (1999), que o ideal seria ter em mãos todas as teses e dissertações, mas questões de ordem operacional e financeira dificultam a obtenção dos trabalhos na íntegra.

A obtenção dos resumos das teses e dissertações, realizada no banco de teses da Capes, contemplou a expressão exata “progressão continuada”. O período cronológico delimitado para a pesquisa ficou definido entre 2000 e 2012, em razão da data de implantação do RPC: 1999. A busca retornou resultados referentes a um total de 18 universidades paulistas, públicas e privadas. Os resultados totalizam 69 trabalhos, subdivididos em 52 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado.

Com os resumos de 69 teses e dissertações captadas no banco de dados da Capes, foi possível investigar a origem dos trabalhos e outros dados “cientimétricos” e os diferentes aspectos temáticos abordados pelos diversos autores em seus textos. Trata-se de uma tentativa de organizar essa produção acadêmica visando à compreensão do RPC, seus problemas prevalentes, os referenciais teóricos, dados sobre a política de implantação, entre outras categorias temáticas. A categorização dos trabalhos observou as premissas da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977).

CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, os trabalhos sobre RPC no estado de São Paulo foram classificados em quatro categorias. Cada uma delas foi dividida em três subcategorias.

- Categoria 1: implementação do RPC. Subcategorias: incoerências no discurso & prática; Caráter político do projeto; desconstrução da escola pública e fracasso do sistema.
- Categoria 2: avaliação da aprendizagem no contexto do RPC. Subcategorias: concepção da avaliação; incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial; prevalência da seletividade.
- Categoria 3: RPC e o impacto sobre a docência. Subcategorias: influência no fazer pedagógico; influência sobre a autoridade docente/representação social dos professores; resistência docente pela imposição do RPC.
- Categoria 4: RPC na perspectiva da inclusão/exclusão/democratização do ensino. Subcategorias: mudanças no paradigma do fracasso escolar e da exclusão; não concretização dos objetivos educacionais; contradições referentes à democratização.

Após a categorização e subcategorização, foi realizada uma síntese de cada resumo de forma a oferecer subsídios para o aprofundamento da reflexão e da produção do conhecimento sobre o RPC.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A caracterização da amostra envolve resultados referentes à universidade de origem, questões de gênero, produção científica anual, tipo de universidade em relação ao tipo de trabalho (dissertação ou tese), áreas do conhecimento, conforme descritas pelos autores, palavras-chave, conforme descritas pelos autores.

Essa amostragem permite observar que, no período demarcado pelo *corpus* dessa pesquisa (2000-2012), a implementação do RPC surgiu como um tema recorrente nos meios científicos voltados à investigação de questões educacionais. Notadamente, as universidades estaduais apresentaram maior número de trabalhos cujo enfoque foi algum aspecto de pesquisa ligado ao RPC. Foram obtidos os seguintes resultados para a variável “quantidade de trabalhos produzidos segundo o tipo de universidade”: 59,4% foram produzidos em universidades estaduais; 39,1%, em escolas privadas e 1,5% em instituições federais.

Quanto à amostragem referente ao gênero, 75% das teses de doutorado foram redigidas por indivíduos do gênero feminino e 25% do gênero masculino; das dissertações, 75,4% referem-se a pesquisas conduzidas por indivíduos do gênero feminino e 24,6%, do gênero masculino. O prisma concernente ao gênero aponta que há prevalência do gênero feminino nesse período estudado, resultado esperado, pois a grande maioria dos trabalhos é oriunda da área de educação, campo no qual a presença feminina é marcante.

Quanto à produção anual de trabalhos, a Tabela 1 mostra os resultados:

Tabela 1 - Produção Anual

Ano	Total	%
2000	7	10,1
2001	3	4,3
2002	9	13,0
2003	3	4,3
2004	7	10,1
2005	9	13,0
2006	8	11,6
2007	8	11,6
2008	3	4,3
2009	5	7,2
2010	4	5,8
2011	2	2,9
2012	1	1,4

Fonte: Elaborado pelos autores

Observando-se a tabela 1 nota-se que os anos de 2002 e 2005 apresentam um percentual relativo mais alto, 13%; o percentual de produção mais baixo, 1,4%, refere-se ao ano de 2012. Os dados mostram que o interesse pelo tema vem se mantendo, com uma queda na produção nos últimos anos. Deve-se observar que as teses de doutorado originam-se, em maior número, nas universidades públicas, pois estas abrigam a maioria dos programas de doutorado.

Sobre as áreas do conhecimento, os resultados mostraram que 71% dos trabalhos sobre o RPC são oriundos dos programas de pós-graduação em educação.

As palavras-chave foram também investigadas com o objetivo de determinar quais aspectos da investigação do RPC foram priorizados pelos pesquisadores. Ressalta-se que foram computados os verbetes que surgiram pelo menos duas vezes. Os resultados definem que o descritor “avaliação” predominou em 24% dos trabalhos, seguido por ciclos, 12%, e docência, 8%. Observa-se, pelas palavras-chave, que são poucos os trabalhos que lidam com aprendizagem e com fracasso escolar.

Entre as palavras-chave que surgiram apenas uma vez, observaram-se as seguintes: currículo, estratégias de resistência, autonomia, projeto político-pedagógico, recuperação, Saesp, análise do discurso educacional, cultura, Gramsci, racismo, Saeb, vestibulandos, reforço escolar, exclusão escolar.

RESULTADOS

Em consonância com análise de conteúdo, foram criadas quatro categorias de pesquisa, já apresentadas acima. As categorias foram elaboradas a partir das inicialmente estabelecidas por Mainardes (2009) e alteradas no curso da própria análise, dando origem, inclusive, a subcategorias, conforme já explicitado anteriormente. A tabela 2 é representativa dessa classificação.

Tabela 2 – Categorização das teses e dissertações (2000-2011)

Discriminação das Categorias		Trabalhos	%
01	Implementação do RPC	13	18,8
02	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	19	27,5
03	RPC e o impacto sobre a docência	21	30,4
04	RPC na perspectiva da inclusão/exclusão/democratização do ensino	16	23,2

Fonte: Elaborado pelos autores

Os Quadros 1 a 8 reúnem os resumos das pesquisas de doutorado e mestrado, cada qual focando uma das categorias de análise e suas subcategorias criadas para investigar o tema. Assim, pretende-se um entendimento sobre as conclusões às quais chegaram os autores dos trabalhos analisados em busca de uma visão global sobre o assunto.

Quadro 1 – Categoria 1: Implementação do RPC (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Incoerências no discurso & prática.	1) Segundo o autor, a implantação do RPC não se configurou como uma verdadeira solução para o problema do fracasso escolar e superação da cultura de repetência.	
	Caráter político do projeto.	2) O autor postula que as políticas educacionais relativas à implantação do RPC no estado de São Paulo estão promovendo a desconstrução da escola pública. 3) O trabalho teve por objetivo investigar a concepção de pais e alunos do ensino fundamental sobre a oposição às políticas de não reprovação do governo do estado. Aponta que a mudança de paradigma demandará a construção de outras concepções do processo educativo.	
	Desconstrução da escola pública e fracasso do sistema.	4) O autor conclui que o processo de implementação do RPC não considerou a escola e a comunidade como atores fundamentais do processo, mantendo a desigualdade de poder que contribui para o fracasso do sistema.	

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2 – Categoria 1: Implementação do RPC (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	<p>Implementação do RPC</p> <p>Caráter político do projeto.</p> <p>3) Pesquisa sobre as mudanças educacionais ocorridas no estado de São Paulo entre 1995 e 2000; objetivava demonstrar a presença da concepção neoliberal nas estratégias de reforma do aparelho educacional estadual. Conclui que as características neoliberais estão presentes na implementação do RPC.</p> <p>4) O autor embasou sua análise na forma de implantação e dificuldades recorrentes da implementação do RPC. Conclui que, decorridos dez anos, o entendimento da proposta ainda é superficial. Investigou-se a política da avaliação formativa, a partir do RPC. Pode-se concluir que o reforço e a recuperação de aprendizagem são essenciais dentro de uma educação baseada em ciclos em um sistema educacional no qual se pretende ter um RPC sólido, produtivo e de qualidade.</p> <p>5) O autor analisou o efeito da progressão continuada ao longo do tempo. Os resultados mostram que escolas que partiram inicialmente de séries e passaram a adotar ciclos tiveram um aumento na proficiência de seus estudantes de 4ª série e esta política não teve um impacto estatisticamente significativo para os estudantes das 8ªs séries. Ao analisar a variação de proficiência nas escolas que transitaram de ciclo para série, também encontrou resultados positivos para esta mesma série (8ª), o que não nos permite inferir que existia um efeito causal resultante da adoção da política de progressão continuada</p>	<p>Incoerências no discurso e prática.</p>	<p>1) O autor investigou o impacto da implementação do RPC nas redes municipal e estadual do ensino fundamental focando as implicações do processo no cotidiano das escolas e no ensino/aprendizagem. Constatou que a efetivação das propostas do RPC depende de uma extrema mudança na concepção do ensino e da avaliação da aprendizagem.</p> <p>2) A autora fez um estudo sobre a progressão continuada e os documentos <i>Expectativas de aprendizagem</i>, publicados pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo às escolas da etapa I do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Constatou que existe uma mistura entre o que propõe a progressão e as expectativas nas ações descritas pelos professores e uma resignificação por parte dos docentes a respeito dos conceitos envolvidos à ideia inicial da progressão continuada.</p>
RPC	<p>Implementação do RPC</p>	<p>Desconstrução da escola pública e fracasso do sistema.</p>	<p>4) Analisou a implantação do RPC em relação às realidades em que ocorrem as ações educativas e ao discurso educacional.</p> <p>5) Discute a implantação do RPC relacionando-a aos conceitos de J. Dewey. Conclui que o RPC propôs uma nova estrutura educacional bastante válida, mas que não vai substituir as antigas estruturas já sedimentadas rapidamente; na transição, é fundamental garantir a qualidade do ensino.</p> <p>6) O autor analisou o tema considerando a desconstrução da escola tradicional; conclui que sua reconstrução se embasou nos moldes do aparelho massificador e legitimador da exclusão social.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 3 - Categoria 2: Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	Concepção da avaliação.	<p>1) Segundo o autor, no contexto do RPC prevalece a seletividade escolar, vinculada especialmente à avaliação informal.</p> <p>2) O trabalho tem por objetivo investigar como o RPC e o Saresp influenciaram a avaliação. Aponta que existe um confronto entre a lógica da avaliação formativa e a tradicional que não foi superado ao longo dos anos.</p>
		Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	<p>3) O autor defende que não houve reestruturação quanto à concepção de avaliação, que continua sendo descritiva, quantitativa, somativa e por norma, contrapondo-se à lógica do discurso oficial acerca do ensino ciclado e da progressão continuada.</p>
		Prevalência do fracasso escolar e da seletividade.	<p>4) O autor entende que a escola continua dividida entre o formato de avaliação tradicional e de avaliação continuada, e que esta dicotomia está presente no cotidiano escolar.</p> <p>5) O autor pesquisou o autoconceito escolar, relacionando-o à superação das dificuldades de aprendizagem no contexto do RPC. Conclui que as crianças com dificuldades de aprendizagem, mesmo na progressão continuada, têm autoconceito escolar bastante baixo, independentemente de serem ou não promovidas.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 4 – Categoria 2: Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	Concepção da avaliação.	<p>1) A pesquisa focou o processo avaliativo, concluindo que na prática escolar não houve alteração da metodologia avaliativa, o que compromete a proposta da política pública.</p> <p>2) Problematicou a avaliação no contexto do ensino/aprendizagem cíclico. Concluiu que o docente não assumiu as novas práticas avaliativas e não as efetiva no cotidiano da escola.</p> <p>3) Investigou a avaliação a partir do programa de correção de fluxos, concluindo que os docentes não se opõem ao RPC, mas essa opinião não é consensual.</p> <p>4) Analisou a avaliação como instrumento de aprendizagem com base em bibliografia atual, reunindo teorias educacionais e legislação.</p> <p>5) Estudou as possibilidades e as limitações da avaliação contínua no 2º ciclo do ensino fundamental. Concluiu que a avaliação formativa é um elemento central para transformar os processos de avaliação.</p> <p>6) Investigou os significados que a avaliação, no contexto do RPC, assume para os alunos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Concluiu que o grupo investigado não se desinteressou dos estudos em razão da progressão e da não reprovação.</p> <p>7) O trabalho faz a análise da concepção de avaliação no RPC, segundo a ótica de diretores de escolas.</p> <p>8) O autor investigou as práticas avaliativas em escola de São Paulo em relação às condições de trabalho oferecidas aos docentes e com a cultura escolar (docente e discente).</p> <p>9) Averteu o caso de dois alunos que completaram o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e que realizaram as provas de avaliação de ciclo. Concluiu que o sistema avaliativo é errôneo e não está servindo à regulação das aprendizagens nem para acabar com a seletividade.</p> <p>10) Problematicou a avaliação no RPC, enfatizando a importância da avaliação formativa para o sucesso do programa. Concluiu que há distorção como a ausência de avaliação e a promoção automática dos alunos.</p> <p>11) Investigou o papel da avaliação em relação às tomadas de decisão nas unidades escolares ao final do 1º ciclo do ensino fundamental. Concluiu que não está ocorrendo a efetiva progressão das aprendizagens dos alunos, apenas das estatísticas do fluxo do sistema educacional, o que aponta para falhas graves do RPC.</p> <p>12) Pesquisou a função do erro na avaliação da aprendizagem, concluindo que ele ainda é entendido como marca de fracasso do aluno, independentemente de ser retido ou promovido.</p> <p>13) Investigou as práticas avaliativas propostas pelo RPC em relação ao ensino fundamental; comparou o discurso oficial com o cotidiano de escola na Grande São Paulo, concluindo que os docentes não têm as condições necessárias para exercer a política avaliativa instituída.</p> <p>14) Analisou as práticas avaliativas na escola em ciclos, com foco no ensino fundamental. Conclui afirmando que dificuldades relativas às condições de trabalho comprometem a prática da avaliação processual e formativa e mantêm a seletividade.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 5 – Categoria 3: RPC e o impacto sobre a docência (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	1) A autora conclui que os saberes docentes foram desconsiderados no decorrer da implantação do RPC; que o professor foi visto como objeto e não como sujeito do processo de mudança educacional.
		Influência negativa sobre a autoridade docente/representação social dos professores e saberes pedagógicos.	2) O autor conclui que, na visão dos docentes, o RPC não promoveu a necessária mudança na realidade da escola, além do que os professores desconfiam da intencionalidade do governo ao impor as propostas. 3) A pesquisa analisou a desqualificação do ensino e do trabalho docente no RPC, bem como a responsabilização dos docentes pela não consecução dos objetivos do processo educativo. Conclui que o RPC, na forma como vige, colabora com a precarização do trabalho docente. 4) A autora conclui que, com a progressão, o professor deve ter autoridade para tornar seu aluno um sujeito autônomo, ao mesmo tempo em que ele não o é. Não cabe mais a ele a decisão de aprovar ou não um aluno no decorrer dos ciclos; as formas de punição, quando empregadas, estão sujeitas às normas do estado e à aprovação da direção, enfim, muitas mudanças que geram o sentimento de perda de autoridade.
		Resistência docente pela imposição do RPC.	5) O autor postula que o RPC exerceu um impacto direto sobre o <i>habitus</i> dos professores, podendo a autoridade pedagógica e comprometendo a transmissão dos conteúdos escolares, função precípua da escola.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 6 – Categoria 3: RPC e o impacto sobre a docência (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
	RPC e o impacto sobre a docência	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	<p>1) Investigou os saberes e crenças das professoras da escola pública paulista concernente à reprovação escolar e o RPC; na conclusão, destaca que os docentes consideram-se apartados das decisões que determinam como será seu trabalho em sala de aula; entendem, ainda, que há um nítido empobrecimento dos conteúdos escolares e a desvalorização do rendimento escolar dos alunos.</p> <p>2) O autor focou as mudanças mediadas pelo RPC no ensino fundamental da rede pública paulista; na conclusão, destaca que houve forte influência no fazer pedagógico dos professores, que, embora questionem a forma como foi implantado o RPC, acreditam que a progressão continuada é válida.</p> <p>3) Constatou-se que modificar a estrutura do ensino de uma organização seriada para a progressão continuada é um empreendimento que não pode ser feito, simplesmente, por decreto. Implica mudanças significativas do pensar e fazer a educação e o ensino.</p> <p>4) Investigou a opinião de docentes da rede pública do estado de São Paulo sobre a participação no processo de implementação do RPC; conclui que a participação foi mais induzida que espontânea e que houve maior produtividade nas discussões internas de cada escola do que na rede como um todo.</p> <p>5) O autor constatou que apesar das incoerências os professores estão modificando e recriando o que lhes é imposto. Reelaborando suas ações pedagógicas e atendendo às demandas trazidas pelo RPC a despeito das dificuldades.</p>
RPC	RPC e o impacto sobre a docência Resistência docente pela imposição do RPC.	Influência negativa sobre a autoridade docente/ representação social dos professores e saberes pedagógicos.	<p>6) O autor focou o RPC e a formação continuada de docentes; conclui que a valorização da docência não ultrapassou as fronteiras do discurso político, pois, na prática cotidiana, os professores não foram preparados para enfrentar os desafios e dificuldades do RPC.</p> <p>7) O autor pesquisou o trabalho docente (professores de Língua Portuguesa) no RPC; conclui que os saberes pedagógicos são alienados neste regime, pois falta apoio; as classes são muito heterogêneas e os docentes não sabem como lidar com as dificuldades.</p> <p>8) Averiguou a representação social de professores sobre o RPC, por meio das teorias da representação social. A autora não descreve no resumo as conclusões de sua pesquisa.</p> <p>9) Analisou as perspectivas dos docentes da rede pública estadual paulista que atuam no projeto Recuperação de Ciclo I, que atende alunos que não alcançaram os objetivos de aprendizagem nos quatro anos do ciclo I; em conclusão, considera que o projeto, para consolidar-se como oportunidade de aprendizagem, demanda adequação do material às necessidades de alfabetização apresentadas pelos alunos, precisa contar com acompanhamento familiar e motivação dos próprios educandos.</p> <p>10) Analisou como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas estaduais do interior paulista. Os resultados indicam grandes divergências entre as concepções e as experiências do corpo docente das escolas pesquisadas, evidenciando, também, que a compreensão ou a adesão ao discurso acadêmico não está diretamente ligada ao fazer pedagógico no cotidiano escolar.</p>
		Resistência docente pela imposição do RPC.	<p>11) Averiguou o grau de compromisso dos docentes com as propostas do RPC; conclui que há forte resistência por parte dos professores a essa política educacional, que implicaria em perda da autoridade e deslocamento das relações de poder em sala de aula.</p> <p>12) Investigou alunos universitários que se preparam para o exercício da docência. Sua conclusão destaca a necessidade de repensar toda a ação docente no contexto socioeducacional no qual surgiu e foi implantado o RPC.</p> <p>13) Estudou a jornada de trabalho do professor no contexto do ensino ciclado e do RPC; conclui que as reformas ocorridas são de caráter político, e não administrativo, e que a jornada de trabalho docente não é coerente com a organização do ensino em ciclos, contribuindo para o fracasso do processo.</p> <p>14) Analisou o trabalho de docentes da 8ª série da rede estadual paulista com mais de dez anos de experiência em relação aos ciclos e ao RPC. Conclui que, na concepção dos professores, a progressão continuada corresponde à promoção automática, pois não ocorreu um impacto na formação desses professores que os levasse a compreender essas mudanças e avaliar em que medida elas favorecem, ou não, os estudantes.</p> <p>15) Analisou as mudanças ocorridas no trabalho docente em nove anos de RPC nas escolas públicas do estado de São Paulo. Na conclusão, evidencia a insatisfação dos professores quanto à forma de implantação do RPC; destaca que os docentes consideram como pontos positivos do programa: a correção de defasagem idade/série; a concepção de ensino/aprendizagem nesse contexto; a avaliação nesse processo.</p> <p>16) Investigou escola da rede pública municipal de São Paulo com a finalidade de entender as posturas dos docentes ante a aprendizagem em ciclos e o RPC. Conclui que demandas fundamentais não têm sido atendidas: formação docente, participação da comunidade escolar, ênfase no trabalho coletivo e criação de instrumental de apoio aos alunos.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 7 – Categoria 4: RPC na perspectiva da inclusão, exclusão e democratização do ensino (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	RPC na perspectiva da inclusão, exclusão e democratização do ensino.	<p>Mudanças no paradigma do fracasso escolar e da exclusão.</p> <p>Não concretização dos objetivos educacionais.</p> <p>Contradições referentes à democratização.</p>	<p>1) A autora conclui que o RPC, embora tenha favorecido a universalização do acesso ao ensino, está contribuindo para novas formas de exclusão educacional.</p> <p>2) O autor aponta, na conclusão de sua pesquisa, que no RPC há declínio da qualidade de ensino oferecido, esvaziamento dos conteúdos escolares e incompatibilidade com o ideal democrático propalado pelo discurso oficial, revelando o des-caso do governo para com alunos, professores, escola e comunidade.</p> <p>3) Analisou as propostas de progressão continuada e de ciclos escolares implementadas em São Paulo a partir de 1998, como forma de democratizar o sistema escolar e promover a inclusão educacional, em particular em relação ao grupo de crianças pobres e negras. Concluiu que a escola, sob a égide das políticas públicas de progressão continuada e ciclos, promove uma inclusão aparente, que exclui especialmente as crianças pobres e negras ao restringir a aprendizagem do conteúdo escolar e desconsiderar a existência do racismo em suas relações, caracterizando o “fetiche da igualdade”.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 8 – Categoria 4: RPC na perspectiva da inclusão, exclusão e democratização do ensino (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	<p>1) Investigou os saberes e crenças das professoras da escola pública paulista concernente à reprovação escolar e o RPC; na conclusão destaca que os docentes consideram-se apartados das decisões que determinam como será seu trabalho em sala de aula; entende, ainda, que há um nítido empobrecimento dos conteúdos escolares e desvalorização do rendimento escolar dos alunos.</p> <p>2) O autor focou as mudanças mediadas pelo RPC no ensino fundamental da rede pública paulista; na conclusão destaca que houve forte influência no fazer pedagógico dos professores, que, embora questionem a forma como foi implantado o RPC, acreditam que a progressão continuada é válida.</p> <p>3) Constatou-se que modificar a estrutura do ensino de uma organização seriada para a progressão continuada é um empreendimento que não pode ser feito simplesmente por decreto. Implica mudanças significativas do pensar e fazer a educação e o ensino.</p> <p>4) Investigou a opinião de docentes da rede pública do estado de São Paulo sobre a participação no processo de implementação do RPC; concluiu que a participação foi mais induzida que espontânea e que houve maior produtividade nas discussões internas de cada escola do que na rede como um todo.</p> <p>5) O autor constatou que, apesar das incoerências, os professores estão modificando e recriando o que lhes é imposto, reelaborando suas ações pedagógicas e atendendo às demandas trazidas pelo RPC a despeito das dificuldades.</p>
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Influência negativa sobre a autoridade docente/ representação social dos professores e saberes pedagógicos.	<p>6) O autor focou o RPC e a formação continuada de docentes; concluiu que a valorização da docência não ultrapassou as fronteiras do discurso político, pois na prática cotidiana os professores não foram preparados para enfrentar os desafios e dificuldades do RPC.</p> <p>7) O autor pesquisou o trabalho docente (professores de Língua Portuguesa) no RPC; concluiu que os saberes pedagógicos são alienados neste Regime, pois falta apoio, as classes são muito heterogêneas e os docentes não sabem como lidar com as dificuldades.</p> <p>8) Averiguou a representação social de professores sobre o RPC, através das teorias da representação social. A autora não desmerece no resumo as conclusões de sua pesquisa.</p> <p>9) Analisou as perspectivas dos docentes da rede pública estadual paulista que atuam no projeto Recuperação de Ciclo I, que atende alunos que não alcançaram os objetivos de aprendizagem nos quatro anos do Ciclo I; em conclusão, considera que o projeto, para se consolidar como oportunidade de aprendizagem, demanda adequação do material às necessidades de alfabetização apresentadas pelos alunos; precisa contar com acompanhamento familiar e motivação dos próprios educandos.</p> <p>10) Analisou como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas estaduais do interior paulista. Os resultados indicam grandes divergências entre as concepções e as experiências do corpo docente das escolas pesquisadas, evidenciando, também, que a compreensão ou a adesão ao discurso acadêmico não está diretamente ligada ao fazer pedagógico no cotidiano escolar.</p>
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Resistência docente, pela imposição do RPC.	<p>11) Averiguou o grau de compromisso dos docentes com as propostas do RPC; concluiu que há forte resistência por parte dos professores a essa política educacional, que implicaria em perda da autoridade e deslocamento das relações de poder em sala de aula.</p> <p>12) Investigou alunos universitários que se preparam para o exercício da docência. Sua conclusão destaca a necessidade de repensar toda a ação docente no contexto socioeducacional no qual surgiu e foi implantado o RPC.</p> <p>13) Estudou a jornada de trabalho do professor no contexto do ensino ciclado e do RPC; concluiu que as reformas ocorridas são de caráter político e não administrativo e que a jornada de trabalho docente não é coerente com a organização do ensino em ciclos, contribuindo para o fracasso do processo.</p> <p>14) Analisou o trabalho de docentes da 8ª série da rede estadual paulista com mais de 10 anos de experiência em relação aos ciclos e ao RPC. Concluiu que, na concepção dos professores, a progressão continuada corresponde a promoção automática, pois não ocorreu um impacto na formação desses professores que os levasse a compreender essas mudanças e avaliar em que medida elas favorecerem ou não os estudantes.</p> <p>15) Analisou as mudanças ocorridas no trabalho docente em nove anos de RPC nas escolas públicas do estado de São Paulo. Na conclusão, evidencia a insatisfação dos professores quanto à forma de implantação do RPC; destaca que os docentes consideram pontos positivos do programa: a correção de defasagem idade/série; a concepção de ensino/aprendizagem nesse contexto; a avaliação nesse processo.</p> <p>16) Investigou escola da rede pública municipal de São Paulo com a finalidade de entender as posturas dos docentes ante a aprendizagem em ciclos e RPC. Concluiu que demandas fundamentais não têm sido atendidas: formação docente, participação da comunidade escolar, ênfase no trabalho coletivo e criação de instrumental de apoio aos alunos.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos Quadros 1 e 2 permite inferir que, quanto à categoria 1 e suas subcategorias, que lidam com a implementação do RPC, os pesquisadores atestam pontos negativos no processo: não resolveu o problema do fracasso escolar e a superação da cultura da repetência; mantém-se a desigualdade de poder que contribui para o fracasso do sistema; desconstruiu a escola tradicional, sendo que sua reconstrução embasa-se em moldes do aparelho massificador e legitimador da exclusão social, com todas as características neoliberais. Freitas (2002, 2004), Souza (2002) e Jacomini e Camargo (2002) concordam que prevaleceram equívocos na implementação do RPC, que foi implantado sem a devida preparação dos professores e da comunidade, mais por uma questão político-econômica do que como solução para o problema da repetência.

Freitas (2002) ressalta que as necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma, e seu isolamento e artificialismo levaram a uma avaliação também artificial.

Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. [...] Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não; trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, em que a existência de séries é apenas mais um elemento. (FREITAS, 2002, p. 80).

Freitas (2004) defende que as inconsistências na implantação vinculam-se ao fato de as mudanças atenderem apenas à necessidade de soluções educacionais preconcebidas, que desconsideram as peculiaridades nacionais, ao mesmo tempo em que buscam atender a imposições de entidades internacionais. Em sua visão, foi imposto ao sistema educacional brasileiro um conceito pré-fabricado de equidade, que implica

responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno [...]. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. (FREITAS, 2004, p. 147-148).

Por sua vez, Viriato (2001) constatou em sua pesquisa que a prevalência do perfil político do RPC, em detrimento do pedagógico, revela-se no fato de que aquilo que é implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) não condiz com o que as escolas declaram estar implementando, sobretudo porque os gestores e professores não participaram da elaboração das políticas e, em contraposição, os dirigentes esperam que aceitem passivamente as propostas que não fazem parte da cultura da escola.

Todos os resumos (teses e dissertações) partem da premissa de que o RPC foi implantado pela SEE/SP sem que os professores tivessem tomado parte na formulação da proposta. Os resumos registram que a implantação teve caráter eminentemente político, pois foi efetivada apenas por meio de documentação oficial emitida pela SEE/SP. As mu-

danças dependem de uma mudança na concepção de ensino e de avaliação, constataam os pesquisadores e os especialistas.

Quanto aos Quadros 3 e 4, que sintetizam os resumos das teses e dissertações classificados na categoria “Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC” e em suas subcategorias – concepção da avaliação, incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial e prevalência do fracasso escolar e da seletividade —, a análise revelou que, no cotidiano da escola, a avaliação permanece vinculada à lógica da seriação; e ainda, que obedece ao mesmo formato de quando era empregada antes do RPC, cuja ênfase radicava na prestação de contas. Para um dos autores, *existe um confronto entre a lógica da avaliação formativa e a tradicional que não foi superado ao longo dos anos.*

A abordagem formativa continuada, recomendada pelo discurso oficial, não tem sido alcançada nessa década de implantação do RPC. Todos os 19 resumos inseridos nessa categoria e subcategorias explicitam que as práticas avaliativas não mudaram, e apontam para a coexistência do modelo antigo com a tentativa incipiente de adequar-se ao novo paradigma. Segundo as conclusões dos autores, esse sistema avaliativo “dividido” não tem potencial para influenciar a regulação das aprendizagens, tampouco para minimizar ou erradicar o fracasso escolar e a seletividade, tal qual sugere a proposta oficial de implantação do RPC.

Os dados obtidos nas dissertações e teses vão ao encontro do que constata Varandas (2000), de que uma concepção não substituiu a outra, mas passaram a coexistir sem que houvesse uma ruptura entre a ideia de avaliação e medida.

Sobre a questão do fracasso escolar e da seletividade, Arroyo (2003, p. 16) postula que o País sempre conviveu com a predominância da “cultura do fracasso”, baseada na eliminação dos “mediócras” e na exaltação dos “cobras”; o renome das escolas privadas fez-se com base nesse equívoco, com a justificativa de preservar o “alto nível do ensino”.

Segundo Arroyo (2003, p. 34), quando se buscou enfrentar essa situação por meio dos programas como o RPC, cuja propalada finalidade seria vencer o fracasso escolar (traduzido na repetência, na evasão e, por fim, na exclusão educacional), o foco não se deslocou da instituição escola, tampouco do que seria a concepção desses binômios – fracasso/reprovação e sucesso/aprovação. Para resolver efetivamente o problema, seria necessário “desescolarizar o fracasso”, assumindo-se que ele apenas reflete o

fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como saúde, a educação. (ARROYO, 2003, p. 34).

Portanto, para Arroyo (2003), não ocorreram as mudanças desejadas para a avaliação no contexto do RPC que poderiam contribuir para minimizar o fracasso e a seletividade, pois foram conduzidas com o foco equivocado. Uma das teses mostra que, mesmo não havendo reprovação, os alunos estão conscientes se estão ou não assimilando aprendizados, e isso se reflete em baixo autoconceito para muitos deles. Segundo o autor, *as crianças com dificuldades de aprendizagem, mesmo na progressão continuada, têm autoconceito escolar*

bastante baixo, independentemente de serem ou não promovidas.

Os pontos comuns a todos os resumos analisados segundo o prisma da categoria “RPC e o impacto sobre a docência” contemplam as três subcategorias descritas nos Quadros 5 e 6. Os resumos das pesquisas apontam que a predominância da resistência docente em relação ao RPC deriva de sua imposição. Essa assertiva confirma-se quando comparadas às categorias 1 e 3 e suas subcategorias, pois, de modo geral, os próprios docentes avaliam que, na elaboração e processo de implantação do RPC, não foram levadas em conta suas necessidades, a complexidade da função docente, o fortalecimento de um programa eficaz de formação contínua que os preparasse para as demandas do RPC. Segundo um dos autores, *o RPC não promoveu a necessária mudança na realidade da escola, além do que os professores desconfiam da intencionalidade do governo ao impor as propostas.* Outros afirmam que o RPC colabora com a *precarização do trabalho docente* e que a *valorização da docência não ultrapassou as fronteiras do discurso político, pois, na prática cotidiana, os professores não foram preparados para enfrentar os desafios e dificuldades do RPC.*

Os autores destacam a questão do poder, da perda de autoridade do professor com a promoção automática, entendida por eles como sinônimo da progressão continuada, indo ao encontro do que pondera Freitas (2002)

Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apoia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos “quebram” a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano instrucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação. (FREITAS, 2002, p. 84).

Na única tese de 2012, segundo a autora, os professores clamam pela volta da seriação e da reprovação devido à perda de autoridade. Mas, não só a progressão continuada, outros fatores geram esse sentimento, uma vez que não cabe mais ao docente a decisão de aprovar ou não um aluno, e as formas de punição, quando empregadas, estão sujeitas às normas do estado e à aprovação da direção.

Ainda, quanto à categoria 3, a produção científica arrolada nos Quadros 5 e 6 demonstra que é notório o empobrecimento do conteúdo intelectual da aprendizagem, pois os resumos definem a influência negativa do RPC sobre o fazer pedagógico. Além do mais, destacam a problemática ainda não solucionada relativa à alteração das relações de poder em sala de aula.

Os achados da pesquisa relativos à categoria são coerentes com as explanações de Viegas (2002) e Biani (2007), pois as autoras enfatizam que a formação dos professores consistiu somente na imposição de regras por parte da SEE/SP. Fazendo um contraponto com esse caráter impositivo, é interessante pontuar os pressupostos de Tardif (2000) acerca da formação docente e dos saberes pedagógicos. Segundo o autor, os professores precisam desenvolver uma sensibilidade no convívio com o alunado, construída sobre o alicerce da ética e da moral, o que não é estimulado no contexto da formação universitária inicial e nem na formação contínua posterior.

Pimenta (2002, p. 38) já enfatizara essa questão ao afirmar que, no ambiente escolar, “o irredutível pedagógico é o aluno”, que é o “sujeito didático do aprendizado”. Para conviver com esse aluno e ensiná-lo, não basta que o professor seja informado sobre regras e técnicas, mas precisa elaborar, cada qual individualmente, o seu próprio programa de educação, monopolizando saberes plurais e complexos.

Quanto à categoria 4 – RPC relativo à inclusão/exclusão e democratização do ensino –, os autores são unânimes ao afirmar que o discurso oficial propalado pela legislação e artigos que a ratificam divergem frontalmente da realidade experimentada nas escolas. O RPC não só não rompeu com a exclusão como gerou outras formas de exclusão no interior da escola.

Segundo as assertivas de Biani (2007), observa-se que a reflexão da autora sobre a questão descrita na categoria 4 e suas subcategorias aponta para o fato de que a progressão continuada não rompeu com mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão, levando a escola a manter seu caráter seletivo e excludente. Além disso, a exclusão, que antes era exterior à escola em virtude do não ingresso, da repetência e da evasão, acontece, agora, com a criança na escola, pela pouca qualidade da aprendizagem, segundo a autora.

Steinvascher (2003) sintetiza as conclusões dos autores analisados em relação à temática da categoria 4:

como não há condições materiais, institucionais e pedagógicas para o seu funcionamento, ele [RPC] não deveria ser adotado, pois entendem [os docentes] que a promoção continuada comprometeu ainda mais a qualidade do ensino. [...] Dessa forma, acreditam que as críticas e resistências à promoção continuada serão superadas à medida que as condições de ensino e de aprendizagem que eles almejam sejam garantidas. [...] Portanto, junto à exigência de que o Estado garanta as condições materiais e institucionais-pedagógicas à consolidação da progressão continuada como prática político-pedagógica de democratização da aprendizagem é necessária uma permanente reflexão dos educadores sobre as ideologias que condicionam suas práticas e *dificultam a realização de um processo educativo mais democrático*. (STEINVASCHER, 2003, p. 416-417; grifos nossos).

Ainda segundo o prisma da inclusão/exclusão e da democratização do ensino, vale ressaltar o pensamento de Arroyo (2003), que afirma:

O que pode estar acontecendo é que a cultura da seletividade e exclusão saia reforçada, à medida que pretensamente se apoia em razões democratizantes e igualitaristas. Os mais ferrenhos defensores da reprovação tornaram-se defensores do direito de todos, até dos excluídos, às competências e credenciais escolares, como meio de torná-los competentes e competitivos no mercado. (ARROYO, 2003, p. 39).

E, coerente com Arroyo, vale retomar a premissa de Biani (2007):

Entendemos que a grande ruptura foi a oportunidade de acesso e permanência na escola para todas as crianças no ensino fundamental. Neste sentido, a Progressão Continuada rompeu com o mecanismo de exclusão *da* escola. Desta forma, ainda que a permanência não seja significativamente qualitativa em ter-

mos de formação e aprendizagem, ao acontecer, propiciou toda uma “crise” no interior da escola que, se olhada criticamente, poderá trazer ganhos qualitativos para a educação e, principalmente, para seus usuários. Neste sentido, a Progressão Continuada poderia ser uma possibilidade de solução para o problema da exclusão *na* escola. (BIANI, 2007, p. 65; grifos da autora).

Realmente, a política da progressão continuada democratizou o acesso, a permanência e a certificação na escola formal. Mas, segundo Rassinetti e Costa (2012), a existência do fenômeno do analfabetismo funcional indica que esta mesma escola ainda não obteve êxito na tarefa fundamental de democratização do conhecimento, que é o quesito necessário para uma real democratização do ensino. Com o RPC, segundo os autores, o analfabetismo funcional aumentou e agora acomete estudantes certificados.

Dos resumos analisados quanto à categoria 4, depreendemos que os objetivos democráticos e inclusivos do RPC não têm sido atingidos.

Em síntese, depreendemos, da análise dos resumos das teses e dissertações, as evidências abaixo.

Efetiva incoerência entre a prática dos professores em sala de aula e o discurso oficial.

As mudanças educacionais promovidas pelo governo de São Paulo apresentam um caráter eminentemente político, favorecendo equívocos na implementação do programa; após uma década da implantação, tais equívocos não foram sanados, como apontam os resumos estudados.

A verticalidade da implantação do RPC, que não contou com a participação docente durante o processo de elaboração, tem sido vista como uma imposição, ocasionando resistência vinculada a fatores tais como: negligência para com os saberes docentes, perda de autoridade, menosprezo pela prática pedagógica.

Os professores entendem que a reestruturação é necessária e desejável, pois não querem uma escola marcada pela repetência, fracasso escolar e evasão, que culminam na exclusão; impõe-se a necessidade de formação apropriada, inicial e continuada, para que possam adequar-se às mudanças.

A percepção, por parte dos docentes, dos envolvidos no sistema educacional, dos especialistas estudados nesse trabalho e da sociedade, de modo geral, é de que o RPC não promoveu a mudança de paradigma fundamental para realmente democratizar o ensino, com ênfase na oferta de educação de qualidade e não apenas na ampliação do acesso.

Prevalece a dualidade na concepção da avaliação, já que na prática cotidiana manteve-se o método tradicional e não foi assumida a avaliação formativa e contínua, fazendo com que a progressão continuada confunda-se com a promoção automática.

Analisando-se as conclusões dos trabalhos, e comparando-as com a fundamentação teórica, acreditamos que os resultados obtidos contrariam, em parte, o discurso oficial e são condizentes com os pressupostos apresentados pelos especialistas estudados, não revelando, entretanto, vertentes que desconhecíamos.

Merece destaque a tese sobre o autoconceito do aluno. Este não sofre prejuízo apenas em caso de repetência, mas também pela percepção de que não está aprendendo, fato que, segundo nos parece, contribui para ampliar o entendimento acerca do RPC, configuran-

do um ângulo de análise que poderia ser mais explorado, uma vez que contraria, tanto o discurso do governo como o dos especialistas, de que o RPC melhora a autoestima dos alunos. Outra tese aponta que a progressão continuada e os ciclos promovem uma inclusão aparente, que exclui especialmente as crianças pobres e negras ao restringir a aprendizagem do conteúdo escolar e desconsideraram a existência do racismo em suas relações, caracterizando o “fetiche da igualdade”.

Entendemos que são necessárias mais pesquisas empíricas em sala de aula para que se tenha um quadro mais abrangente sobre a avaliação, nas quais sejam identificados os aspectos críticos do RPC, tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfocou os indicadores e as perspectivas para novas pesquisas referentes ao RPC no estado de São Paulo com a finalidade de investigar os cenários educacionais que foram construídos a partir da implantação deste regime, nos quais estão envolvidos alunos, pais de alunos, professores, coordenadores, diretores e demais atores sociais do campo educacional. A análise dos resumos das 69 teses e dissertações captadas no banco de dados do Capes permitiu investigar, também, os diferentes aspectos temáticos abordados pelos diversos autores em seus textos, o percentual de universidades cujos alunos estão se dedicando ao tema RPC, entre outros elementos de interesse.

Concernente às categorias e subcategorias criadas para investigar os principais fatores ligados ao RPC nos trabalhos estudados, destaca-se que a maioria dos trabalhos (57,9%) enquadra-se nas categorias “Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC” e “RPC e o impacto sobre a docência”, totalizando quarenta trabalhos e considerando que essas duas categorias citadas correlacionam-se de alguma forma, pois os professores têm encontrado dificuldades na aplicação da avaliação continuada. Pode-se dizer que estes são temas recorrentes na pesquisa e, provavelmente, expressam a legítima preocupação dos educadores no sentido de avaliar e promover alunos com dificuldades graves de aprendizagem.

Finalmente, depreende-se dos resultados da investigação que o RPC pode ter contribuído para que o aluno permaneça na escola, mas não ampliou a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem (mais uma vez, apontando a necessidade de que pesquisadores detenham-se mais nesse aspecto).

Ainda, na intersecção entre os quesitos avaliação e docência, observa-se que os autores dos trabalhos enfatizaram nos resumos que os docentes estão predispostos a colaborar com os alunos, assumindo que a avaliação é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, e não um instrumento de poder. Ou seja, aceitam que não há lugar para a avaliação discriminatória, e, sim, para a avaliação inclusiva. Por outro lado, resistem e criticam as estratégias governamentais para a implantação do RPC no estado de São Paulo, que os destituem do papel fundamental que exercem.

Notícias recentes apontam reformas da educação na rede estadual de São Paulo, que aumentam a possibilidade de reprovação dos alunos, alteram ciclos de ensino e instituem avaliações bimestrais, a serem implantadas a partir de 2014, ano eleitoral. Desconhece-se o processo que culminou com o anúncio dessa nova reforma e se houve o envolvimento

dos professores. Não seria novamente por uma questão política, pautada em interesses e conveniências? A conferir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A A; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-26.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BIANI, R. P. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000422391>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

FREITAS, L. C. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

HARNICK, S. O que é progressão continuada? **Todos Pela Educação**, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13064/perguntas-e-respostas-o-que-e-progressao-continuada/>> Acesso em: 10 jul. 2011.

JACOMINI, M. A.; CAMARGO, R. B. Os ciclos na organização do Ensino Fundamental: alguns apontamentos. **Pucviva**, Ano 2, v. 5, 2002. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r07.htm> Acesso em: 20 jun. 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 7-23, abr. 2009.

MEGID, J. N. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo.

PIMENTA, S. G. de **Professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

RESSINETI, T; COSTA, A. C. Um mosaico de políticas, por uma escola eficiente, eficaz e com fluxo: situando a progressão continuada no escopo das políticas públicas para o ensino fundamental na década de 1990. In: CEMARX – COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Centro de Estudos Marxistas da UNICAMP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual Educação. **Deliberação nº. 9/97**, de 30 de julho de 1997. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, 1997. Disponível em: < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> >
COMUNICAÇÕES • Piracicaba • Ano 22 • n. 1 • p. 119-140 • jan.-jun. 2015 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X

DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n1p119-140>

br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (2011). Relatório pedagógico SA-RESP 2011a. Matemática. São Paulo: SEE. http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Relat%C3%B3rio_Pedag%C3%B3gico_Matem%C3%A1tica_2011.pdf

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (2011). Relatório pedagógico SA-RESP 2011b. Língua Portuguesa. São Paulo: SEE. http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Relat%C3%B3rio_Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua_Portuguesa_2011.pdf

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 fev. 2009.

STEINVASCHER, A. **A implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

TARDIF, M. Saberes tradicionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARANDAS, J. **Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação da FCUL. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000. Disponível em: <<http://ia.fc.ul.pt/textos/jvarandas/index.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

VIEGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

VIRIATO, E. O. **Política educacional do estado de São Paulo (1995-1998)**. Desconstrução da escola pública. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

DADOS DOS AUTORES:

ALEX SANDER CONTIERO

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

Maria Guiomar Carneiro Tommasiello

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Metodista de Piracicaba.

Submetido em: 26/11/2013

Aprovado em: 03/05/2014