

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

---

CRISTIANE MORAES DA SILVA

**EXCLUSÃO VELADA E INTERIORIZADA NA ESCOLA: UMA  
ANÁLISE DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

FLORIANÓPOLIS  
2014



CRISTIANE MORAES DA SILVA

**EXCLUSÃO VELADA E INTERIORIZADA NA ESCOLA: UMA  
ANÁLISE DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Eneida Oto Shiroma

Coorientadora: Prof.a Dr.a Maria Helena Michels

FLORIANÓPOLIS  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Cristiane Moraes da

Exclusão Velada e Interiorizada na Escola: Uma Análise da Política de Progressão Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. / Cristiane Moraes da Silva ; orientadora, Eneida Oto Shiroma ; coorientadora, Maria Helena Michels. - Florianópolis, SC, 2014.

p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Progressão Continuada. 4. Reprovação e Evasão. 5. Inclusão na Escola. I. Shiroma, Eneida Oto . II. Michels, Maria Helena . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Dedico este trabalho às alegrias da minha vida,  
meus queridos filhos Pedro Lean e Mariana,  
e ao meu incansável companheiro, Willian.  
A vocês, com amor e carinho.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, as minhas orientadoras, professora Eneida Oto Shiroma e professora Maria Helena Michels, pela importante oportunidade de crescimento e amadurecimento teórico. Pela dedicação e seriedade com que me orientaram nesse processo. Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente às professoras da linha Educação, Estado e Políticas Públicas: Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels, Olinda Evangelista e Rosalba M. Cardoso Garcia. E também aos demais colegas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), por me mostrarem um belo e crítico caminho que podemos trilhar no campo educacional e como é urgente e necessário o posicionamento marxista para que efetivamente possamos lutar por uma sociedade diferente da que vivemos.

Às professoras Rosalba M. Cardoso Garcia e Maria das Mercês Ferreira Sampaio e ao professor Jéferson Silveira Dantas, membros da Banca de Qualificação e Defesa, por terem aceitado o convite. Mas, sobretudo, pela leitura criteriosa e pelas contribuições significativas que me possibilitaram importantes encaminhamentos na pesquisa. À professora Leonete Luzia Schmidt, por aceitar o convite para participar da banca de defesa.

Aos colegas da linha Educação, Estado e Políticas Públicas (2012/2), por terem trilhado uma parte dessa caminhada comigo e compartilharem seus conhecimentos e experiências.

Aos professores e especialistas das escolas que entrevistei, aos diretores que me receberam e possibilitaram colher depoimentos importantes para compreendermos melhor como a progressão continuada tem se inserido nas escolas da rede.

Aos estudantes, aos professores e aos demais colegas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que enfrentam conjuntamente os desafios postos pela adoção da política de progressão continuada. Desejo que nossa pesquisa possa, de alguma forma, contribuir para a reflexão sobre os rumos das políticas dessa rede de ensino.

E, por último, ao meu companheiro, Willian, pela incansável dedicação. Foi quem me ensinou a ser perseverante, quem teve paciência e sensibilidade durante os momentos mais críticos dessa trajetória. A você, meu amor, a minha gratidão.

## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi analisar as implicações da adoção da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Foram discutidos os dispositivos jurídicos que normatizam essa política, sua dinâmica e estruturação na rede de ensino em questão. Para isso, foi realizado um balanço da produção acadêmica sobre o assunto em banco de teses e dissertações, portais de revistas científicas e anais de eventos acadêmicos. Em seguida, desenvolveu-se uma análise dos principais documentos normativos e divulgadores dessa política buscando relacioná-los a outras políticas de âmbito internacional, nacional e local. Além da pesquisa bibliográfica e documental, entrevistaram-se professores e especialistas que atuam nas escolas municipais dessa rede de ensino. Foram debatidos os efeitos que a progressão continuada causa na prática pedagógica dos professores e no processo de apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes. O processo de investigação demonstrou que há um grupo de estudantes que é promovido aos anos/séries subsequentes sem ter se apropriado dos conteúdos previstos para o ano escolar que cursou, causando um processo de exclusão velada no interior da escola.

Palavras-chave: Política educacional. Progressão continuada. Inclusão. Reprovação. Evasão. Escola.



## **ABSTRACT**

The objective of this research was to analyse the implications of adopting the continued progression policy at the Municipal Education System in Florianópolis, SC, Brazil. The legal provisions which regulate this policy, its dynamics and structure in the education system mentioned were discussed. In order to do so, an analysis of the academic production about the subject was conducted, based on databases of thesis and dissertations, scientific journals and proceedings of academic events. Then, an analysis of the main legal documents and disseminators of this policy was developed, seeking to associate the documents on international, national and local scale. Apart from the literature and documental review, teachers and specialists working on municipal schools of this education system were interviewed. A debate was carried out about the effects caused by the continued progression on the pedagogical practice of teachers and on the students' process of knowledge acquisition. The investigation process showed there is a group of students which is promoted to the subsequent grades /levels without having acquired the content proposed for the school year they had attended, causing a process of covert exclusion within the school.

**Key words:** Education policy. Continued progression. Inclusion. School failure. School dropout. School.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP/MT	Associação Campo-Grandense de Professores
AFLODEF	Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos
AFLOV	Associação Florianopolitana de Voluntários
ALISC	Associação dos Licenciados de Santa Catarina
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd Sul	Encontro Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLP	Associação dos Professores Licenciados do Paraná
APMP	Associação do Pessoal do Magistério do Paraná
APP	Associação dos Professores do Paraná
APPMG	Associação de Professores Públicos de Minas Gerais
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bireme	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEP/RJ	Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEB	Congresso de Educação Básica
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CRO	Campo de Recontextualização Oficial
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DIME	Departamento de Integração e Mediação Educacional
EBRAP	Escola Brasileira de Professores

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPGE/FGV	Escola Brasileira de Economia e Finanças da Fundação Getúlio Vargas
FABAN	Faculdade Bandeirantes
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção à Aids
GEPETO	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDES	Irmandade do Divino Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
ONG	Organização Não Governamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDE	Sociedade Espírita Entrepósito da Fé
SERTE	Sociedade Espírita de Recuperação, Trabalho e Educação
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social
SIMPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SIMPRO/MG	Sindicato dos Professores de Minas Gerais
SIMPRO/RJ	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a

UNICAMP  
UNINOVE  
UNISANTOS  
USP

Educação, a Ciência e a Cultura  
Universidade Estadual de Campinas  
Universidade Nove de Julho  
Universidade Católica de Santos  
Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	81
Quadro 2 – Taxa de aprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	82
Quadro 3 – Taxa de abandono no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	82
Quadro 4 – Concepções de avaliação subjacentes à Legislação .....	119
Quadro 5 – Fontes pesquisadas no Balanço de Produção .....	167
Quadro 6 – Número de pesquisas identificadas.....	171
Quadro 7 – Filtragens das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	171
Quadro 8 – Pesquisas selecionadas na quarta filtragem no Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	176
Quadro 9 – Filtragens dos artigos no Portal SciELO .....	176
Quadro 10 – Artigos selecionados na terceira filtragem no Portal SciELO.....	178
Quadro 11 – Filtragens dos trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd .....	178
Quadro 12 – Trabalhos selecionados na terceira filtragem realizada nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd .....	179
Quadro 13 – Filtragens dos trabalhos publicados nos anais dos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul .....	180
Quadro 14 – Trabalhos selecionados na segunda filtragem realizada nos anais dos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul.....	180
Quadro 15 – Filtragens dos artigos publicados em revistas e eventos promovidos pela ANPAE .....	181
Quadro 16 – Trabalhos selecionados na segunda filtragem realizada nos anais dos simpósios e congressos promovidos pela ANPAE.....	181
Quadro 17 – Filtragens dos artigos disponíveis no Google Acadêmico.....	182
Quadro 18 – Artigos selecionados na terceira filtragem no Google Acadêmico.....	183



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Elementos para a compreensão do tema .....	22
1.2 Objetivos.....	29
1.3 Percurso metodológico.....	30
1.4 A organização do texto.....	35
<b>2 BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA .....</b>	<b>37</b>
2.1 Teses e dissertações .....	39
2.2 Artigos em periódicos.....	40
2.3 Publicações em anais de eventos acadêmicos .....	41
2.4 Leitura das publicações selecionadas .....	43
2.5 Considerações gerais sobre a produção selecionada .....	55
<b>3 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA .....</b>	<b>61</b>
3.1 A progressão continuada na LDBEN .....	66
3.2 A adoção da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	72
<b>4 EFEITOS DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>99</b>
4.1 Atendimento dado aos estudantes promovidos com restrições .....	130
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>
Apêndice A – Roteiro para a entrevista com professores e membros das equipes pedagógicas das escolas .....	165
Apêndice B – Quadros .....	167
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>
ANEXO A – Parecer CME n. 16/2011.....	187
ANEXO B – Tabela salarial do Magistério: Secretaria Municipal de Educação.....	213
ANEXO D – Cópias de boletins e históricos escolares com registros de notas e do processo avaliativo dos estudantes ....	229



## 1 INTRODUÇÃO

Com a presente pesquisa, propomo-nos a analisar a política de progressão continuada, bem como sua adoção na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A escolha do tema de pesquisa surgiu de nossa atuação, iniciada em 2008, como docente no ensino fundamental nessa rede. Desde 2007, a política de progressão continuada passou a ser gradualmente implantada na referida rede, alterando nossa prática docente, provocando inquietações sobre os novos rumos do ensino fundamental. Tratava-se de um momento em que o fim da reprovação representava incertezas sobre a condução do processo de ensino–aprendizagem.

Nossa trajetória na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis começa em 2008, no auge da implantação da política de progressão continuada, período em que a Secretaria Municipal de Educação manteve uma atuação bastante ostensiva sobre as escolas, as atividades de formação continuada e a prática docente devido à implantação concomitante do ensino fundamental de nove anos. Os professores dos primeiros, segundos e terceiros anos participavam de um amplo processo de formação que tinha como objetivo alterar as práticas docentes, adequando-as à nova forma de analisar o rendimento do estudante durante o processo de ensino–aprendizagem em função da progressão continuada. Naquele momento a Secretaria Municipal de Educação estabelecia o que deveria ser ensinado em cada um dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos.

Os assessores dessa Secretaria enfatizavam a ideia de que o 1º ano do ensino fundamental de nove anos era diferente da 1ª série do ensino fundamental de oito séries. Esse convencimento foi amplamente construído nos espaços de formação promovidos pela Secretaria, com destaque para a organização do chamado Bloco Inicial de Alfabetização, o BIA.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nas formações do BIA de que participamos, foram utilizados como materiais de referência os seguintes documentos do MEC: a) “Pró-Letramento”, focado na alfabetização, na linguagem e na matemática; b) “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”; e b) a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os encontros aconteciam

Participamos de cursos do BIA durante o ano de 2008, os quais tinham como foco a preparação dos professores que atuavam do primeiro ao terceiro ano para alterarem suas práticas a fim de atenderem às novas demandas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação para o ensino de nove anos. Acreditamos que esse esforço de convencimento contribuiu decisivamente para que muitos professores concordassem com a ideia de que quem ingressava no ensino fundamental de nove anos não poderia migrar para o ensino de oito séries, e vice-versa, já que os ensinamentos eram considerados muito diferentes. Essa foi a justificativa apresentada pela Secretaria para instituir o fim da reprovação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, acarretando importantes mudanças no processo avaliativo como estratégia de permanência dos estudantes na escola.

A adoção da progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis deu-se simultaneamente à implantação do ensino de nove anos. Ambas as políticas ocorreram de forma articulada e tiveram sua implantação de forma gradual, ou seja, a cada ano letivo uma série era eliminada e um ano criado até se chegar ao ensino fundamental de nove anos. Essa simultaneidade foi uma característica essencial para compreender a aceitação dos professores da introdução da referida política nessa rede.

A participação no Bloco Inicial de Alfabetização, iniciado em 2007, contribuiu para criar os consensos necessários para a efetivação das políticas do fim da reprovação e da adoção da progressão continuada. Tendo participado do BIA nos anos de 2008 e 2009, percebemos que, já no início de 2009, os encontros de formação foram diminuindo, até que o BIA deixou de existir no final desse ano, quando essas políticas já estavam consolidadas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atualmente, a progressão continuada é uma realidade nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e praticamente não há mais reprovação, salvos os casos em que os estudantes possuem frequência inferior a 75%. Em 2013, as

---

em espaços físicos da própria Secretaria Municipal de Educação; e, em muitos momentos, os assessores da Secretaria se deslocavam até as escolas para ministrar formações locais.

últimas turmas de oitavas séries encerraram o ensino fundamental. Essas turmas entraram em 2006, um ano antes de a rede adotar a progressão continuada, e foram promovidas sem reprovação até o fim do ensino fundamental. As primeiras turmas do ensino fundamental de nove anos só concluirão essa etapa no final de 2015, finalizando, então, esse período de transição.

Além das políticas de formação articuladas pelo BIA e de todo o processo de convencimento articulado pela Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação instituiu um aparato legal para regulamentar o ensino fundamental de nove anos e a progressão continuada. Para isso, publicou um conjunto de resoluções e pareceres para garantir o cumprimento dessas políticas por parte das escolas. Desde aquele período em que estivemos exercendo a docência, questionamos quais seriam os verdadeiros objetivos desses documentos, pois o pesquisador precisa entender que os “documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa” (EVANGELISTA, 2008, p. 6). Procuramos exercer, desde então, um perfil de pesquisador que busca se alinhar à concepção teórica marxiana, em que o nosso papel deve ser

essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto [da pesquisa], mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*). (NETTO, 2011, p. 25, grifos do autor).

Nessa perspectiva, observamos a propagação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de um discurso que reduz os problemas da educação à aparência e a ações pontuais como a progressão continuada, isolando o processo educacional de suas condições socialmente estruturadas na sociedade capitalista.

Desde o início da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sete anos se passaram até 2013 sem provocar o surgimento de um movimento organizado coletivamente de oposição a essa política. Mas é importante destacar que muitos professores foram

contrários à aprovação dos estudantes sem que eles concluíssem o processo de ensino–aprendizagem, conforme as expectativas planejadas para o ano escolar. Por isso cabe esclarecer que esta pesquisa não contrapõe a progressão continuada à reprovação, mas pretende discutir a forma como a política de progressão continuada foi implantada e seus efeitos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Observamos que o problema da exclusão escolar não foi solucionado com a adoção da política de progressão continuada na referida rede, mas ganhou outras formatações.

## 1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

Para se compreender a política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, é preciso ir além das aparências e das argumentações produzidas pelos documentos que a regem e as ações políticas do governo municipal. É importante alcançar os elementos que estruturam essa política sem se limitar aos acontecimentos de âmbito local. Pelo contrário, buscar entender a dinâmica das políticas nacionais e internacionais pode contribuir com a compreensão das políticas públicas municipais.

Inicialmente, é fundamental destacar que o conjunto de políticas educacionais formuladas na esfera nacional a partir da década de 1990 evidencia um efetivo comprometimento do Estado brasileiro com o capital internacional, representado pelas orientações encaminhadas pelos organismos multilaterais aos países subdesenvolvidos. Segundo o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990 do Banco Mundial, “as medidas mais importantes tomadas nos setores sociais, para melhorar as condições de vida dos pobres, são também as mais básicas: ampliar e aperfeiçoar a educação primária” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 84).

Nosso país seguiu as diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual “os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48). A partir dessas orientações, as políticas públicas do Estado brasileiro se

intensificaram em torno do investimento na educação básica. Exemplo disso foi um conjunto de políticas voltadas para o ensino fundamental, etapa da educação básica responsável pela alfabetização das crianças, como a garantia da oferta de transporte e da alimentação na escola (BRASIL, 1996b).

Costa e Ressineti (2012), ao analisarem a progressão continuada situada no conjunto de políticas públicas da década de 1990, enfatizam a existência de compromisso com a ampliação do acesso à educação básica, uma das principais orientações de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Esse processo resultou na ampliação do ingresso de crianças no ensino fundamental. Segundo as autoras, a

maior taxa líquida de ingresso de crianças na escola foi no ano de 1999, de 95,3%, mantendo-se até o ano de 2000. Tais dados estatísticos oficiais podem ser explicados como consequências da Constituição de 1988, que elevou o direito a educação ao estado de “direito público subjetivo”, para o nível fundamental, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 1990, em que se estabelecem penalidades para o Estado e os responsáveis em caso de evasão escolar e propõe mecanismos de controle da evasão e da repetência na escola, articulada à ação dos Conselhos Tutelares, a LDB 9.394 de 1996, que além de ratificar aquela legislação mais geral, institui a progressão continuada nos capítulos da Educação Básica, ao propor, por um lado, a flexibilização da organização do trabalho escolar e, por outra, a flexibilização das formas de aferição do rendimento escolar e da promoção. No período de 1994 a 2002, Fernando Henrique Cardoso empreendeu campanhas nacionais de grande difusão, como a “Tá na hora da escola, todo mundo na escola”, com vistas a

conclamar a população a enviar as crianças de 7 a 14 anos à escola e, a instituição do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. (COSTA; RESSINETI, 2012, p. 4).

A aprovação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da LDB de 1996, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996b),<sup>2</sup> evidenciou o principal objetivo da educação brasileira nas últimas duas décadas: universalizar o acesso das crianças e dos adolescentes ao ensino fundamental. É por isso que a reprovação foi apontada como um problema, pois supostamente estimularia a evasão escolar dos estudantes que não conseguissem a aprovação para os anos seguintes. Isso é tratado como algo inquestionável: a reprovação promove a evasão, impedindo a universalização, o acesso e a inclusão. O que não aparece nos debates oficiais são os motivos pelos quais a escola pública leva o estudante à retenção: por que ele reprova? A escola dispõe de estrutura, recursos, pessoal e organização pedagógica necessária para ensiná-lo? Ou ainda, consideram-se outros aspectos da vida do estudante externos à escola que contribuem para a reprovação? Temos a tarefa de debater com criticidade esses conceitos e superar o discurso simplista que envolve a relação fatalista da reprovação com a evasão e a contribuição disso com os obstáculos à universalização da educação básica. Trata-se da necessidade que temos de desmistificar a concepção de que a escola não é afetada pelas relações político-econômicas da sociedade capitalista. Contextualizamos aí a raiz concreta dessa política e desta pesquisa.

Por isso consideramos indispensável o zelo, na forma como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis trata a progressão continuada, para que não elevemos ao patamar de verdade algo que, na realidade, é apenas uma interpretação sem a devida reflexão. Carminati e Meksenas (2008, p. 141) afirmam que é necessário cuidado, pois ao

---

<sup>2</sup> A Lei n. 9.394/96, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDBEN ou LDB, normatiza as diretrizes para a educação brasileira.

tomar o imediato como realidade significa ater-se aos elementos emitidos pela percepção primeira dos objetos. Assim o fenômeno passa a ter significado e sentido real. Para o senso comum e para quem se guia por ele, realidade é a primeira manifestação do fenômeno e esta constitui sua visão de mundo. Sua “criticidade e ação refletida” tem o limite da não-percepção da totalidade, porque não percebe que a realidade é maior que o fenômeno percebido. Nesse contexto, tanto o homem de ciência quanto para o homem comum, o fenômeno tomado como imediato carece de reflexão, de maneira que suas ações e sua vida passam a ser orientadas pelo imediato, ou seja, pelas aparências dos objetos, bem como pelas fantasias estabelecidas na relação com eles.

Então, o que seriam a aparência e a essência no debate sobre a progressão continuada? Esse cuidado necessário não recebe a devida atenção nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis: em 2007, por exemplo, a reprovação e o início da progressão continuada eram considerados como instrumentos de inclusão, pois ajudariam a diminuir a evasão escolar e a distorção idade/série (FLORIANÓPOLIS, 2008). Consideramos importante interrogarmos sobre que tipo de inclusão a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desejava atingir com a progressão continuada e sobre quais os reais interesses, talvez não explicitados, dessa política. Afinal, adotar medidas para manter o estudante fisicamente na escola pode ser interpretado como uma preocupação com a inclusão, na aparência, uma ação de combate à exclusão. A reflexão que procura entender os fenômenos para além das aparências pode nos indicar que a simples inclusão, quando não se asseguram ao estudante condições necessárias para aprender, pode se configurar em uma inclusão-excludente (KUENZER, 2005, p. 93-94).

Nesse sentido, é preciso também destacar que a política de inclusão dessa rede possui relações com as políticas públicas que surgiram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, que fazem parte das reformas educacionais em curso no Brasil e alicerçam uma estrutura jurídica e governamental que, entre seus objetivos, procura manter na escola todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis,<sup>3</sup>

No caminho da universalização do acesso e da permanência com equidade e qualidade a SME<sup>4</sup> atende ao programa Toda Criança na Escola. O desafio é matricular todas as crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental para que freqüentem e aprendam com qualidade. Com a compreensão da possibilidade humana de (todos) aprender, é momento de investir numa educação que prima pela aprendizagem, pela inclusão, pela e na diversidade, ou seja, pela cidadania. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 14).

---

<sup>3</sup> A Proposta Curricular foi elaborada no ano de 2008, durante o segundo mandato do prefeito de Florianópolis Dário Elias Berger (2005-2012), tendo como secretário de Educação, à época, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. É um documento que contém orientações curriculares e pedagógicas para o funcionamento das instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa proposta foi elaborada por assessores pedagógicos e diretores da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis e apresenta um histórico de construção dos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino. É organizada em seções destinadas a estabelecer as orientações curriculares para cada área do conhecimento: Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia. Cada seção apresenta concepções teóricas da área, metas e proposições avaliativas norteadoras do processo de ensino–aprendizagem. Os assessores pedagógicos responsáveis pela elaboração do texto da Proposta Curricular em seus respectivos capítulos são listados a seguir. Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Marilda Terezinha Rios Martins, Monica da Luz Moreira, Roberta Schnorr Buehring e Sandra Angela Cordova Paim da Silva; Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras: Josefina da Silva Pisani, Maria Letícia Naime Muza e Maria Marta Furlanetto; Artes: Gilberto André Borges, Maria Cristina da Rosa, Sandra Meyer Nunes, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Waleska Regina Becker Coelho de Francesch; Educação Física: Charles Schnorr, Fábio Pedro Serafin e João Batista Freire; Matemática: Manoel José Decon, Maria Auxiliadora Maroneze de Abreu e Sandra Regina Engelke; Ciências: Silvane Dalpiaz do Carmo; História: Joseane Zimmermann Vidal e Karen Christine Réchia; e Geografia: Maeli Faé.

<sup>4</sup> Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996b), as redes estaduais e municipais de ensino possuem autonomia para elaborar suas políticas educacionais, desde que não entrem em conflito com a política nacional. Mesmo que cada rede de ensino tenha uma conjuntura política e pedagógica distinta, em meio a apoios, resistências e disputa diante dessas novas políticas, todas as redes estaduais e municipais, a partir de 1997, tiveram de se adequar e garantir a aplicação das diretrizes aprovadas nacionalmente. Em âmbito local, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis elaborou políticas e ações em consonância com tais legislações, as quais viabilizaram a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola. A implantação do ensino fundamental de nove anos e a progressão continuada podem ser consideradas exemplos de políticas implantadas por essa rede visando ao aumento do tempo de frequência da criança na educação básica. A Resolução CME n. 02/2011 (Anexo C), por exemplo, normatiza

a avaliação do processo de produção/apropriação/aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e habilidades nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos devendo garantir, democraticamente, o acesso, a permanência, a gestão pedagógica e o sucesso escolar do estudante. (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 1).

Ao mesmo tempo que essa Resolução afirma a necessidade de viabilizar o acesso ao ensino de nove anos, define como metas a permanência e o sucesso. A partir de 2007, como o modelo de oito séries era considerado diferente do de nove anos, a mudança do sistema “antigo” para o “novo” na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi feita de maneira gradual e, por isso, foi definido um período de transição (FLORIANÓPOLIS, 2011a). Quando cada ano do novo sistema (nove anos) era implantado, uma série do sistema antigo (oito séries) era extinta. Em 2007, por exemplo, foi criado o primeiro ano (modelo de nove anos) e extinta a primeira série (modelo de

oito anos). Já em 2008, foi criado o segundo ano (modelo de nove anos) e extinta a segunda série (modelo de oito anos). No ano de 2009, foi criado o terceiro ano (modelo de nove anos) e extinta a terceira série (modelo de oito anos) e assim por diante. O Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, em sua Resolução n. 01/2010, artigo 4, inciso II, estabeleceu que

Os estudantes que em 2006 já estavam matriculados e cursando o Ensino Fundamental regular de oito anos, continuarão seus estudos na matriz curricular dessa modalidade até a extinção total em 2014, devendo ocorrer a coexistência do ensino de oito anos com o de nove anos, sendo gradual a extinção do primeiro. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 2).

É necessário, então, entender como a estratégia de ampliação do número de anos adotada pela referida rede foi fundamental no sucesso da adoção da progressão continuada. Tais políticas não eram inéditas, visto que erradicar a reprovação já era uma preocupação de governantes e pesquisadores desde o final da década de 1930 (DAVIS; SILVA, 1994, p. 5-6).

E, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, essa questão voltou a ser amplamente discutida. O documento do Ministério da Educação intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007b, p. 101), por exemplo, ao indicar o que precisaria ser feito com os estudantes que não atingissem as metas estabelecidas, considera que os

professores, preocupados com a progressão das crianças e jovens, defendem que é melhor que elas repitam o ano do que progridam sem conseguir acompanhar os colegas de sala. A partir de uma concepção de que devemos assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e de que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, veremos que a reprovação tem impactos negativos, pois provoca, muitas vezes, a

evasão escolar e a baixa autoestima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior. (BRASIL, 2007b, p. 101).

Com entendimento semelhante ao que o MEC possuía sobre as consequências da reprovação, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis procurava legitimar, por meio do BIA e em outros espaços de formação, a adoção da progressão continuada, incluindo nesse processo as argumentações da necessidade de garantir inclusão escolar sem esclarecer de que tipo de inclusão se tratava. Argumentava-se que a reprovação desestimularia o estudante, conduzindo-o à evasão escolar. Questionávamos, durante nossa participação nesses momentos, se não existiriam outros interesses relacionados às mudanças que a referida rede enfrentava desde 2007. É desse contexto que surgiram nossas primeiras inquietações. Chamava-nos a atenção a forma silenciada, sem discussões entre os professores e a comunidade escolar, com que foi implantada a política de progressão continuada.

Observávamos que se, por um lado, a reprovação produzia a distorção idade/série e a evasão escolar, a progressão continuada começava a promover os estudantes sem que se apropriassem dos conhecimentos previstos para o ano frequentado. A partir dessas problematizações, indagamos como essa política de progressão continuada foi construída na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e apresentada como necessária em função da realidade apresentada pela criação do ensino fundamental de nove anos.

## 1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar o processo e as implicações da adoção da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com esse propósito, analisamos os dispositivos jurídicos que normatizam a política de progressão continuada, sua estruturação e dinâmica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E buscamos compreender os efeitos da política de progressão continuada na prática pedagógica dos professores.

Para atingir tais objetivos, realizamos os procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

### 1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pretensão da pesquisa é compreender a constituição da política de progressão continuada em Florianópolis, tendo o entendimento de que se trata de uma política nacional. Para nos auxiliar na análise dos documentos e dos depoimentos, tomamos como referências os trabalhos de Freitas (2003), Bourdieu (1998), Evangelista (2008), Netto (2011), Gatti (2005), Meksenas (2002), Mainardes (2007), Campos e Shiroma (1999), Saviani (1997) e Patto (1993).

Utilizamos a metodologia de análise de documentos, tendo o entendimento de que são resultantes de processos históricos e correlações de forças entre as classes sociais. Partimos da ideia de que o pesquisador precisa buscar “encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes” (EVANGELISTA, 2008, p. 7). Além disso, colhemos depoimentos de profissionais que trabalham em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que adotaram a progressão continuada.

Nossa pesquisa foi organizada em três momentos principais. O primeiro consistiu na realização de um balanço da produção acadêmica sobre a política de progressão continuada no Brasil. Selecionamos textos de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado,<sup>5</sup> artigos publicados em periódicos<sup>6</sup> e

---

<sup>5</sup> Disponíveis para pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>6</sup> Selecionamos nos portais SciELO e Google Acadêmico. A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos, **UM projeto desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).** Já o Google Acadêmico é uma ferramenta de pesquisa da plataforma Google que centraliza suas buscas principalmente em trabalhos acadêmicos, literatura escolar e publicações de universidades. Além desses portais, selecionamos artigos publicados

trabalhos e pesquisas apresentados e publicados em anais de eventos acadêmicos.<sup>7</sup> O resultado desse levantamento será discutido no Capítulo 2. No segundo momento, realizou-se a análise de documentos referentes à política de progressão continuada no Brasil e no município de Florianópolis, que será apresentada no Capítulo 3. Nesse capítulo discute-se a política de progressão continuada no Brasil e caracteriza-se a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, incluindo o processo que marcou a adoção da progressão nessa rede de ensino. No Capítulo 4, analisamos como as competências e habilidades, de acordo com Ramos (2002), e as mudanças por elas implantadas na prática docente contribuíram para a adoção da política de progressão continuada na referida rede de ensino.

A produção selecionada durante o balanço indicou um conjunto de documentos que contribuíram para a constituição da política de progressão continuada no Brasil e que permitem contextualizar a progressão continuada na rede de ensino de Florianópolis. Analisamos dois documentos divulgadores de âmbito internacional, quais sejam, a publicação intitulada “Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, conhecido como Relatório Delors, da UNESCO (UNESCO, 1998), e o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990, do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1990).

Na esfera nacional, alguns documentos normativos foram analisados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2011 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

---

pela “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação” e uma publicação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), uma entidade associativa que reúne setores acadêmicos e escolares das áreas políticas e de gestão escolar. Participam dessa Associação pesquisadores, professores e estudantes de educação superior, além de dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino, professores e diretores de unidades escolares.

<sup>7</sup> Trabalhos apresentados e publicados nos anais dos seguintes eventos científicos: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Seminário ANPEd Sul, seminários e congressos promovidos pela ANPAE e Congressos de Educação Básica (COEB) promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Em nível local, nossa análise centrou-se em documentos normativos da política educacional do município de Florianópolis, publicados pelo Conselho Municipal de Educação, como as Resoluções n. 01/2006, que fixa normas para a organização dos dois primeiros níveis da educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis; n. 01/2010, que fixa normas para o ensino fundamental de nove anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; n. 02/2011, que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; e o Parecer n. 16/2011. Além disso, analisamos também documentos divulgadores, como a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008), o Plano Municipal de Educação (PME, 2009) e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011c), todos elaborados e publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Por último, no terceiro momento, entre os meses de agosto e outubro de 2014, entrevistamos profissionais de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de forma individual e em grupo focal, para colher depoimentos sobre como a política de progressão continuada foi implantada nessa rede. Para conhecer a posição dos professores sobre essa política, sua implantação e efeitos, adotamos a metodologia de coleta de depoimentos, pois, como indica Meksenas (2002, p. 129),

o depoimento consiste em um método de organização da coleta de dados a respeito de determinado tema e a partir da realização de entrevistas não-diretivas ou semi-estruturadas. Diferente da história de vida, em que o trabalho de memória é levado à exaustão na reconstrução da narrativa de vida do sujeito investigado, o depoimento propõe um corte de tempo e de espaço nessa narrativa. Isto é, de posse do tema de sua investigação, o pesquisador localiza sujeitos significativos que narrem suas experiências apenas em relação ao tema proposto.

A opção pela entrevista não-diretiva teve o propósito de garantir a coleta de informações de interesse da pesquisa, mas também permitir maior liberdade aos entrevistados para trazer novos elementos e possibilidades para a pesquisa. Para Meksenas (2002, p. 131-132),

A entrevista não-diretiva, semi-estruturada ou, como preferem outros, não padronizada é aquela que caracteriza o depoimento em métodos qualitativos: abordar o tema da pesquisa com entrevistas que, apesar de seguirem um roteiro elaborado previamente e com subtemas do interesse do pesquisador, garantem aos sujeitos pesquisados uma livre manifestação de pensamento e de opinião.

O depoimento não representa necessariamente a verdade e/ou a realidade, pois

O depoimento tomado como sinônimo do real tornaria a ciência inútil: por que pesquisar se a oralidade das pessoas já explica o mundo? Porém, tal indagação não é verídica, porque o depoimento contém apenas um ponto de vista que precisa ser questionado e reinterpretado pelos métodos de conhecimento de que o pesquisador dispõe. (MEKSENAS, 2002, p. 132).

Com esses entendimentos, as entrevistas ocorreram em duas escolas de ensino fundamental da referida rede que denominaremos aqui de escola A e escola B. Para a realização das entrevistas, foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética da UFSC e à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para apreciação e autorização da realização das entrevistas.

Os critérios para a seleção dos profissionais que participaram das entrevistas foram tempo de serviço e séries em que atuavam, ou seja, consideraram-se prioritariamente os professores e os membros da equipe pedagógica que já atuavam nas escolas antes de 2007, ano do início da política de

progressão continuada, e que trabalhassem com turmas dos anos finais do ensino fundamental, permitindo uma análise da situação do processo de ensino–aprendizagem ao final do ensino fundamental.

A escola A está localizada num bairro próximo à região central da cidade e é considerada uma escola de médio porte na rede municipal, com aproximadamente 500 estudantes matriculados. Nessa escola, foram realizadas entrevistas individuais com três profissionais: um professor de Geografia (Professor 1), um de Artes (Professor 2) e uma supervisora escolar (Especialista 1). As entrevistas tiveram em média 38 minutos, totalizando aproximadamente 114 minutos de duração, e aconteceram na própria escola, entre os dias 25 e 29 de agosto de 2014. O agendamento do Especialista 1 ocorreu no seu horário normal de trabalho. Já os professores participaram durante sua hora de atividade ou em outros momentos em que não estavam em sala de aula. Apresentamos o projeto de pesquisa ao diretor da escola e mencionamos os critérios. A partir disso, a Direção da escola sugeriu-nos profissionais que poderiam ser entrevistados, conforme os critérios apresentados e a disponibilidade de tempo para a realização da coleta dos depoimentos.

Já a escola B é considerada de pequeno porte, com aproximadamente 200 estudantes, sendo parte moradora de uma comunidade empobrecida. Está localizada num bairro um pouco mais afastado do centro da cidade. Lá foram realizadas entrevistas individuais com uma orientadora educacional (Especialista 2) e uma professora de Apoio Pedagógico contratada pelo Programa Mais Educação (Professor 6); e um grupo focal,<sup>8</sup> composto de uma professora de Matemática (Professor 3), um professor de Ciências (Professor 4) e um professor de História (Professor 5).

As entrevistas individuais tiveram uma média de 35 minutos de duração e o grupo focal teve uma média de 52

---

<sup>8</sup> O grupo focal é entendido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWEL; SINGLE, 1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7).

minutos, totalizando 125 minutos de duração aproximadamente. Ocorreram na própria escola, nos dias 27 e 29 de agosto e no dia 8 de outubro de 2014, mediante agendamento com Especialista 2 em seu horário normal de trabalho e com os demais professores em suas respectivas horas de atividades ou aulas vagas. Apresentamos o projeto de pesquisa e os critérios estipulados e, a partir disso, a Direção sugeriu os profissionais que poderiam ser entrevistados conforme os critérios apresentados e a disponibilidade de tempo para a realização da coleta dos depoimentos.

Em virtude do atual quadro de profissionais da escola, tendo professores com pouco tempo de atuação na rede e na própria escola, não foi possível realizar o grupo focal exclusivamente com professores que já atuavam antes do início da progressão continuada, mesclando profissionais que já estavam com outros que entraram na rede quando a implantação dessa política já estava em curso.

Em ambas as escolas, professores e especialistas foram entrevistados a partir de um mesmo roteiro de entrevistas (Apêndice A), seja de forma individual ou no grupo focal. Em decorrência, os depoimentos apresentaram características gerais que nos possibilitaram agrupá-los por eixos de análise, que serão apresentados no decorrer dos capítulos.

#### 1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Para apresentar os resultados da pesquisa, este texto foi organizado em quatro capítulos. O Capítulo 2 apresenta, de forma detalhada, todos os passos adotados no balanço de produção, com as informações referentes aos descritores utilizados, os processos de filtragens realizadas, como ocorreu a seleção dos trabalhos, assim como a sua análise. Esse processo foi fundamental para a elaboração do Capítulo 3, que aborda a constituição da política de progressão continuada no Brasil. Nesse momento, as publicações selecionadas permitiram observar a existência de políticas que combatiam a reprovação e a retenção nas escolas brasileiras desde o início da década de 1920 (VASCONCELOS, 2007). Observamos características de políticas que ainda não eram chamadas de progressão

continuada, mas que se assemelham às experiências que vêm ocorrendo no país, principalmente a partir da década de 1990.

Nesse mesmo capítulo, nossa pesquisa se ateve à análise do processo de implantação da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Apresentamos elementos para contextualizar a progressão continuada na história dessa rede de ensino. Além disso, também analisamos os principais documentos normativos do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, como resoluções e pareceres, que apresentam um histórico das estratégias adotadas para implantar a política de progressão continuada na rede de ensino do município. Problemizamos alguns pontos, especialmente os argumentos de que essa política, por si só, seria suficiente para a garantia da inclusão dos estudantes e como as estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para a adoção da progressão continuada nos fizeram observar a importância do processo de avaliação do desempenho dos estudantes para o sucesso da implantação da progressão continuada. No quarto e último capítulo, apresentamos como a adoção das competências e habilidades cumpriu um papel importante para que o processo de avaliação do professor se tornasse flexível, permitindo a promoção do estudante aos anos seguintes sem que ele atingisse os níveis de aprendizagem desejados, criando um consentimento por parte da escola e dos professores com esse processo. Nesse capítulo discutimos as mudanças na prática pedagógica dos docentes provocadas pela progressão continuada e suas avaliações sobre essa política e seus efeitos.

## 2 BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996b) foi um marco legal na institucionalização, em âmbito nacional, da progressão continuada, pois essa Lei dá sustentação jurídica à política, visto que garante, em seu art. 32, inciso IV, que os estabelecimentos de ensino “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” (BRASIL, 1996b, p. 275).

Esse registro coloca em evidência a necessidade de compreendermos a progressão continuada inserida no conjunto de políticas desencadeadas na reforma educacional, em grande parte, apresentada pela LDB. Procuramos, inicialmente, conhecer a produção científica sobre o tema e, por isso, realizamos um balanço da produção de pesquisas acadêmicas que abordam a temática da progressão continuada. Analisamos três tipos de fontes de publicações acadêmicas:<sup>9</sup> teses e dissertações; artigos de periódicos; e trabalhos completos apresentados e publicados em anais de eventos científicos da área educacional entre os anos de 1996 e 2012, período caracterizado pela institucionalização da política de progressão continuada após a LDB de 1996.

No primeiro tipo, as pesquisas desenvolvidas em programas de mestrado e doutorado foram procuradas no Banco de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).<sup>10</sup> No segundo grupo, os artigos publicados em periódicos foram pesquisados no portal Scientific Electronic Library Online, na “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da

---

<sup>9</sup> Todas as fontes de dados foram pesquisadas *on-line*.

<sup>10</sup> Sites da CAPES (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>), da SciELO (<http://www.scielo.br/>), da ANPEd (<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>), da ANPEd Sul (<http://www.portalanpedsul.com.br>) e do COEB (<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb/>).

ANPAE” (RBPAAE)<sup>11</sup> e no Google Acadêmico. E, no último grupo, formado por trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos científicos, selecionamos produções nos anais dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos anais dos Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul), nos anais de seminários e congressos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e nos anais do Congresso de Educação Básica (COEB).<sup>12</sup>

A identificação de teses, dissertações, artigos e trabalhos que apresentavam relação com o nosso tema de investigação se deu a partir da pesquisa do seguinte conjunto de descritores isoladamente e combinados entre si: progressão continuada, progressão continuada e política pública educacional, progressão continuada e exclusão escolar, progressão continuada e escola integral, progressão continuada e ampliação de jornada escolar, progressão continuada e permanência na escola, progressão continuada e democratização, progressão continuada e aprendizagem, progressão continuada e política pública, progressão continuada e organismos multilaterais, progressão continuada e evasão escolar, progressão continuada e repetência, progressão continuada e avaliação, progressão continuada e reprovação, progressão continuada e fracasso escolar, progressão continuada e sucesso escolar, progressão

---

<sup>11</sup> Pesquisamos, também, em artigos publicados na “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação” (RBPAAE) e em anais de eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Foram utilizados todos os descritores e pesquisados todos os artigos publicados entre os anos de 1998 e 2012. Considerando que a progressão continuada incide sobre os índices educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, entendemos que ela tem um papel importante nas políticas de gestão dos sistemas educacionais. Por essa razão, selecionamos a Revista e os eventos da ANPAE, já que possuem uma trajetória na produção acadêmica sobre a gestão escolar e as políticas públicas para esse setor. Contudo, não identificamos nenhum trabalho relacionado aos descritores nos respectivos números da Revista.

<sup>12</sup> A escolha por este último congresso se deu por ser um evento promovido pela Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis que divulga as pesquisas promovidas em âmbito dessa rede de ensino e, por isso, permite o levantamento de pesquisas sobre nossa temática e assuntos subjacentes. Porém, nenhum trabalho sobre nossa temática foi identificado.

continuada e cultura avaliativa, progressão continuada e habilidades e competências.

## 2.1 TESES E DISSERTAÇÕES

### 2.1.1 Portal CAPES

Nossa primeira filtragem realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES identificou um número de 799 pesquisas, somando as teses e as dissertações encontradas em todos os descritores. A pesquisa pelo descritor “progressão continuada” foi a que permitiu localizar o maior número de entradas, 344 no total, por isso realizamos uma segunda filtragem, apenas com esse descritor, para selecionar apenas pesquisas pertinentes a nossa temática. Assim, utilizou-se o recurso de filtrar apenas as pesquisas em que esse descritor aparecesse na sua forma exata. Essa nova seleção fez o número de pesquisas relacionadas ao descritor “progressão continuada” cair de 344 para 151. Essa diminuição fez com que o número total de pesquisas, contando todos os descritores, também sofresse uma retração. O número total de entradas, que era de 799 na primeira filtragem, passou para 606 na segunda filtragem.

Na sequência, a partir da identificação do grande número de pesquisas encontradas em cada descritor, percebemos a necessidade de aprofundar nossa filtragem. Nesse sentido, realizamos a leitura do título, do resumo e das palavras-chaves das pesquisas para selecionar quais dos descritores dariam mais precisão ao balanço. Nessa terceira filtragem, observamos que os descritores correlatos “progressão continuada e política pública educacional” e “progressão continuada e organismos multilaterais” eram os que apresentavam as pesquisas mais próximas do nosso objeto de estudo. Com esses dois descritores, encontramos um total de 35 pesquisas. Como os descritores selecionados não possuíam apenas pesquisas de nosso interesse, foi necessário realizar uma quarta filtragem e

excluir as pesquisas que não estavam relacionadas à nossa temática.<sup>13</sup>

## 2.2 ARTIGOS EM PERIÓDICOS

### 2.2.1 Portal SciELO

No portal SciELO procuramos encontrar artigos publicados em revistas científicas relacionados à progressão continuada. Nossa primeira filtragem com todos os descritores contabilizou 24 artigos. Porém, alguns deles se repetiam, por isso realizamos uma segunda filtragem a partir da leitura dos títulos dos artigos, o que resultou numa identificação de 12 artigos. Todos esses artigos apareciam nos descritores “progressão continuada” e se repetiam nos descritores “progressão continuada e política pública” (um trabalho), “progressão continuada e repetência” (dois trabalhos), “progressão continuada e avaliação” (três trabalhos) e “progressão continuada e democratização” (três trabalhos). Não foram localizados artigos com os demais descritores.

Apesar de a segunda filtragem identificar a repetição dos artigos e selecionar apenas 10 publicações, nem todas se referiam à temática da nossa pesquisa, por isso foi necessária a realização de uma terceira filtragem.

A última filtragem foi realizada a partir da leitura das palavras-chave e dos resumos dessas 10 publicações, o que nos permitiu observar que apenas seis delas eram de nosso interesse para a pesquisa. As produções não selecionadas tratavam de formação de professores, suas motivações e fragilidades diante do fracasso escolar.

### 2.2.2 Google Acadêmico

No Google Acadêmico procuramos encontrar artigos publicados em revistas científicas relacionados à progressão continuada. Nossa primeira filtragem utilizando todos os

---

<sup>13</sup> As pesquisas não selecionadas nesta quarta filtragem estavam relacionadas principalmente a investigações da área da saúde (Enfermagem).

descritores contabilizou 62 artigos. Porém, alguns deles já haviam sido identificados no portal SciELO, por isso realizamos uma segunda filtragem a partir da leitura dos títulos dos artigos, excluindo os já identificados em outras fontes, o que resultou numa identificação de 55 artigos. Todos esses artigos apareciam no descritor “progressão continuada”. Desse total, 10 se repetiam em outros três descritores: “progressão continuada e aprendizagem” (três trabalhos), “progressão continuada e avaliação” (seis trabalhos) e “progressão continuada e reprovação” (um trabalho). Não foram localizados artigos com os demais descritores.

A identificação de repetições entre os descritores fez com que o número de pesquisas fosse reduzido nessa terceira filtragem de 55 para 45. Apesar de essa filtragem reduzir o número de publicações, nem todas se referiam à temática da nossa pesquisa, por isso foi necessária a realização de uma quarta filtragem a partir da leitura das palavras-chave e dos resumos dessas 10 publicações, o que nos permitiu observar que apenas seis delas eram diretamente relacionadas a nossa pesquisa.

## 2.3 PUBLICAÇÕES EM ANAIS DE EVENTOS ACADÊMICOS

### 2.3.1 Anais das Reuniões Anuais da ANPEd

Para a identificação de trabalhos apresentados e publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd, utilizamos todos os descritores. Foram pesquisadas todas as reuniões ocorridas entre os anos de 2000 e 2012, cujos anais estão disponíveis para consulta na internet. Em apenas três reuniões,<sup>14</sup> foram identificados trabalhos relacionados a nossa temática. Na primeira filtragem identificamos cinco trabalhos com um único descritor, “progressão continuada”. Com os demais descritores não identificamos nenhum trabalho.

Para apurar se os cinco trabalhos encontrados tinham relação com a nossa pesquisa, realizamos uma segunda filtragem a partir da leitura dos títulos, das palavras-chaves, dos

---

<sup>14</sup> 26ª Reunião (2003), 28ª Reunião (2005) e 35ª Reunião (2012).

resumos e dos textos na íntegra, o que resultou na seleção de três trabalhos. Os trabalhos não selecionados nessa filtragem tratavam da análise psicológica do discurso dos professores por meio de um estudo de caso.

### **2.3.2 Anais dos Seminários de Pesquisa em Educação da ANPEd Sul**

Para realizar a seleção de trabalhos apresentados e publicados nos anais virtuais dos Seminários de Pesquisa em Educação da ANPEd Sul, utilizamos todos os descritores. Foram pesquisados todos os encontros ocorridos desde 1998, ano do primeiro seminário, até o último, ocorrido em 2012. Em apenas um deles<sup>15</sup> foi identificado um trabalho relacionado a nossa temática. Na primeira filtragem o único trabalho selecionado foi localizado com o descritor “progressão continuada”. Com os demais descritores não foi identificado nenhum outro trabalho.

Para apurar se o trabalho selecionado tinha relação com a nossa pesquisa, realizamos uma segunda filtragem a partir da leitura do título, das palavras-chaves, do resumo e do texto na íntegra.

A última filtragem nos permitiu observar que o trabalho encontrado era pertinente a nossa pesquisa e, por isso, o selecionamos.

### **2.3.3 Simpósios e congressos da ANPAE**

Para a identificação de trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação, utilizamos todos os descritores. Foram pesquisados os trabalhos publicados nos anais das reuniões ocorridas entre os anos de 1998 e 2013, disponíveis para consulta na internet. Foram identificados três trabalhos na primeira filtragem com um único descritor: “progressão continuada”. Com os demais descritores não identificamos nenhum trabalho.

---

<sup>15</sup> VI ANPEd Sul (2006).

Para apurar se os três trabalhos encontrados tinham relação com a nossa pesquisa, realizamos uma segunda filtragem a partir da leitura dos títulos, das palavras-chaves, dos resumos e dos textos na íntegra, o que resultou na seleção de apenas um trabalho.

## 2.4 LEITURA DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS

A seleção dos textos realizada no balanço de produção conduz nossa investigação à necessidade de conhecer detalhadamente as abordagens existentes no material selecionado. Esse exercício contribuiu para conhecermos melhor o que já foi investigado e produzido no país, especialmente sobre outras redes de ensino e o nosso objeto de pesquisa. Realizamos, assim, a leitura das pesquisas de mestrado e de doutorado, dos artigos e dos trabalhos publicados em periódicos e em anais de eventos científicos.

### 2.4.1 Análise das teses e das dissertações

No portal da CAPES foram selecionadas 13 teses e dissertações. Inicialmente, tentamos identificar as bases teóricas, os instrumentos de pesquisa e os principais documentos utilizados pelos pesquisadores em suas investigações. Para isso, realizamos a leitura do resumo dessas pesquisas, disponíveis no portal da CAPES. Como a maioria dos resumos não apresentava tais informações completas, buscamos o acesso a essas pesquisas na íntegra nos *sítes* das universidades nas quais os trabalhos foram desenvolvidos. Dessas pesquisas, oito não possuíam acesso *on-line*, pois foram realizadas antes que essas instituições disponibilizassem virtualmente suas pesquisas. Mesmo com algumas tentativas de contato direto com os autores, não conseguimos acessar tais pesquisas.

A realização das teses e das dissertações selecionadas concentrou-se entre os anos de 2000 e 2007, tendo a disponibilização *on-line* começado, na maioria das instituições, entre os anos de 2005 e 2006. Dessa forma, das 13 pesquisas, tivemos acesso no formato completo apenas a cinco delas: Vilela

(2002),<sup>16</sup> Poliche (2006), Vasconcelos (2007), Teixeira (2007) e Vicente (2007). Com exceção da pesquisa desenvolvida por Vasconcelos (2007), realizada com enfoque nacional, as demais focaram seus objetos de pesquisa no estado de São Paulo.

A partir do acesso às pesquisas na íntegra, realizamos a leitura da introdução e da seção que relata a metodologia utilizada em cada uma das cinco pesquisas. Tínhamos como objetivo identificar as bases teóricas, mas em apenas uma tese e uma dissertação os autores explicitaram os referenciais teóricos nos quais se fundamentaram.

As outras três pesquisas, todas dissertações de mestrado, não evidenciaram a existência de uma unidade teórico-metodológica definida que orientasse a pesquisa. Para procurar observar e evidenciar as posturas e os alinhamentos teórico-metodológicos, chamamos a atenção para o fato de quatro dos cinco autores estudados afirmarem ter utilizado como metodologia pesquisas qualitativas, são eles: Vilela (2002), Poliche (2006), Teixeira (2007) e Vicente (2007). Destacamos ainda que Vasconcelos (2007) e Teixeira (2007) afirmam ter realizado também pesquisas documentais. Já Poliche (2006) indica ter utilizado entrevistas semiestruturadas e análise do discurso dos professores, Vicente (2007) afirma ter realizado pesquisas bibliográficas e Vilela (2002) diz ter utilizado entrevistas e pesquisas em documentos.

Nas pesquisas em que os autores realizaram análises documentais, Vasconcelos (2007) e Teixeira (2007), observamos estudos sobre os seguintes documentos: LDB de 1996 (BRASIL, 1996b), Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (FUNDEF)<sup>17</sup> (BRASIL, 1996a), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2003a), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), documentos oficiais do governo do estado de São Paulo,<sup>18</sup> pareceres emitidos

---

<sup>16</sup> Mestrado realizado na UNICAMP, única universidade pesquisada que disponibiliza teses e dissertações realizadas antes de 2005 para acesso *on-line*.

<sup>17</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, sendo substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

<sup>18</sup> "Corrigindo rumos: o que já mudou na escola pública paulista" (SÃO PAULO, 1997); "A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas" (SÃO

pelos conselhos estaduais de educação de São Paulo<sup>19</sup> e de Minas Gerais<sup>20</sup> um ano após a LDB de 1996.

## 2.4.2 Análise dos artigos publicados em periódicos

No portal SciELO foram selecionados seis artigos publicados entre os anos de 2002 e 2010 para integrar o nosso balanço de produção: “A internalização da exclusão” (FREITAS, 2002a), “A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo” (JACOMINI, 2004), “Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos” (JACOMINI, 2009), “Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?” (GOMES, 2005), “A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores” (VIÉGAS; SOUZA, 2006) e “Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela” (BERTAGNA, 2010). No Google Acadêmico foram também selecionados cinco artigos: “Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas” (FREITAS, 2002b), “Relações entre o regime de ciclos com progressão continuada e meritocracia da perspectiva docente” (SOUZA, 2012), “Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo?” (MASSABNI; RAVAGNANI, 2008), “Da promoção em massa à progressão continuada: o percurso da promoção escolar no Brasil” (VASCONCELOS, 2006) e “Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil” (FILHO et al., 2008). Nesses 11 artigos procuramos identificar os principais elementos constitutivos dos

---

PAULO, 1998a); “O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade”, “Sistemas de avaliação educacional” e “A construção da proposta pedagógica da escola: a escola de cara nova (Planejamento 2000)” (SÃO PAULO, 1998b); “Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação” (SÃO PAULO, 2001); “Qualidade educativa: intenção e compromisso” (SÃO PAULO, 2007); e “Uma nova agenda para a educação pública: 10 metas para o ano de 2010” (SÃO PAULO, 2010).

<sup>19</sup> Deliberação CEE 09/97, que institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental (SÃO PAULO, 1997).

<sup>20</sup> Parecer n. 1.132/97, que dispõe sobre a educação básica nos termos da Lei n. 9.394/96 (MINAS GERAIS, 1997).

trabalhos, como os instrumentos de pesquisa e os documentos estudados.

Em seu artigo “A internalização da exclusão”, Freitas (2002a) evidencia a relação existente entre o neoliberalismo e as políticas de inclusão escolar, da qual aborda a progressão continuada como uma das novas formas de exclusão da classe trabalhadora.

No trabalho intitulado “A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo”, Jacomini (2004) discute o papel que os educadores exercem na implantação da política de ciclos e da progressão continuada. A autora procura compreender por que há, entre os educadores, a concepção de que essas políticas são importantes para a democratização da escola, mas que não são oferecidas condições materiais, institucionais e pedagógicas para implementá-las. Dentre essas condições, ela relaciona a quantidade de estudantes em sala de aula, observando que, em um relatório sobre indicadores mundiais da educação da UNESCO (2000), o Brasil é o país que possui o maior número de estudantes por professor entre os países estudados.<sup>21</sup> A autora também realizou um estudo sobre a construção de concepções de reprovação durante o período histórico compreendido entre a primeira e a última Lei de Diretrizes e Bases<sup>22</sup> da Educação Nacional.

Já em seu artigo “Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos”, Jacomini (2009) discute as políticas de ciclos

---

<sup>21</sup> Segundo Jacomini (2004), o levantamento intitulado de World Education Indicators (WEI), realizado em 2000 pela UNESCO, apontou que, entre os 45 países desenvolvidos ou emergentes que foram pesquisados, o Brasil ficou em último lugar. Isso significa que o nosso país é o que possuía o maior número de estudantes por professor (35,6). O país que possuía o menor número era Portugal, com nove alunos em média por professor. Nos países desenvolvidos a média era de 14,3 alunos por professor; e nos países em desenvolvimento, a média era de 21,7. O Brasil possuía uma média de alunos maior que países como Zimbábue (24,7), Paraguai (30,6) e Filipinas (34,1).

<sup>22</sup> Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Foi alterada parcialmente pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Esta foi substituída pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

e progressão continuada e afirma que essas políticas podem favorecer a construção de processos educacionais capazes de garantir a inclusão. Alega existir uma dicotomia entre promoção/reprovação na prática educativa da maioria dos professores e propõe a busca por novas concepções e práticas para romper com o modelo de ensino seriado e viabilizar efetivamente as referidas políticas. A autora estudou alguns documentos nacionais, como a) a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; b) os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido pelo INEP<sup>23</sup> (BRASIL, 2003b); c) a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE<sup>24</sup> (BRASIL, 2002b); e d) o caderno “Escola do caminho novo: organização do tempo escolar – a estrutura do ciclo”, construído pela Secretaria Municipal de Educação da cidade mineira de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2000).

O artigo “Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?”, de Gomes (2005), trata de um levantamento de pesquisas em âmbito nacional que discute a política de desserialização escolar no ensino fundamental brasileiro durante 15 anos (1990-2005). O autor se propõe a analisar essas pesquisas para identificar os resultados obtidos com as diferentes experiências de aplicação dessa política, adotadas por redes estaduais e municipais durante o período. Para o autor, a progressão continuada se constitui uma forma de desserialização, assim como a política de ciclos. Ele afirma ainda que as pesquisas estudadas indicam que a desserialização, quando aplicada, não rebaixa o aprendizado das crianças, mas também não promove a sua elevação. Foram analisados alguns documentos, como a) a LDB de 1996 (BRASIL, 1996b); b) os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, desenvolvido pelo INEP (BRASIL, 1995, 1997, 2002a); c) os anais do Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural (BELO HORIZONTE, 2003); d) o documento intitulado “Referenciais curriculares: educação

---

<sup>23</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>24</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

básica: escola plural” (BELO HORIZONTE, 2003), os dois últimos organizados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade mineira de Belo Horizonte; e e) relatórios técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que analisam o desempenho em provas de alunos de 4ª e 8ª séries (PARANÁ, 2001a, 2001b).

O desenvolvimento de uma análise da perspectiva dos educadores do ensino fundamental sobre a progressão continuada foi o que orientou o trabalho de Viégas e Souza (2006), intitulado “A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores”. As autoras realizaram uma pesquisa-ação para procurar conhecer como os educadores compreendiam a política da progressão continuada e seus desdobramentos na sala de aula. Elas afirmam que há pouca participação dos docentes na elaboração e na implantação dessa política no estado de São Paulo. Consideram haver uma concepção negativa em torno da capacidade de aprendizagem da classe trabalhadora, tanto no discurso governamental quanto na visão docente. Foram estudados documentos como a) “Desenvolvimento da educação no Brasil” (BRASIL, 1996); b) Parecer CEE n. 8/97 (SÃO PAULO, 1997a); c) Indicação n. 22/97 (SÃO PAULO, 1997b), os dois últimos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo;<sup>25</sup> d) “Programa da escola primária do estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 1969); e e) Ciclo básico (SÃO PAULO, 1987). Os dois últimos foram elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A organização de uma abordagem que desvendasse a compreensão de avaliação existente na execução do regime de progressão continuada resultou na elaboração do artigo de Bertagna (2010), intitulado “Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela”. A autora afirma ter realizado uma pesquisa qualitativa com o intuito de observar o formato de avaliação existente no bojo da progressão continuada. Acompanhou durante um ano escolar quatro turmas (uma em cada ciclo do ensino fundamental de oito anos), além de momentos de convivência coletiva na escola. Entrevistou sete

---

<sup>25</sup> O Parecer CEE n. 8/97 trata de regime de progressão continuada; e a Indicação CEE n. 22/97, da avaliação e da progressão continuada.

profissionais e 124 estudantes. Observou que formas de avaliação informal ganham força no contexto do regime de progressão continuada e que surgem novas formas de seletividade e de exclusão escolar. Foram estudados alguns documentos como a) a LDB de 1996 (BRASIL, 1996b); b) a Deliberação n. 9/97<sup>26</sup> do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 1997); c) a “Escola de cara nova. Planejamento 98. Progressão Continuada” (SÃO PAULO, 1998); e d) “O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar. Circuito Gestão – Subsídios” (SÃO PAULO, 2000). Os dois últimos foram formulados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Em seu artigo “Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas”, Freitas (2002b) enfatiza a importância dos ciclos como forma de resistência à lógica seriada, enraizada na escola, que ele considera distante da vida e promotora de processos de ensino–aprendizagem artificializados. Realiza uma crítica à forma como a escola foi materializada desde sua gênese, em que os conhecimentos teriam sido fragmentados em disciplinas para supostamente atenderem à lógica econômica. Além disso, o autor critica a interpretação com que os condicionantes econômicos são tratados como externos da escola. Para ele, os problemas da escola são de origem histórico-social e a avaliação materializa esses problemas. Os ciclos podem contrariar a lógica da avaliação e da escola formal, mas isso dependeria das intenções de quem implantaria, bem como de suas concepções de educação e das políticas públicas envolvidas em sua implantação.

Analisar o impacto da implantação na rede estadual paulista do regime de ciclos com progressão continuada a partir das categorias de Bourdieu, de *habitus* e de capital cultural dos professores é o objetivo central do artigo de Souza (2012), intitulado “Relações entre o regime de ciclos com progressão continuada e meritocracia da perspectiva docente”. O autor afirma que a mudança nessa rede de ensino para o regime de

---

<sup>26</sup> Institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

ciclos impôs profundas mudanças sobre a prática docente, afetando, com isso, a relação dessa nova realidade com o *habitus* e o capital cultural de cada professor, em especial porque o fim da reprovação teria representado o enfraquecimento da meritocracia como possibilidade de trajetória escolar e de ascensão social.

Verificar se a estrutura argumentativa que sustenta a progressão continuada na rede de ensino paulista é ou não apoiada no construtivismo piagetiano é o principal objetivo do artigo de Massabni e Ravagnani (2008), intitulado “Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo?”. As autoras afirmam que essa política foi fundamentada em bases psicológicas, pois todas as crianças poderiam aprender, desde que fossem oferecidos os tempos e os recursos necessários a atender a todas as singularidades existentes, o que se aproximaria de uma falsa impressão da ideia piagetiana do “aprender a aprender”. Para as autoras, existem significativas contradições entre a progressão continuada proposta no estado de São Paulo e a teoria construtivista de Piaget. Para elas, a política paulista se fundamenta nas diferenças e nas particularidades de cada criança, enquanto que Piaget procurava identificar o que existia em comum entre as crianças.

Em seu artigo “Da promoção em massa à progressão continuada: o percurso da promoção escolar no Brasil”, Vasconcelos (2006) apresenta considerações em torno das relações existentes entre a institucionalização da educação no Brasil e o processo de retenção dos estudantes. Para ela, esse processo se caracterizou pela consolidação da escola seriada, que seria responsável pela criação de obstáculos à promoção no interior da escola. A autora contextualiza isso ao início do século passado, época marcada pela escassez de escolas e vagas. A reprovação seria um problema, pois tiraria vaga de quem estivesse fora da escola. Por isso a ideia de promoção em massa já se fazia presente na educação brasileira desde esse período, vinculada ao desejo de desobstruir o fluxo escolar e garantir o acesso a um número maior de vagas nas escolas. O artigo apresenta também uma análise da trajetória de políticas desde o período do Estado Novo, passando pelo pós-Segunda Guerra Mundial e pela Ditadura Militar, em que políticas de combate à repetência foram debatidas e, em alguns casos, implantadas. Na

avaliação da autora, essas políticas foram formuladas e nomeadas de forma diferente ao longo do tempo, como promoção em massa, promoção automática e avanços progressivos, porém sem lograr efeitos significativos. Para ela, isso ocorreu porque se tentou reverter os problemas do fraco desempenho escolar de parte dos estudantes apenas dentro da escola. E com isso se negligenciaram os condicionantes externos que influem sobre isso e que têm suas origens na sociedade regida pelo capital. Para ela, a LDB de 1996 formalizou, pela primeira vez, em âmbito nacional a possibilidade de adoção pelas redes de ensino do regime de ciclos e da progressão continuada. E até o momento tais políticas não conseguiram resolver o problema do analfabetismo apenas trazendo essa situação para dentro da escola e criando o que ela denomina de analfabetismo escolarizado.

Supostas estimativas sobre o impacto que a progressão continuada desempenha sobre a aprovação, o abandono e o desempenho escolar é o que apresentam Menezes Filho et al. (2008) no artigo intitulado “Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil”. Alguns autores desse trabalho possuem vínculos institucionais com o Banco Itaú-Unibanco S/A e realizam uma interpretação explícita dessa política conforme os interesses do capital financeiro. Para isso, apresentam interpretações dos dados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP/MEC de 2006 e da Prova Brasil (MEC) de 2005, que indicariam, na perspectiva dos autores, que a política de progressão continuada teria produzido a elevação das taxas de aprovação e a redução das taxas de abandono. E reconhecem que essa política teria provocado uma queda no desempenho dos estudantes, mas que isso valeria a pena porque traria economia de investimentos e um possível aumento de renda dos estudantes no futuro. Trata-se diretamente de retorno econômico e elevação da renda dos futuros trabalhadores, mesmo que em detrimento do surgimento de possíveis impactos negativos no desempenho escolar.

Para eles, a escolaridade implica a renda e durante muito tempo a evasão influenciou a determinação da renda futura. E, por isso, a reprovação deveria ser combatida, pois ela seria decisiva para desestimular estudantes e familiares, provocando a evasão.

### **2.4.3 Análise das publicações em anais de eventos acadêmicos**

Foram selecionados cinco trabalhos em anais de eventos acadêmicos, publicados entre os anos de 2003 e 2012. Nas Reuniões Anuais da ANPEd foram três publicações: “Progressão continuada: discurso de professores de Ciências” (RAVAGNANI, 2003), “Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma ‘moeda’” (DIAS, 2005) e “Progressão continuada e seriação: um estudo de caso comparativo sob a perspectiva quanti-qualitativa” (OLIVEIRA, 2012). Nos anais dos Seminários de Pesquisa em Educação da ANPEd Sul foi encontrado um trabalho: “O regime de progressão continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Santa Maria/RS: a resistência dos professores” (PEREIRA, 2006). Nos anais dos seminários e congressos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação também foi encontrada uma publicação: “Implicações da progressão continuada e do SARESP nas práticas avaliativas escolares” (ARCAS, 2007). Procuramos identificar como são anunciadas suas bases teóricas, instrumentos de pesquisa e documentos estudados de acordo com os resumos dos artigos.

Em seu artigo “Progressão continuada: discurso de professores de Ciências”, Ravagnani (2003) procurou identificar os significados da progressão continuada nas representações e nos discursos dos professores de Ciências de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de escolas públicas da cidade paulista de Ribeirão Preto. A autora fez entrevistas semiestruturadas com os professores de Ciências para colher seus depoimentos e destacou que muitos entrevistados teceram críticas à inclusão do “aluno-problema” na escola e à forma como foi implementada a proposta de progressão continuada, sem orientações e formações. Alguns professores teriam percebido o interesse de economia de recursos por parte do Estado. Quase todos observariam mudanças de atitudes por parte dos estudantes e perceberiam que a defasagem entre ideal e real na sala de aula, trazida por essas mudanças, teria desencadeado uma série de conflitos. Nas entrevistas, muitos professores teriam considerado que a mudança na aprendizagem seria “para pior”. Foram estudados

documentos como “A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas” (SÃO PAULO, 1998) e “A escola de cara nova. Planejamento 98” (SÃO PAULO, 1998), ambos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Fazer uma análise da organização escolar a partir da estruturação das políticas de ciclos e da progressão continuada foi o objetivo de Dias (2005) em seu trabalho intitulado “Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma ‘moeda’”. Para o autor, a política de ciclos, estrategicamente, foi elevada ao posto de verdade pedagógica, incontestável, e isso se tornou no estado de São Paulo um forte atributo legitimador para a implantação da progressão continuada. O autor procurou estudar como essas políticas foram tratadas ao longo da história e do ponto de vista da teoria científica. Para isso, pesquisou nos documentos<sup>27</sup> da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; no Conselho Estadual de Educação, também de São Paulo; no Conselho Nacional de Educação; além de ter feito uma revisão bibliográfica de obras que tratam da concepção de ciclos e da organização escolar em ciclos.

Em seu artigo “Progressão continuada e seriação: um estudo de caso comparativo sob a perspectiva quanti-qualitativa”,

---

<sup>27</sup> O autor destaca alguns documentos que se relacionam com a progressão continuada implantada em 1998 no estado de São Paulo: o “Plano Decenal de Educação para Todos” de 1993 (DIAS, 2005), elaborado pelo MEC e que retoma a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (DIAS, 2005), resultante da conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990; o “Planejamento Político-Estratégico” (1995-1998) do MEC e a Comunicação SE, de 22/03/1995, que dispõe sobre as diretrizes educacionais para a educação brasileira e para o estado de São Paulo (1995-1998), respectivamente, sob as bases da Reforma do Estado; a LDB n. 9.394/96, que, pela primeira vez, sugere a introdução da progressão continuada nos estados como forma de garantir o direito à democratização e à cidadania dos alunos; a Indicação CEE n. 8/97 e a Deliberação CEE n. 9/97, que instituem a progressão continuada no estado de São Paulo; os Parâmetros Curriculares Nacionais, sob a influência do Relatório Jacques Delors (relatório da UNESCO); o Parecer CNE n. 4/98 e a Resolução CNE n. 2/98 sobre as diretrizes curriculares nacionais; a Indicação CEE n. 8/2001 sobre as diretrizes curriculares do estado, ambos para o ensino fundamental, em que efetivamente imprime a adequação do currículo aos ciclos; e as edições do jornal “Escola de Cara Nova: Planejamento 1998”, no qual a SEE procurou preparar os professores para a progressão continuada.

Oliveira (2012) procurou verificar como a progressão continuada atua na produção do desempenho escolar dos estudantes. O autor afirma existir uma visão difundida na sociedade e compartilhada por grande parte dos professores de que essa política tem contribuído para o declínio da qualidade do ensino fundamental. O autor realizou uma comparação entre duas escolas públicas de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista: uma municipal seriada e outra estadual organizada em ciclos. Os estudantes de ambas as escolas residiam na mesma região e, antes de ingressarem nessas instituições, frequentavam a mesma pré-escola, sugerindo que as crianças das duas escolas estivessem inseridas, de uma forma relativamente homogênea, no mesmo contexto social, econômico e cultural. As comparações realizadas pelo autor entre as duas instituições indica que a escola seriada sempre apresentou melhores índices de aproveitamento que a escola em ciclos. Foram estudados alguns documentos do INEP, como a Prova Brasil de 2007 e 2009 (BRASIL, 2008, 2010) e Microdados Prova Brasil de 2007 e 2009 (BRASIL, 2009, 2011).

Afirmado realizar uma reflexão sobre a implantação do regime de progressão continuada nas escolas da rede estadual de ensino no município rio-grandense de Santa Maria, Pereira (2006), em seu trabalho “O regime de progressão continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Santa Maria/RS: a resistência dos professores”, alega existir uma resistência por parte dos professores em relação à implantação da progressão continuada, pois eles possuíam desconfianças em função de que esse regime foi imposto e por existir falta de informações sobre ele. Para a realização da pesquisa, ela aplicou um questionário com professores de anos iniciais de 11 escolas estaduais de Santa Maria. Realizou também uma entrevista com uma coordenadora pedagógica e duas professoras de uma escola da qual esse regime foi abolido. Foram estudados documentos como o Parecer 740/99, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1999), e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996b).

A existência de mudanças acerca do papel que a avaliação, como metodologia de verificação de aprendizagem e como instrumento de verificação externa, passa a assumir no interior da escola a partir da adoção da política de progressão

continuada pela rede estadual de educação paulista é explicitada no trabalho de Arcas (2007), intitulado “Implicações da progressão continuada e do SARESP nas práticas avaliativas escolares”.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO SELECIONADA

Em nosso balanço de produção, percebemos que a maioria das pesquisas se propunha a identificar elementos para avaliar se a política de progressão continuada estava alcançando os objetivos nos locais onde havia sido adotada. Em especial, as publicações evidenciam uma preocupação em verificar se a progressão continuada seria eficiente ou não a partir, principalmente, de estudos de documentos que regulamentam essa política em diferentes redes de ensino, associados a pesquisas dos discursos de professores, alunos e comunidade em geral a respeito do assunto. Identificamos que grande parte da produção não apresentava análises sobre a temática, relacionando-a com outras políticas públicas educacionais nacionais e orientações dos organismos multilaterais.

Dessa forma, destacamos algumas exceções, especialmente encontradas nas pesquisas de Freitas (2002a, 2002b) e Vasconcelos (2006, 2007). Esses autores apresentam elementos relevantes para a compreensão da história que envolvem políticas que procuraram acabar com a reprovação no Brasil. Realizam análises críticas focalizadas na política de progressão continuada na rede estadual paulista, mas não se resumem ao âmbito dessa rede. Estabelecem importantes relações entre a política paulista e as diretrizes nacionais, bem como uma análise sobre as ingerências inerentes da sociedade capitalista sobre a escola e orientações de organismos multilaterais para a política educacional do Estado brasileiro, esboçado a partir da década de 1990.

Ambos os autores, Freitas (2002a) e Vasconcelos (2007), elaboraram conceitos que procuram explicar os resultados da política de progressão continuada na rede de ensino paulista. Freitas (2002a) defende que essa política criou um processo de “internalização da exclusão” na medida em que uma parcela da população, antes excluída objetivamente da escola, passou a

ingressar no espaço físico da escola e em suas atividades de ensino, mas continuou excluída de forma subjetiva. A “internalização da exclusão” representa uma forma sutil de exclusão. Já Vasconcelos (2007) classifica esse fenômeno em que as crianças acessam a escola mas não se apropriam do conhecimento como uma forma de “analfabetismo escolarizado”. Segundo esses autores, com a implantação da progressão continuada, transferiu-se para o interior da escola a responsabilidade de manter uma parcela significativa da classe trabalhadora alijada dos conhecimentos científicos. Antes da progressão continuada, quando o estudante era reprovado, geralmente evadia da escola, por isso a exclusão ocorria objetivamente fora da escola. Com a progressão continuada, eles progrediram ao longo dos anos escolares e não se apropriaram satisfatoriamente bem dos conhecimentos. Eles não evadem, permanecem na escola, mas, se não aprendem, continuam excluídos, só que de forma subjetiva, incluídos na escola. São aprovados com restrição.

Tais conceitos contribuíram decisivamente para o processo de formulação de algumas de nossas hipóteses. Os elementos apresentados por Freitas (2002a) e Vasconcelos (2007) permitem o estabelecimento de relações e colocam em evidência que as características dessa política não podem ser elencadas numa análise apenas de âmbito local.

Além do trabalho desses autores, nossa análise geral das pesquisas, de artigos e de trabalhos selecionados em nosso balanço de produção nos permitiu fazer algumas considerações. A primeira refere-se ao fato de que todas as produções tenham sido realizadas justamente após a LDB (1996). Mesmo que tenham existido ao longo do século XX políticas nacionais e regionais de combate à repetência e à retenção do fluxo escolar, essa Lei foi a primeira que tornou oficialmente a progressão continuada uma política norteadora (MENEZES; SANTOS, 2002), sendo, por isso, um importante marco legal para a viabilização dessa política em âmbito nacional.

Outra questão relevante é o fato de que a grande maioria das produções faz uma avaliação da política de progressão continuada, adotada no estado de São Paulo. Esse estado oficializou tal política no ano de 1997 e a implantou em 1998, o que pode explicar o grande número de produções referentes à

rede de ensino paulista encontrado nesse balanço. A progressão continuada, desde que foi implantada em São Paulo, esteve associada à política de adoção dos ciclos de alfabetização. Alguns autores deixam em evidência que a política de ciclos foi estrategicamente organizada para favorecer a adoção da progressão continuada nesse estado (DIAS, 2005; FREITAS, 2002a, 2002b).

Destacamos que a progressão continuada adotada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não se deu da mesma forma que na rede estadual paulista, pois no município catarinense continuou-se com a estrutura seriada e não se adotaram os ciclos de alfabetização. Na Resolução CME n. 01/2006, o Conselho Municipal de Educação chegou a esboçar uma possível organização curricular em ciclos, quando em seu artigo 4º dividiu o ensino fundamental de nove anos em três fases: 1º, 2º e 3º anos como Bloco Inicial de Alfabetização; 4º e 5º anos como Anos Intermediários; e 6º, 7º, 8º e 9º anos como Anos Finais. Apesar de o BIA ter funcionado entre 2007 e 2009, essa organização em sua totalidade nunca chegou a se materializar e a organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis continuou em seu formato seriado. A novidade em relação a outras redes de ensino é a condição de “promovido com restrição”,<sup>28</sup> atribuída ao estudante que não obtenha 50% de aproveitamento. Ele precisará obrigatoriamente se submeter a atividades de apoio pedagógico em contraturno no ano seguinte.

Por outro lado, nosso balanço também permitiu identificar alguns autores, especialmente Freitas (2002a), que afirmam que a experiência da política de progressão continuada também foi articulada com outras políticas que procuraram garantir a redução dos custos do financiamento. Em Florianópolis, consideramos isso como uma de nossas hipóteses.

---

<sup>28</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, segundo a Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 02/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011a), os alunos que não atingirem 50% de aproveitamento serão promovidos com “restrição” para os anos subsequentes. Para isso, eles terão de frequentar a escola em tempo integral, numa jornada diária de 7 horas/aula, complementando a carga horária em projetos com acompanhamento pedagógico diferenciado.

Essa ideia não é defendida apenas por esse autor, que se posiciona contrário aos interesses do capital. Autores articulados com o sistema financeiro, de concepção liberal, afirmam abertamente que a progressão continuada promove a redução de custos e que isso é benéfico para a educação e para o Estado. É o caso do artigo de Menezes Filho et al. (2008), em que os autores afirmam que a educação é um dos fatores mais importantes para explicar a renda futura dos indivíduos. A educação, na visão desses autores, explica boa parte da renda no mercado de trabalho e a própria distribuição de renda. Eles estabelecem relações entre a desigualdade de renda no Brasil e a desigualdade educacional. E a evasão escolar contribuiria para a consolidação do baixo nível educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, combater a repetência seria, para eles, a forma mais eficiente de reduzir a evasão escolar. Esse estudo foi realizado por quatro pesquisadores, sendo um deles vinculado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e ao Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) e três deles ao Banco Itaú-Unibanco (sendo um desses também vinculado à Escola Brasileira de Economia e Finanças da Fundação Getúlio Vargas (EPGE/FGV)), que se utilizaram de dados do Ministério da Educação para sugerir que a progressão continuada e a diminuição nas taxas de reprovação causariam efeitos positivos, mesmo que isso significasse a perda da qualidade do ensino. Para eles, os estudantes, futuros trabalhadores, supostamente teriam uma renda futura melhor devido a sua “elevação” no nível de escolaridade. Tentam estabelecer uma relação direta entre escola e mercado de trabalho sem apresentar elementos consistentes para chegarmos a tais conclusões.

Os referidos autores são representantes de setores importantes da classe dominante que pensam a escola conforme seus interesses. Essa pesquisa indica o que geralmente é elidido por setores do Estado: que a progressão continuada cumpre um importante papel na redução dos custos financeiros para a educação formal. À escola nesse projeto cabe a preparação dos futuros trabalhadores por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o mercado.

É possível, desse modo, que a progressão continuada seja parte de um projeto político para a educação, em que setores do

Estado articulam as políticas de redução de custos com a educação, por isso cabe destacar que as pesquisas desenvolvidas em outros estados brasileiros demonstram que a política de progressão continuada implantada em Florianópolis não é inédita no país. Pelo contrário, está profundamente articulada com políticas nacionais já materializadas em outras redes de ensino estaduais e municipais.

Além disso, algumas experiências já tentaram colocar em prática o fim da reprovação desde meados da década de 1920. Mas tais tentativas nem sempre resultaram no que atualmente se denomina em Florianópolis de progressão continuada. Abordaremos, a seguir, os principais momentos da história da educação do século XX, em que se debateram e implementaram políticas visando acabar com a reprovação no país.



### **3 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

A política que atualmente se denomina de progressão continuada já esteve em outros momentos inserida no processo de escolarização da sociedade brasileira e de organização da escola pública. Fizeram-se presentes na história da educação em nosso país tentativas de criação de mecanismos para desbloquear o fluxo escolar, caracterizado pelas barreiras impostas pela reprovação (VASCONCELOS, 2007).

Mesmo não sendo um tema inédito na política educacional brasileira, as reformas da educação em curso em nosso país deram legalidade e estimularam a implantação da política de progressão continuada, bem como outras políticas relacionadas com o combate à evasão e o desbloqueio do fluxo escolar.

Desde o período da institucionalização da escola pública no Brasil, pesquisadores e setores do Estado procuravam soluções para tentar reverter o bloqueio do fluxo escolar criado pela reprovação. A partir de 1918 e ao longo da década de 1920, num período em que os estados brasileiros iniciavam a institucionalização da escola primária e em que o analfabetismo predominava na grande e esmagadora maioria da população, foram marcantes as discussões sobre a possibilidade de promoção em massa (MAINARDES, 2007). O estado de São Paulo, por exemplo, já realizava uma reforma da educação que determinava a ampliação do tempo escolar destinado à alfabetização, tendo como objetivo garantir a aprovação e o desbloqueio do fluxo escolar. Deveria esse tempo ser ampliado de um para dois anos, caracterizando a existência de um ciclo de dois anos idealizado para garantir a alfabetização, desobstruir o fluxo escolar e diminuir os impactos da reprovação na universalização do acesso à educação (VASCONCELOS, 2007).

Segundo Almeida Júnior (1957), como não existiam recursos para a ampliação das escolas, a reprovação nos primeiros anos e a necessidade de se cursar a mesma série mais de um ano retiravam a possibilidade de novos ingressos, por isso os atrasados só poderiam repetir o ano se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados.

Nesse sentido, da década de 1920 até a reforma educacional desencadeada oficialmente a partir da Lei de

Diretrizes e Bases n. 9.394/96, a idealização de políticas semelhantes aos ciclos e a progressão continuada foram sendo rediscutidas. Os objetivos sempre foram semelhantes: desobstruir o fluxo escolar, garantir a promoção aos anos seguintes e reduzir custos. A década de 1950 foi um período marcante acerca dos debates sobre a educação no Brasil e as consequências da reprovação. Segundo Mainardes (2007), Anísio Teixeira e o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, representantes do denominado Campo de Recontextualização Oficial (CRO)<sup>29</sup> do Estado, defendiam a promoção automática. Naquele período, a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” (RBEP) foi o principal veículo divulgador utilizado pelos campos pedagógico e oficial para divulgar e debater a concepção dessa política. Na referida década a Revista chegou a publicar sete artigos sobre a promoção automática. De acordo com Mainardes (2007, p. 59), Teixeira considerava que

a implantação da promoção automática era uma necessidade devido aos altos índices de reprovação. Ele acreditava que assim reduziria as taxas de reprovação e evasão e garantiria mais vagas para as novas gerações. Para ele, o sistema de ensino, desde o primeiro ano do primário, funcionava de maneira altamente seletiva. Em seu artigo, Kubitschek (1957) destacava o sucesso da promoção automática em outros países, estabelecendo a relação entre promoção automática e progresso. Na sua opinião, a adoção desse novo sistema reduziria a seletividade da escola e o desperdício de recursos financeiros.

---

<sup>29</sup> Os conceitos de recontextualização trabalhados por Mainardes (2007) foram originalmente elaborados por Bernstein (1996), em “Pedagogy, symbolic control and identity – Volume IV – Class, codes and control”. A recontextualização seria um dos campos responsáveis pela constituição do conhecimento escolar durante uma mudança educacional em que os discursos existentes no campo de produção do conhecimento seriam apropriados e posteriormente alterados em recomendações pedagógicas (MAINARDES, 2007).

Sobre as experiências existentes em outros países, Almeida Júnior (1957) afirma que alguns estudiosos brasileiros foram influenciados por estudos da UNESCO que defendiam a ideia de que a reprovação provocava graves prejuízos aos estudantes e aos sistemas de ensino de várias partes do mundo. Esse organismo, baseado em experiências estadunidenses e inglesas, indicava como solução a abolição da reprovação. Esse autor utilizou-se desses estudos da UNESCO para afirmar que a reprovação era responsável pela evasão escolar, perda considerada por ele irreparável aos alunos, pois se esqueciam de tudo o que tinham aprendido até então, provocando desperdício financeiro, onerando os cofres públicos e estagnando o fluxo escolar ao impedir a entrada de novos alunos no sistema. Porém, há de se destacar que Almeida Júnior se manifestou em diversas ocasiões pela defesa da cautela com relação à adoção da progressão automática, defendida pela UNESCO a partir das experiências estadunidenses e inglesas com o fim da reprovação. Para ele, as condições materiais, sociais e políticas no Brasil eram bem diferentes das existentes nos Estados Unidos e na Inglaterra (FERNANDES, 2000).

Nesse mesmo sentido, o sociólogo Luis Pereira (1958) era contrário à adoção da progressão automática e à forma como essa política teria sido recebida com certa euforia por muitos educadores<sup>30</sup> brasileiros. Para ele, as experiências e as soluções indicadas por esses organismos foram organizadas em realidades completamente diferentes das existentes naquele período na educação pública brasileira. Nos países indicados pela UNESCO, a promoção automática teria sido adotada para regular a reprovação, desencadeada pelos diferentes ritmos de aprendizagem. E isso teria ocorrido pela criação de turmas homogêneas em que estudantes seriam classificados conforme o nível de aprendizagem. Já no Brasil, a reprovação teria outras motivações, como a precariedade de funcionamento da escola primária, com falta de materiais e professores insuficientes e pouco capacitados etc.

---

<sup>30</sup> A utilização da denominação dos professores como educadores ao longo do texto ocorre somente quando assim são chamados nas fontes pesquisadas.

Mesmo diante de tais alertas, alguns dirigentes enxergavam nas saídas estadunidenses e europeias a solução imediata para as altas taxas de reprovação e evasão, o que desencadeou várias experiências de adoção da progressão automática no país, como a ocorrida, por exemplo, em 1958 no estado do Rio Grande do Sul, onde foram criadas classes especiais para estudantes com defasagens. Os estudantes poderiam prosseguir seus estudos conforme seus ritmos de aprendizagem e, ao recuperarem a defasagem, poderiam retornar a suas turmas de origem (VASCONCELOS, 2007).

A experiência rio-grandense estava inserida numa conjuntura de várias iniciativas governamentais ou não oficiais ocorridas no Brasil, influenciadas ideologicamente pela UNESCO, as quais culminaram na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/61. A Lei não tratava da adoção da progressão/promoção automática, mas possibilitava oficialmente experiências pedagógicas nesse campo (VASCONCELOS, 2007).

Nessa mesma década, as mudanças na conjuntura política decorrentes do Golpe Militar de 1964 desencadearam nos anos seguintes transformações na legislação educacional para atender aos interesses do regime militar. Um exemplo disso foi a promulgação da Lei n. 5.692/71,<sup>31</sup> que criou um novo dispositivo para tratar da promoção escolar entre as séries, os avanços progressivos (VASCONCELOS, 2007). Em seu artigo 14, essa Lei estabelece que o “aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”. Além disso, afirma que, se “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos idade e aproveitamento” (BRASIL, 1971).

A situação da educação brasileira, após a promulgação da Lei n. 5.692/71, se tornou alvo de críticas por parte de muitos educadores brasileiros. Um momento marcante ocorreu quando essa Lei completou 10 anos. Em 1981, na cidade de Blumenau, ocorreu o Seminário Nacional sobre a Lei n. 5.692/71,

---

<sup>31</sup> Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

organizado pela Prefeitura de Blumenau,<sup>32</sup> o qual contou com a participação de dezenas de entidades e associações docentes de todo o país. Desse Seminário foi lançado um manifesto que reivindicava melhorias na educação,<sup>33</sup> com destaque para a solicitação de “extinção da prática da promoção automática, que tem sido utilizada como expediente para disfarçar a ineficácia do ensino, em nome do avanço progressivo” (CUNHA, 1995, p. 121).

No início da década de 1980, com o processo de declínio do regime militar, as resistências à política dos avanços progressivos ganharam força em alguns governos municipais e estaduais opositores dos militares, porém sem um consenso político e ideológico bem definido, pois ora se destituía, ora se instituíam a política de avanços nesses entes federativos.

Com o fim da Ditadura Militar, a adoção da democracia representativa e a promulgação da Constituição de 1988, a legislação e as políticas educacionais passam por transformações. Importante destacar que, desde meados da década de 1980, inúmeros educadores e intelectuais se debruçaram na tarefa de elaboração de uma nova proposta de Lei de Diretrizes e Bases durante encontros científicos. Tal construção representava uma disputa política, e os educadores perderam esse embate. Em 1996 a versão da LDB que acabou sendo aprovada era uma versão apresentada e defendida pelo governo. A aprovação dessa Lei consolida no cenário político e econômico brasileiro a implantação do ideário neoliberal para o campo educacional (SAVIANI, 1998).

---

<sup>32</sup> O prefeito de Blumenau no ano de 1981 era Renato de Mello Vianna, filiado na época ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), atual PMDB.

<sup>33</sup> As entidades que participaram do Seminário e que assinaram o Manifesto foram a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), o Centro de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ), a Associação dos Professores do Paraná (APP), a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP), a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP), a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), a Associação Campo-Grandense de Professores (ACP/MT), a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APP/MG), o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO/MG), o Sindicato dos Professores de Brasília (SINPRO/DF) e o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro (SINPRO/MRJ).

### 3.1 A PROGRESSÃO CONTINUADA NA LDBEN

No que tange à política de progressão continuada, cabe destacar que, na Lei n. 9.394/96, a política de avanços progressivos deu lugar à progressão continuada como política do Estado de combate à reprovação, o que representa um marco, pois foi a primeira vez que o Estado brasileiro orientou, de forma objetiva, a possibilidade de adoção, em nível nacional, de políticas que impedissem a reprovação (MENEZES; SANTOS, 2002). O artigo 23 da referida Lei flexibiliza o regime a ser utilizado na educação básica, podendo as redes de ensino adotar o sistema seriado ou semestral, ciclos etc. Já o parágrafo 2º do artigo 32 diz que os estabelecimentos que utilizam a progressão regular no regime seriado podem adotar a progressão continuada.

Nesse sentido, a LDB de 1996 articula a política de progressão continuada com a organização curricular em ciclos como alternativa ao currículo seriado. Em 1994, três anos antes da promulgação da Lei n. 9.394/96, Cláudia Davis e Rose Neubauer da Silva divulgaram um trabalho realizado para o Banco Mundial intitulado “É proibido repetir”, publicado pelo Ministério da Educação. Nele, as autoras afirmavam ser necessário acabar com a reprovação, em especial porque sua continuidade significava desperdício de recursos materiais e humanos na área da educação. É importante enfatizar que aquele texto evidencia como alguns elementos políticos de interesse do Banco Mundial foram incorporados ao texto da LDB de 1996. A redução dos custos por intermédio da progressão continuada, anunciada pelas autoras, se consolidou como parte da legislação educacional do país. Além disso, a política de progressão continuada já era articulada com o fim da organização curricular seriada. Ao longo do texto, inúmeras passagens sugerem a classificação dos estudantes conforme a idade e não de acordo com a avaliação da aprendizagem; propõem a formação de turmas heterogêneas dentro da mesma idade e a formação de blocos ao longo da estrutura curricular,

como blocos básicos de alfabetização.<sup>34</sup> A partir de 1996, os conselhos estaduais de educação iniciaram a regulamentação dessa possibilidade do regime de progressão continuada; e, a partir de 1998, se intensificou a implantação nas redes estaduais e municipais de ensino (MAINARDES, 2007). Ao tornar facultativas essas duas políticas, permitiram-se flexibilizações da organização escolar que teriam como justificativa a adaptação a diferentes realidades socioeconômicas da população. Tal adaptação, segundo Vasconcelos (2007), representou a amplificação das precariedades já existentes na escola. Não existem dados oficiais sobre a quantidade de escolas que adotaram a progressão continuada. Na tentativa de acessar essa informação, realizamos algumas solicitações à ouvidoria do INEP.<sup>35</sup> Em resposta no dia 14 de agosto de 2014, o INEP afirmou que,

no que tange ao sistema de progressão continuada, o Inep reitera a impossibilidade de fornecer as informações solicitadas, uma vez que não fazem parte dos dados que são coletados por meio dos Censos da Educação promovidos pelo Instituto. Com relação à inclusão no próximo Censo Escolar sobre a coleta de informações sobre a política de progressão continuada no Brasil, o INEP informa que, até o momento, não há previsão de inclusão destes dados no referido Censo e desconhece outro órgão que realize o

---

<sup>34</sup> O pesquisador Luiz Carlos de Freitas tem se dedicado à realização de estudos críticos à implantação das políticas de ciclos e de progressão continuada, em especial sobre a experiência dessas políticas na rede estadual paulista de ensino. Autor de artigos sobre essas temáticas, Freitas (2002a, 2002b, 2003) realiza um importante contraponto à ideologia que o capital e os organismos multilaterais tentam difundir a respeito da progressão continuada.

<sup>35</sup> Foi questionado sobre quantas escolas de ensino fundamental existem no Brasil. Dessas, quantas adotam o sistema de progressão continuada e quantas não adotam esse sistema. Se há algum órgão, pesquisa ou entidade que possa fornecer essa informação ou algum setor do MEC ou INEP que articula ou acompanha o desenvolvimento da progressão continuada no país. Se existem propostas/estudos para a inclusão de informações sobre a política de progressão continuada no Brasil no próximo Censo Escolar de coleta.

acompanhamento desta demanda. (BRASIL, 2014a).

Sem dados oficiais, o que é possível afirmar é que um número grande de escolas que adotaram a progressão continuada pertencem à rede paulista de ensino, que tornou obrigatória tal política a partir do ano de 1998. Além dessa rede, algumas outras redes municipais adotaram oficialmente essa política após a LDB, como Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS). Há algumas experiências parciais em redes estaduais, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Tocantins, Minas Gerais e Paraná. Nesses casos, a progressão continuada ocorre apenas em algumas séries, geralmente nas primeiras dos anos iniciais.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo adotou oficialmente a política de progressão continuada em 1992, quatro anos antes da aprovação da LDB, na administração da prefeita petista Luiza Erundina de Sousa (1989-1992), tendo Paulo Freire como secretário de Educação no momento da elaboração dessa política (1989-1991). Na época, a proposta desenvolvida na capital paulista organizou o currículo em ciclos de aprendizagem, substituídos posteriormente pelo regime de progressão continuada (MAINARDES, 2007). Na primeira versão da experiência paulistana, o foco se concentrava nos primeiros anos do ensino fundamental para combater a reprovação que, na interpretação do grupo liderado por Paulo Freire, era produzida pelo próprio sistema educacional e não pelo estudante. Entre as políticas desenvolvidas, destacou-se o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), uma iniciativa que procurava combater o analfabetismo entre jovens e adultos (TELLES, 2007), assim como o preconceito existente diante daqueles que não se alfabetizaram, pois

A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está [estava] disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa. (PATTO, 1988, p. 75).

Na época, o fim da reprovação era tratado na capital paulista como uma luta contra a discriminação e a exclusão das parcelas mais empobrecidas da sociedade. Tratava-se de uma estratégia para garantir o direito de toda criança de aprender (SÃO PAULO, 2012). Nesse período a repetência foi discutida por alguns autores como uma forma de punição e dominação da classe trabalhadora, numa visão justificadora do fracasso escolar como uma incapacidade de parcelas dessa classe de aprenderem. Patto (1993, p. 9), ao discutir as raízes históricas das concepções existentes sobre o fracasso escolar, afirma que é preciso conhecer “a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais”. Por outro lado, intelectuais orgânicos do capital se apropriam do discurso do combate à reprovação como uma forma de tornar hegemônica a política de proibir a reprovação e manter, a qualquer custo, a criança na escola, que tem como objetivo a redução dos custos operacionais. Para Davis e Silva (1994, p. 5), em seu artigo “É proibido repetir”, por exemplo, a reprovação onera os cofres públicos e “nossas redes de ensino provocam grandes custos sociais e imensos danos à auto-estima de crianças e jovens que, por várias vezes consecutivas, não logram alcançar promoção para níveis mais avançados de ensino”.

A experiência da política de progressão continuada desenvolvida na Prefeitura de São Paulo a partir de 1992, bem como as que se sucederam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em outras redes de ensino são fundamentais para compreendermos o movimento histórico que envolve a constituição dessa política no país.

No estado de Santa Catarina as políticas de controle do fluxo escolar na rede estadual de ensino catarinense já ocorrem há décadas, possuindo diferentes conotações. Entre os anos de 1970 e a década seguinte, por exemplo, essa política ficou conhecida como avanças progressivos. Porém, desde 2007, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, passou a vigorar o que foi popularmente rotulado como aprovação automática. Não havia uma regulamentação que determinava verbalmente a aprovação, mas a passagem para as séries seguintes foi tão facilitada que era quase impossível um estudante reprovar. Isso se deu principalmente por meio da

Resolução do Conselho Estadual de Educação n. 158/08/CEE/SC, que estabeleceu como critério para a aprovação, quando o estudante realiza a recuperação ao final do ano por meio de um exame final, a aplicação da seguinte fórmula: média anual dos bimestres ou trimestres x 1,7 + nota do exame final x 1,3, sendo preciso chegar a 14 pontos. Isso significou que, se somadas todas as notas bimestrais que fossem maiores que 0,8, já seria suficiente a aprovação dos estudantes (SILVA, 2013).

Por meio da Portaria n. 28, de 25 de julho de 2013, a Secretaria de Estado da Educação revogou a portaria da aprovação automática (SANTA CATARINA, 2013). A partir desse ano, apenas os estudantes do 1º, 2º e 4º anos não podem ser reprovados. Para os demais, isso volta a ser permitido. Em substituição, o Governo do Estado de Santa Catarina iria criar um programa de recuperação de estudos a ser oferecido no contraturno escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

Em âmbito nacional, a legalização da progressão continuada tem na LDB de 1996 um marco histórico. Mas é preciso contextualizar essa política para desvelarmos os motivos pelos quais ela ganha força e evidência no final do século 20 e início do 21 em redes estaduais e municipais por todo o país, incluindo a rede catarinense e florianopolitana.

A progressão continuada foi implantada e contribui para manter na escola uma parcela da população que historicamente era excluída dela. Um grupo era reprovado, por isso evadia. A progressão continuada ganha força num momento em que os organismos multilaterais e o capital internacional possuem bem definidas suas políticas educacionais nos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, baseadas na ampliação do tempo de permanência da criança na escola e em investimentos na educação básica (BANCO MUNDIAL, 1990).

A redução da reprovação e da evasão é uma estratégia para viabilizar a universalização da educação básica, diminuindo custos operacionais. Sob o olhar dos defensores do capital, isso significa a eficiência na aplicação dos recursos e na elevação dos índices educacionais conforme os parâmetros avaliativos estabelecidos pelos organismos multilaterais. Essa política de progressão continuada vem sendo construída no plano internacional desde a Conferência Mundial sobre Educação para

Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que em sua declaração final, artigo 4, definiu como meta “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, p. 4).

No Brasil, o Movimento Todos Pela Educação tem defendido a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola desde sua fundação, no ano de 2006. Em sua meta número um, o movimento defende que toda criança e jovem de 4 a 17 anos deve frequentar a escola. No ano seguinte, foi aprovada a Lei n. 6.094/2007, que criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que em sua diretriz 4 estabelece: “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007a, p. 2).

Nesse sentido, o fim da reprovação e a adoção da progressão continuada precisam ser compreendidos como medidas para atingir metas estabelecidas desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990. A política de progressão continuada está em pauta na conjuntura atual porque contribui para que as metas traçadas nessa conferência, assim como as estabelecidas pelos organismos multilaterais sejam atingidas.

Sendo assim, foi fundamental analisar as experiências de adoção da progressão continuada em várias redes de ensino. Conhecer os estudos já realizados nessas outras redes nos permitiu analisar e identificar os elementos que constituem a política de progressão continuada em nível nacional, no contexto da reforma educacional em curso, pois consideramos que a experiência dessa política em Florianópolis é uma expressão da política nacional. Assim, a constituição dessa política na rede de ensino do município é tratada adiante, em que procuramos discutir os determinantes dessa política que não ficam explicitados nos documentos divulgadores e normativos. Mas, nessa cidade, os resultados dessa política de progressão continuada já indicam semelhanças com os produzidos nas demais redes do país.

## 3.2 A ADOÇÃO DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

### 3.2.1 Caracterização da rede

Até o final do ano de 1985, a educação pública no município de Florianópolis era organizada pela Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (SESAS). Alguns anos antes, em 1978, foi realizado o primeiro concurso público para contratação de professores para as escolas municipais mantidas pela SESAS (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

A instância pública responsável pela organização do ensino público municipal de Florianópolis, que atualmente é a Secretaria Municipal de Educação, foi criada em 1985 pela Lei n. 2.350/85 e instituída em 1986. Ainda em 1986, após um movimento de luta dos trabalhadores que organizaram uma greve que durou 59 dias, foi publicado o Estatuto do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelo então prefeito, Edson Andrino, do PMDB (1986-1988). Em 1987, realizou-se o primeiro concurso público sob o regime da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, em 1988, após outra longa jornada de lutas dos trabalhadores, foi aprovado o Plano de Carreiras e Vencimentos do Magistério da Prefeitura de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis sofreu muitas alterações da década de 1980 até os dias atuais. Em 2007, por exemplo, a Lei n. 7.508/2007 implantou o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Já em 2010 entra em vigor o Plano Municipal de Educação, elaborado em 2009, mas implantado apenas com a aprovação da Lei Complementar n. 379/10, que garantiu a destinação de 30% do orçamento municipal para a educação (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

No ano de 2011, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis contava com 5.198 trabalhadores, sendo 57,45% efetivos, 25,07% substitutos, 15,62% terceirizados e 1,86% temporário (FLORIANÓPOLIS, 2011e). No ano seguinte, a rede de ensino reunia 119 unidades educativas próprias e 54 entidades privadas e filantrópicas conveniadas, totalizando 173

unidades escolares que disponibilizam as modalidades de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (FLORIANÓPOLIS, 2011e).

Segundo dados da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da Secretaria Municipal de Educação, eram atendidos pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 2012 34.851 crianças e adolescentes. Desses, 6.605 em creches próprias, 4.050 em Núcleos de Educação Infantil próprios, 14.858 em escolas básicas próprias (que atendiam do 1º ano à 8ª série), 873 em escolas desdobradas próprias (que atendiam do 1º ao 4º ano), 1.070 nos núcleos e polos próprios e conveniados da Educação de Jovens e Adultos, 2.140 em entidades conveniadas (que atendiam crianças de até seis anos) e 5.255 também em entidades conveniadas (que atendiam crianças e adolescentes dos seis aos 14 anos) (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

Esse conjunto de instituições está sob a administração, desde 2005, de Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, secretário municipal de Educação, que, em 2013, exerce seu terceiro mandato consecutivo no comando da pasta. Foi secretário durante sete dos oito anos em que Florianópolis teve como prefeito Dário Elias Berger, eleito em 2004 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e reeleito em 2008 pelo Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB). Em 2012, no último ano do mandato de Dário Elias Berger à frente da Prefeitura de Florianópolis, o secretário de Educação, Rodolfo Pinto da Luz, já filiado ao PMDB, se afasta do comando da Secretaria para concorrer ao cargo de vice-prefeito nas eleições municipais desse ano.

Derrotado nas eleições, ele retorna ao comando da Secretaria de Educação nos últimos meses de 2012. Em dezembro desse ano, é convidado por seu oponente e vencedor das eleições, o novo prefeito Cesar Souza Júnior, do Partido Social Democrata (PSD), para continuar à frente da Secretaria de Educação. Sua continuidade, mesmo em governos de diferentes partidos e de oposição eleitoral, poderia nos indicar a continuidade de um projeto para a educação no município; e o currículo do secretário nos ajuda a desvelar esse projeto. Pinto da Luz trabalhou no Ministério da Educação entre 1992 e 1994, assumindo interinamente o comando do ministério, da Secretaria

de Educação Superior e da CAPES no ano de 1993. Nessa ocasião, chegou a assumir a Cátedra de Ensino Superior do Brasil na UNESCO. Após o fim do Governo Itamar Franco, deixou o Ministério da Educação e voltou à Universidade Federal de Santa Catarina, da qual já havia sido reitor (1984-1988), sendo eleito novamente em 1996 e reeleito em 2000. Deixando a reitoria da UFSC em 2004, assumiu o comando da Secretaria Municipal de Educação no ano seguinte, manteve uma participação ativa na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo presidente da Secretaria Regional da entidade em Santa Catarina e na região Sul do Brasil; frente à secretaria, assinou o Termo de Adesão do município de Florianópolis ao Compromisso Todos pela Educação.

Sua atuação nessas diferentes instituições indica sua articulação com organismos multilaterais e empresariais. A Undime possui compromisso com a implantação de políticas nacionais para a educação nos municípios brasileiros e com a parceria institucional com a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a Fundação Victor Civita, o Todos Pela Educação, o Amigos da Escola e as empresas como Itaú, Volkswagen e Natura, por meio de suas fundações e/ou institutos. Portanto, sua relação com essas entidades e organizações indica também uma aproximação da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, sob seu comando, com as políticas difundidas por esses organismos.

### **3.2.2 A implantação da política de progressão continuada**

A política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi proposta oficialmente no ano de 2006, sendo sua implantação iniciada no ano seguinte, em 2007. Para isso, o Conselho Municipal de Educação estabeleceu as regras para a implantação do ensino de nove anos por meio da Resolução CME n. 01/2006, que fixa normas para a organização das duas primeiras etapas (educação infantil e ensino fundamental) da educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa resolução não regulamenta, de forma direta, a progressão continuada, mas abre

precedentes importantes, como a impossibilidade de migração de estudantes da modalidade antiga de oito séries para a nova de nove anos. Tal impedimento já forçava as escolas a realizarem a progressão dos estudantes, mesmo sem terem obtido os requisitos para o avanço no fluxo escolar, caracterizados como o alcance de 50% de aproveitamento na forma de média geral durante o ano letivo.

É importante lembrar que, nessa rede de ensino, a política de progressão continuada está intimamente vinculada à ampliação do tempo de duração do ensino fundamental, que passou de oito para nove anos.<sup>36</sup> Em âmbito nacional, a ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de oito para nove anos, embora oficializada na segunda metade da década de 2000, foi articulada desde a década anterior, de 1990, por meio da política de financiamento do ensino fundamental pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (1996-2006). Silva (2009)<sup>37</sup> destacou como a política desse Fundo estimulava os municípios a ampliarem o ensino fundamental, incorporando em, muitos casos, o último ano da pré-escola ao ensino fundamental. Isso teria significado a ampliação dos repasses do FUNDEF ao município, tendo em vista que a distribuição dos recursos dependia do número de matrículas. Quanto maior o número de estudantes matriculados, maior seria o repasse do FUNDEF no ano seguinte. Além disso, a autora enfatiza que as medidas incorporadas pelo FUNDEF estavam vinculadas a orientações que organismos multilaterais faziam aos países latino-americanos, incluindo o Brasil, tendo em vista a relação contraditória defendida pelo capital, em seu ideário

---

<sup>36</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sugeria a ampliação do ensino fundamental obrigatório e gratuito no Brasil. A Lei n. 11.114/2005 altera a legislação e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. A obrigatoriedade ampliou o tempo de duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória dos 6 aos 14 anos de idade. Em Florianópolis, o Conselho Municipal de Educação estabeleceu as normas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos por meio da Resolução n. 01/2006.

<sup>37</sup> Rute da Silva é pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2009, defendeu sua dissertação de mestrado intitulada "A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses".

neoliberal, em que o Estado deve ampliar o tempo de permanência da criança na escola, mas reduzir os gastos sociais nos quais se incluem os gastos com educação.

Em Florianópolis, adotou-se um período de transição como estratégia de implantação do ensino de nove anos. Não se mudou automaticamente a modalidade de oito séries para a de nove anos, como muitas outras redes de ensino fizeram, sendo essa alteração realizada gradativamente. A cada ano da nova modalidade criada, uma série da antiga era extinta. Em 2007, quando surgiu o primeiro ano, foi extinta a primeira série; em 2008, foi criado o segundo ano e extinta a segunda série e assim sucessivamente. Essa transição será plenamente concluída na rede de Florianópolis entre os anos de 2014 e 2015. O ano de 2014 foi o primeiro sem a modalidade antiga, já que as últimas turmas de oitavas séries se formaram em 2013. Em 2015, serão criadas as primeiras turmas do nono ano. O depoimento do Professor 5, da Escola B, considera que “o sistema de progressão continuada começou paralelo à implantação do ensino de nove anos” e desde o começo dava indícios de que provocaria mudanças no processo avaliativo. Para a Especialista 2, desde o começo do BIA já havia indícios de que a progressão provocaria mudanças no processo avaliativo. Para ela,

*Já veio todo um contexto da política dos nove anos. Quando a gente já sabia que teria que pensar diferente nesses nove anos. Já começaram ‘burburinhos’ que iria mudar a avaliação, daí veio o BIA que não é um ciclo. A gente já começou a rever algumas coisas. Ainda é difícil mexer na questão curricular nessa estrutura, mas eles foram lá na avaliação. Eu ainda não entendo como alguns professores achavam que isso [reprovação] era uma coisa boa. Não é necessário se tiver uma estrutura de acompanhamento dessa criança. E daí tu liberta o professor de um peso da responsabilidade de dizer que aquela pessoa [...] pra gente se livrar se livrar de uma educação punitiva e trazer para a corresponsabilidade. (Especialista 2).*

Para legitimar essa proposta de transição, adotou-se uma postura legalista em que se dá ênfase à argumentação de que a modalidade antiga de oito séries era diferente do ponto legal da nova modalidade que estava surgindo, a de nove anos. Quem iniciaria o ensino fundamental na modalidade de oito séries, até 2006, deveria frequentá-lo até o final, não podendo, nesse caso, reprovar. Essa foi a justificativa utilizada para a implantação da modalidade de nove anos concomitantemente à adoção da progressão continuada. Essa interpretação pode ser realizada pela análise do Parecer n. 16/2011 (Anexo A) do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis,<sup>38</sup> ao afirmar que

A SME/PMF, através de uma política educacional mais humanista e comprometida com a formação e o exercício da cidadania, decide por manter o Ensino Fundamental de 08 (oito) anos, garantido pela legislação em vigor, até sua extinção em 2014 e a implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos a partir de 2007, em que nos vemos no 5º (quinto) ano de implantação e em avanço progressivo do processo. Essa opção nos remete à necessidade premente que é a manutenção dos aspectos legais que envolvem o Ensino Fundamental de 08 (oito) anos e as normatizações que sustentam o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos a partir de 2007 na RME/SME/PMF.

Para aquele sistema de ensino, temos a Resolução CME nº 03/2002 que trata do sistema de avaliação nesta etapa e a Resolução nº 04/99-A que normatiza os procedimentos recursais, após avaliação final do período letivo, mas para este sistema de ensino de 09 (nove) anos precisamos regulamentar a temática da avaliação e dos

---

<sup>38</sup> A presente pesquisa identificou trechos na íntegra do Parecer CME n. 16/2011 no texto não acadêmico intitulado "Saber e fazer... Competências e habilidades?!?", de autoria de Thereza Bordoni, disponível no site <<http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm>>.

procedimentos recursais. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 3).

Porém, os documentos que tratam dessa transição do sistema de oito séries para nove anos não explicam em quais aspectos legais ou pedagógicos diferenciam, de fato, tais modelos. Não há clareza na explicitação argumentativa de tais diferenciações. Por outro lado, algumas mudanças foram produzidas com as políticas de implantação gradual do ensino de nove anos.

A nossa pesquisa de campo permitiu aos profissionais entrevistados apresentarem seus depoimentos sobre como isso ocorreu em suas escolas:

*a política de progressão continuada, na verdade, veio paralela, veio junto com a implementação do ensino de 9 anos. Que traz para a escola a criança de 6 anos. Então ela teve primeiramente dois nortes: nós acabamos tendo durante um período no ano de 2007 o primeiro grupo de crianças de 6 e 7 anos. E o intuito dessa Lei é oportunizar a criança de 6 anos ao mundo letrado. A partir de 2007 a criança não terá mais 8 anos de educação básica e sim 9 anos. Paralelo a isso, inicia, então, em 2007, uma turma que terá 9 anos de educação básica e uma turma que iniciou em 2006 que vai ser a última do ensino de 8 anos. A Prefeitura mandava todo ano uma ementa dizendo que essa criança não poderia ser reprovada porque não teria um suporte nessa transição. Porque eu tenho criança de 8 anos na 2ª série e de 7 anos no segundo ano. Então se começa aí a ter progressão automatizada.<sup>39</sup> Mas nessa escola nós sempre tivemos uma grande preocupação: o que fazer com essa criança*

---

<sup>39</sup> Em alguns momentos, os entrevistados denominavam a política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de progressão automatizada ou de progressão automática, o que é uma interpretação dos próprios entrevistados.

*que está sendo, tá ganhando essa promoção automática e não está aprendendo? (Especialista 1).*

A Especialista 1 afirma que a forma como foi implantado o ensino de nove anos impossibilitou a reprovação dos estudantes durante essa troca gradual do ensino de oito para o de nove anos. A Secretaria Municipal de Educação, referida pela entrevistada como Prefeitura, encaminhava às escolas uma ementa proibindo a reprovação e alegando que o ensino de oito era diferente do ensino de nove anos. A falta de suporte de um ano para o outro era a justificativa apresentada pela Secretaria para impedir a reprovação, garantindo ao estudante a progressão ao ano seguinte, “mesmo sem ter aprendido”. Nesse sentido, o Professor 1 relata em seu depoimento que,

*No caso da progressão automática, o que acontece é que em alguns anos não poderia reprovar o aluno que estava indo para a 8ª série até terminar esse ciclo de série e aí passar para ano. Eles não poderiam ser reprovados porque não teria como ficar na escola porque o ano correspondente já não existiria mais. Então, nessa adequação, não teria como reprovar. Só reprovaria mesmo por faltas. (Professor 1).*

Cabe-nos questionar se há, de fato, uma explicação tanto nos documentos divulgadores quanto nos normativos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sobre as reais características do ensino de oito anos e do ensino de nove anos que os tornariam tão diferentes, impedindo a migração dos estudantes de um sistema para outro.

A argumentação apresentada de que são sistemas diferentes certamente enfrentaria resistências se a implantação do ensino de nove anos e da progressão continuada passasse por um amplo debate na base da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nas escolas com os professores e nas comunidades escolares. Por isso o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação decretam as mudanças e impõem às escolas e aos professores adequações

para atender às demandas. Para o Professor 2, a progressão continuada foi implantada

*como foi nas outras escolas da Prefeitura de uma vez só, sem preparação. Não teve discussão na rede sobre a implementação, sobre os seus efeitos. Ela simplesmente foi implantada. O que acontece de efeito nefasto disso? O primeiro deles é que no período de implantação da aprovação automática os alunos foram sendo ajustados por idade [...]. O segundo efeito foi a desculpa de que se era possível essas crianças aprenderem sempre a vida inteira, mentira! (Professor 2).*

Tais políticas foram impostas. Um processo de mudanças sobre a escola pública no município vinha ocorrendo antes mesmo do ensino de nove anos, alterando o processo avaliativo, facilitando a aprovação dos estudantes. O Professor 5 afirma que

*falando em termos de rede o sistema de progressão continuada, em termos práticos ela começa antes de 2007 na rede [...], desde os anos 90 você já tem desde o governo Ângela Amin um sistema que impedia e foi facilitando cada vez mais os alunos passarem de ano, foi facilitando cada vez mais, você tem portarias que fez a média para a aprovação fosse cinco, você teve portaria que a média fosse somar as notas para fazer uma média, ou seja, o aluno podia reprovar em uma disciplina, mas nas outras tinha uma média mais elevada que compensava aquela. Você pega então desde o final dos anos 90 e você tem uma série de portarias aonde vai, digamos assim, facilitar de que os alunos aprovem.<sup>40</sup> Em 2007, veio*

---

<sup>40</sup> A Resolução CME n. 03/2002, que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis regulamentou o rebaixamento da nota e/ou da média geral anual necessária para a aprovação do estudante, situação relatada pelo Professor 5.

*a implantação dos 9 anos e, com ela efetivamente, veio o conceito de “aprovação com restrições”, todos são aprovados. (Professor 5).*

Esse depoimento traz interpretações sobre políticas que precederam a progressão continuada e contribuíram para a sua implantação a partir do ano de 2007. Se há atualmente uma flexibilização na avaliação sobre o processo de ensino–aprendizagem, isso foi sendo construído desde o final da década de 1990, quando a exigência para a progressão para as séries seguintes tornou-se cada vez menor.

A taxa de reprovação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por exemplo, que era de 7,28% em 2006<sup>41</sup> passou para 1,99% em 2011. Mantendo essa tendência de queda, a reprovação ficará próxima de ser extinta a partir de 2015, um ano após o fim da modalidade de oito séries e da reprovação, como podemos observar a seguir na tabela presente no Relatório Anual da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis:

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa	7,28%	7,53%	7,80%	5,51%	3,40%	1,99%

Quadro 1 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
Fonte: FLORIANÓPOLIS, 2012b.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> O IDEB foi criado pelo Ministério da Educação em 2007. A taxa de reprovação da escola condiciona seu IDEB. Assim, quanto maior a porcentagem de reprovação da escola, menor será o seu IDEB e, conseqüentemente, o valor dos repasses federais à escola (FNDE, 2012). Interessante registrar que a diminuição das taxas de reprovação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve quedas seguidas após o ano de 2006, o que contribuiu decisivamente para a elevação do IDEB das escolas dessa rede de ensino.

<sup>42</sup> Os dados mais atualizados disponíveis no site do Observatório da Educação da Secretaria Municipal de Educação datam de 2011. Até o momento de encerramento da dissertação, os dados de 2012 e 2013 não haviam sido publicados.

Seguindo essa tendência, as taxas de aprovação aumentaram, saindo de 91,6% no ano de 2006 para 97,39% em 2011, como é possível observarmos na tabela a seguir.

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa	91,60%	91,85%	91,74%	93,59%	95,98%	97,39%

Quadro 2 – Taxa de aprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Fonte: FLORIANÓPOLIS, 2012b.

A cada ano que a progressão continuada era ampliada para os respectivos anos de ensino, essas taxas sofriam alterações, incluindo a diminuição da taxa de abandono no ensino fundamental, caindo de 1,18% em 2006 para 0,62% em 2011, como observamos a seguir.

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa	1,18%	0,62%	0,45%	0,90%	0,62%	0,62%

Quadro 3 – Taxa de abandono no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Fonte: FLORIANÓPOLIS, 2012b.

As alterações nesses índices permitem estabelecer algumas relações importantes entre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a adoção da progressão continuada e a possível diminuição de custos. Com a retração das taxas de reprovação e evasão, bem como a ampliação da aprovação, há uma significativa redução de gastos com alunos que cursam a mesma série mais de um ano letivo, além da garantia de liberação de vagas nos primeiros anos, dando fluidez ao fluxo escolar. Em março de 2009, a Prefeitura de Florianópolis assinou o Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, que prevê como uma de suas 28 metas “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de

recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007d, p. 9).<sup>43</sup> A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis segue a política que vem acontecendo em âmbito federal desde o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), em que o Movimento Todos Pela Educação e frações da burguesia vêm operando suas políticas para a educação por meio dos governos (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

As medidas para reduzir os índices de reprovação e evasão têm consequências. É fundamental indagarmos sobre o que acontecerá com os estudantes com o fim da reprovação. Segundo depoimento dos entrevistados, alguns chegam aos anos finais sem estarem alfabetizados.

Os indicadores educacionais podem ser elevados artificialmente com algumas medidas, como, por exemplo, do “Sistema Série/Escola”, utilizado pelas secretarias das escolas da rede municipal para a digitação das notas, a frequência e a impressão dos boletins até o ano letivo de 2013. Nesse sistema, o estudante que obtinha como média geral anual uma nota inferior a cinco tinha impresso em seu boletim a palavra “reprovado”. Mas como o estudante não reprovaria mais por causa da progressão continuada, as secretarias das escolas precisavam elevar a nota para cinco para retirar do boletim a palavra “reprovado”. Dessa forma, os estudantes tinham forjada a elevação de suas notas e a sua aprovação. O estudante que estaria potencialmente reprovado teria suas notas alteradas e/ou

---

<sup>43</sup> O Compromisso Todos pela Educação trata da implantação de um plano de metas para a educação em regime de colaboração entre as diferentes esferas do Poder Executivo brasileiro, instituído pelo Decreto da Presidência da República n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que está inserido dentro do programa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um documento resultante de estudos realizados entre o governo brasileiro e organismos multilaterais que culminou na elaboração de 28 diretrizes que orientam esse que é um programa estratégico do PDE (BRASIL, 2007c). A adesão ao Termo por parte de Florianópolis ocorreu no dia 06 de março de 2009, durante o segundo mandato do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012). A iniciativa foi capitaneada pelo secretário de Educação do município, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, durante encontro regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Ministério da Educação, evento que contava com mais 600 secretários de Educação dos estados de Santa Catarina e do Paraná. Naquele momento, Florianópolis era a segunda capital a assinar o Termo.

seria “promovido com restrição”, condições que o transformam burocraticamente em aluno aprovado. Em contrapartida, poucas ações foram criadas para tentar reverter as situações dos estudantes que foram promovidos mas não se apropriaram dos conhecimentos previstos para o ano/série.

Exemplo disso, após não encontrar nenhum dado oficial sobre o assunto, foi confirmado por meio do Atendimento n. 1.0813/2013 feito na Ouvidoria da Prefeitura Municipal de Florianópolis a respeito do número de estudantes promovidos com “restrição” nas escolas municipais. Como resposta, a Secretaria Municipal de Educação nos informou:

tabulamos somente alunos aprovados/reprovados e não nos reportamos às aprovações com “restrição”. Porém, iremos estruturar nossa coleta de informações para buscarmos esses dados junto às unidades educacionais e disponibilizar futuramente. (FLORIANÓPOLIS, 2013b).

O fato de não existir a sistematização dos dados referentes ao número de estudantes que, com a política de progressão continuada, são promovidos aos anos seguintes sem atingir a aprendizagem desejada revela, no mínimo, o descompromisso em articular políticas para o atendimento desses estudantes. Até o mês de janeiro de 2014, nenhuma informação foi disponibilizada sobre esses dados. A falta de um posicionamento objetivo da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para enfrentar a situação dos estudantes aprovados com “restrição” permite estabelecer hipóteses a respeito dos objetivos financeiros que envolvem essa política. Freitas (2002a) já revela que tais interesses são inerentes à política de progressão continuada, principalmente no caso da rede paulista de ensino. Sobre essa questão, ele discute como a adoção de algumas experiências da política de progressão continuada no Brasil está vinculada, embora de forma elidida, aos interesses em torno da redução de custos. Segundo ele, a

repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são

uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. (FREITAS, 2002a, p. 306).

E os interesses econômicos de um Estado neoliberal provocam consequências. O fim da reprovação, obviamente, não representou o fim das dificuldades no processo de ensino–aprendizagem, como se tenta anunciar na defesa da progressão continuada. Os estudantes que não atingem os níveis desejados são aprovados, porém com restrições. No ano letivo seguinte, eles são obrigados a cursar atividades no contraturno, caracterizando a obrigatoriedade de estudos em tempo integral (FLORIANÓPOLIS, 2011b). Esse encaminhamento fornece evidências de que a política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está também associada com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, bem como com a redução dos custos financeiros, pois diminui o número de anos frequentados pelos alunos que reprovavam e repetiam mais de uma vez o mesmo ano/série.

Porém, como observamos que não há sistematização por parte da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis a respeito do número de estudantes promovidos com “restrição”, isso poderia indicar que não há também controle sobre as atividades didáticas curriculares desenvolvidas para tentar reverter a “restrição”. Por outro lado, essa Secretaria tem investido na expansão da escola em tempo integral como forma de justificar o “promovido com restrição”, pois o estudante em tal situação é obrigado a frequentar atividades no contraturno. O convencimento em torno dessa política tem ocorrido pela consolidação da escola em tempo integral, o que tem acontecido em algumas escolas de forma complementar por meio de

terceirizações e parcerias com instituições privadas e filantrópicas. A parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o Instituto Guga Kuerten para a realização do Programa Campeões da Vida é um bom exemplo. Esse Instituto oferece oficinas de contação de histórias, teatro, apresentação de vídeos educativos, aulas de informática; e a prática de tênis, futebol, vôlei, handebol e basquete nas escolas (FLORIANÓPOLIS, 2013c). O documento Programa Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis deixa essas políticas evidentes ao afirmar que esse projeto “visa oferecer atividades em contra-turno para crianças e adolescentes através de parcerias com ONG’s e Centros de Educação Complementar, com ênfase àquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 5).

Se, por um lado, o fim da reprovação diminuiria os custos educacionais por aluno, que não cursaria o mesmo ano/série mais do que uma vez, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, por outro, implicaria o aumento dos gastos. Uma saída nesse caso, para garantir a economia, são as terceirizações, que consistem na contratação de força de trabalho sem habilitação e com reduzidos salários. Projetos como o Programa Mais Educação,<sup>44</sup> por exemplo, são desenvolvidos

---

<sup>44</sup> O Programa Mais Educação foi implantado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. É considerado uma estratégia do Estado brasileiro para estimular e induzir as escolas a ampliarem suas jornadas de atendimento e sua organização curricular a partir de uma perspectiva de educação integral. O Mais Educação atende a escolas com IDEB baixo de forma prioritária, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social localizadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades. Articula a participação de professores denominados de comunitários e/ou voluntários, oferecendo o atendimento em contraturno com um formato bastante diferente do oferecido tradicionalmente pela escola formal, pois pode ser desenvolvido inclusive em espaços fora da escola e por professores sem habilitação específica para a área. Em sua dissertação de mestrado intitulada “A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)”, a pesquisadora Viviane Silva da Rosa (2013) evidencia que as políticas articuladas pelo Programa Mais Educação nas escolas da periferia reproduzem os interesses do capital sobre o combate à pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural através do oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Os moldes dessas atividades caracterizariam esse Programa como uma política compensatória que segue o modelo proposto por

por “oficineiros” que trabalham como voluntários, sendo o pagamento desses profissionais resumido à ajuda de custo com alimentação e transporte. Segundo Evangelista e Leher (2012, p. 15),

muitas das “atividades socioeducativas” do [Programa] Mais Educação são desenvolvidas por monitores sem vínculo empregatício a serviço de organizações que, por meio de uma complexa cadeia de entidades da chamada sociedade civil, acabam desembocando nas grandes Organizações Sociais vinculadas ao TPE [Todos Pela Educação] e, também, nas confissões religiosas.

Observamos que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vem adotando medidas que inferem diretamente na forma como a escola se organiza, articulando a implantação da progressão continuada com outras políticas como a educação integral sobre princípios gerencialistas, de cunho empresarial. Isso poderia nos indicar que a referida rede vem, de forma muito articulada, seguindo a política nacional, aliando-se ao Movimento Todos Pela Educação.

Mesmo oferecendo uma precária política de atendimento pedagógico aos estudantes que são promovidos com “restrição”, a consolidação da escola em tempo integral, por meio de terceirizações como o Programa Mais Educação e parcerias com instituições privadas ou filantrópicas, mostra-se indispensável para a legitimação da política de progressão continuada. As atividades do contraturno que são realizadas por trabalhadores terceirizados, geralmente direcionadas ao conjunto de estudantes que são aprovados com “restrição”, cumprem duas funções ao mesmo tempo. Num primeiro momento, o Estado busca o consentimento da comunidade escolar com o fim da reprovação, oferecendo “oficinas” no turno inverso de sua aula regular.

---

organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, em que a escola passa a ser incumbida da tarefa de solucionar (gerenciar) o problema da pobreza.

Esse tipo de atividade seduz a comunidade escolar, principalmente porque proporciona às famílias a segurança de ter seus filhos mais tempo dentro da escola, criando as condições para que o Estado se desresponsabilize por oferecer um atendimento adequado aos estudantes que precisam superar suas defasagens.

Então, indagamos: como um estudante que tenha sido aprovado com “restrição”, por exemplo, por causa de suas notas baixas em Matemática pode ter sua defasagem nessa disciplina revertida com atividades esportivas e culturais desenvolvidas na escola? É preciso mencionar que esse atendimento é contratado a um custo muito mais baixo do que se fosse realizado por professores com as devidas formações. Comparando o pagamento de ajuda de custo realizado aos voluntários do Programa Mais Educação, que recebem oitenta reais mensais (R\$ 80,00) por turma monitorada (BRASIL, 2014c), com a tabela salarial dos professores de carreira da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2013a) (Anexo B), percebe-se a diferença de custos de financiamento para desenvolver o atendimento em contraturno. O Professor 6, que trabalha com os alunos promovidos com restrição, em seu depoimento relata que

*ganho uma ajuda de custo. Inclusive na folha que a gente assina, uma ajuda de custo para alimentação e transporte para cada letramento de Português, trezentos e vinte reais e de Matemática trezentos e vinte reais. Do total, 640 reais mensais. Eu recebo um cheque da APP<sup>45</sup> e deposito na minha conta. (Professor 6).*

Ao questionar esse professor se, diante dos valores recebidos, havia a valorização do trabalho desenvolvido do ponto de vista financeiro, ele relata que

*a questão financeira eu acho que entra matemática e a lógica, cálculo [...] teria que*

---

<sup>45</sup> Associação de Pais e Professores.

*fazer um cálculo real. Nesse ponto eu acredito que poderia ser mais que se ganha sim. É claro que eu não vivo desse valor, não teria como, talvez por isso eu faça esse trabalho. Nesse horário poderia estar trabalhando em outro lugar até na Prefeitura como ACT e ganharia mais. Mas eu gosto, eu escolhi fazer esse trabalho, daí tem um diferencial. É o caso do voluntariado. (Professor 6).*

Dessa forma, pode-se observar e entender por que financiar os estudos de um estudante reprovado na mesma série/ano com professores contratados tem um custo maior, com encargos previdenciários, do que promovê-lo à série/ano seguinte e incluí-lo em projetos de contraturno, com profissionais terceirizados ou voluntários. Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 538),

Como no setor produtivo, pode-se entender a preocupação com a repetência como produção de desperdício e demanda de retrabalho, pois, na perspectiva gerencial, isso é perda e precisa ser eliminada. Assim, a política de classes de aceleração e de inclusão pode ser vista de outro modo, não apenas como justiça social, direito do aluno, mas como possibilidade objetiva de ter mais estudantes na escola, de ser útil como fator de cálculo dos recursos a serem recebidos pelo financiamento embasado no custo-aluno, visando otimizar o recurso professor.

A argumentação da Secretaria Municipal de Educação indica que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola seria uma forma de reverter a defasagem de aprendizagens. Mas elevar notas e aprovar alunos não melhora a aprendizagem. Essa política é uma forma de redução de custos que maquia os indicadores de aprovação, que eleva o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que interfere nas verbas recebidas pela escola. A desobstrução do fluxo, conquistada com o fim da reprovação, não constitui-se

como uma política de avaliação ou meramente pedagógica. É preciso questionar a quem interessam essas medidas, pois se trata de uma política em que a dimensão pedagógica foi esvaziada em favor da administrativa e da eficácia no gerenciamento do sistema.

Nesse sentido, de forma evasiva, os documentos oficiais que tratam do tema procuram difundir que a política de progressão continuada é uma medida do processo avaliativo que assegura a aprendizagem nos diferentes níveis de escolarização. Mas, em nenhum momento, tais documentos explicam ou apresentam dados sobre como o aprendizado seria garantido. Essa concepção fica evidente já na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2008,<sup>46</sup> que procura distinguir “progressão continuada” de “progressão automática”, pois apenas esta última é considerada nesse documento uma forma de exclusão das crianças, porque mascararia índices efetivos de fracasso existente no processo de ensino existente no sistema educacional (FLORIANÓPOLIS, 2008). Já a progressão continuada asseguraria “a aprendizagem das capacidades pertinentes em cada nível de escolarização” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 41).

Como destaca Vasconcelos (2007, p. 29), o discurso utilizado de que a progressão continuada é eficaz na correção dos fluxos de repetência e evasão escolar acaba por excluir os estudantes no tocante à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, o que a autora chama de analfabetismo escolarizado. Para ela, a

---

<sup>46</sup> A Proposta Curricular foi elaborada no ano de 2008, durante o segundo mandato do prefeito de Florianópolis Dário Elias Berger, tendo como secretário de Educação, à época, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. É um documento que contém orientações curriculares e pedagógicas para o funcionamento das instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa proposta foi elaborada por assessores pedagógicos e diretores da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis e apresenta um histórico de construção dos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. É organizada em seções destinadas a estabelecer as orientações curriculares para cada área do conhecimento: Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia. Cada seção apresenta concepções teóricas da área, metas e proposições avaliativas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem.

introdução da Progressão Continuada na prática escolar, ao dar a todos os alunos a possibilidade de avançar nos anos escolares sem interrupções, está retirando da prática escolar a oportunidade dos alunos se apropriarem do conteúdo do ensino, e, com isso está criando, no interior da escola, a impossibilidade de acesso ao conhecimento escolar, está criando o analfabetismo escolarizado. Fundamentada no discurso da equidade, da inclusão e da proteção à individualidade do aluno a Progressão Continuada está conseguindo transferir para o interior do sistema de ensino, a manutenção do cerceamento da grande massa da população ao acesso ao conhecimento socialmente produzido, patrimônio cultural da humanidade.

Interpretação semelhante é a realizada por Freitas (2002a, p. 309), que considera a progressão continuada também um modo de operar o que ele chama de internalização da exclusão.

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas “trilhas de progressão continuada diferenciadas” na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe (Bourdieu e Passeron, 1975) ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos

de escolas e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas.

Para legitimar políticas desse cunho, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis arquitetou um aparato documental que enaltecia a progressão continuada e negligenciava a discussão dos resultados obtidos com essa política em outras redes de ensino. Um ano após a publicação da Proposta Curricular de Ensino de Florianópolis, foi publicado o Plano Municipal de Educação (2009),<sup>47</sup> documento que considera a reprovação uma forma de exclusão. O PME estabelece aspectos norteadores já preconizados anteriormente no Plano Nacional de Educação (2001), como a

elevação global do nível de escolaridade da população de Florianópolis; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 9-10).

Para atender a essas demandas, o Plano Municipal de Educação (2009) define metas para a correção da distorção idade/série. Segue os passos da Proposta Curricular elaborada em 2008 e apresenta algumas diretrizes que evidenciam o

---

<sup>47</sup> Documento elaborado em 2009 por uma comissão específica formada, em sua grande maioria, por assessores e diretores da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis. Estabelece metas e diretrizes para os 10 próximos anos. Construído durante a segunda gestão do prefeito, à época, Dário Elias Berger, com Rodolfo Joaquim Pinto da Luz como secretário de Educação. Apresenta um histórico de elaboração do plano e um diagnóstico quantitativo da educação em Florianópolis. Expõe tabelas com informações entre os anos de 2000 e 2007 referentes à população, ao índice de desenvolvimento humano e ao índice de desenvolvimento infantil na cidade de Florianópolis. Realiza comparações entre as redes de ensino federal, estadual, municipal e privada na cidade referentes ao número de instituições educativas, ao número de matrículas, à taxa de escolarização, aos índices de aprovação, à taxa de abandono, à distorção idade/série, ao IDEB, ao FUNDEF e ao FUNDEB.

surgimento de novas políticas para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Além do destaque para o combate à distorção idade/série, define como metas a ampliação da jornada escolar para tempo integral, mudanças no currículo para garantir a inclusão de processos de aprendizagem baseados em diferentes tempos de aprendizagens e a utilização de competências como metas de aprendizagem. Há, no referido plano, um resgate de ideias do escolanovismo, em que o professor passa a exercer o papel de mediador, que precisa dar conta de atender às individualidades do estudante. No tocante ao processo pedagógico, trata-se de instrumentalizar o estudante para aprender sozinho, pois aprender através da mera transmissão do conhecimento não produziria autonomia (DUARTE, 2001). Para Duarte (2001, p. 36), na pedagogia do “aprender a aprender” são “mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”.

Nessa direção, os diferentes ritmos de aprendizagem, as competências e habilidades, o aprender a aprender, revelam um posicionamento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em que o centro do processo educativo passa a ser a formação do sujeito em sua dimensão individual, de suas particularidades. Um resgate que, para Campos e Shiroma (1999), revela uma tendência de retomada da Escola Nova pelas reformas educacionais atuais.

procuramos evidenciar de que modo às demandas por competências no mundo do trabalho vêm resgatar e reatualizar os princípios da Escola Nova, em especial, o “aprender a aprender”, voltando o foco para os processos de aprendizagem e para a solitária responsabilidade do sujeito que aprende. [...] observamos nas reformas atuais a revitalização da ideologia liberal, tão cara ao movimento escolanovista. A centralidade na subjetividade dos indivíduos, expressa na idéia de valorização dos talentos, potencialidades ou capacidades individuais, repõe os princípios meritocráticos como princípios reguladores da equidade

social. Assiste-se, neste final de século, a um revival de teorias psicológicas que retomam aspectos como potencialidades, capacidades, talentos, compreendidos como elementos diferenciadores nos itinerários de cada indivíduo. (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 491).

O foco na formação a partir da mediação do professor diante dos diferentes ritmos de aprendizagem oferece sustentação para que a progressão continuada seja legitimada, na medida em que estudantes com diferentes aproveitamentos são promovidos para o ano/série seguinte sob a justificativa de que eles aprendem de forma e em ritmos diferentes. Para o relator do Parecer CME n. 16/2011, isso representaria um novo paradigma educacional, pois traria um “novo olhar” sobre o processo de aprendizagem. Mas é evidente que há pouca novidade e, sim, um resgate de ideais existentes há bastante tempo no campo educacional. Nesse Parecer, o relator afirma que

a discussão que agora se articula, tem como princípio trazer à luz do conhecimento um novo paradigma educacional, a chamada “progressão continuada” que tem um novo olhar sobre o processo da aprendizagem, responsabilizando o estudante pela necessidade de ter o domínio mais amplo das áreas do conhecimento e do docente que terá de se apropriar dos conceitos, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente, para atuar nos componentes curriculares que não mais se fazem solitários nas grades curriculares das escolas do Brasil. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 3).

Ao considerar a progressão continuada um novo “paradigma educacional”, consolida-se a adoção dessa política de controle do fluxo escolar pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em substituição à reprovação. O discurso apresentado nesse Parecer afirma possuir um novo olhar sobre o processo de aprendizagem, minimizando o papel do ensino

desse processo, mas não define as características do antigo nem do novo. Além disso, afirma que os componentes curriculares não estão solitários nas grades curriculares das escolas brasileiras sem apresentar as fontes (autores, dados) que nos permitem chegar a tais conclusões.

Seguindo a lógica dos documentos oficiais desenvolvida pelo Conselho Municipal de Educação desde a Resolução CME n. 01/2006 como eixo de argumentação, o Parecer n. 16/2011, aprovado por unanimidade pelos membros desse Conselho (ver Anexo A), realiza a crítica à política de reprovação e retenção, considerando-as como um modelo avaliativo punitivo da suposta pedagogia do “não saber” (FLORIANÓPOLIS, 2011b). O relator<sup>48</sup> considera a necessidade de superar essas práticas motivo suficiente para legitimar a adoção da progressão continuada.

Tais afirmações representam o desejo do Conselho em promover mudanças na educação pública municipal. Desde 2006, quando iniciou esse processo de superação da reprovação, 2011 foi um ano crucial, marcado pela oficialização da política de progressão continuada no município. Essa consolidação precisa ser entendida no contexto histórico no qual o próprio Conselho Municipal de Educação está inserido. Afinal, esse Conselho é a instância que normatizou essa política e representa o poder e a regulamentação da educação pública na cidade. A Lei n. 7.503/2007 normatiza atualmente a composição desse Conselho, sendo importante para a compreensão dos sujeitos que o compõem e os interesses ali depositados. O Art. 4 estabelece que o Conselho Municipal de Educação deve ser composto de 15 membros,<sup>49</sup> sendo três indicados pela Secretaria

---

<sup>48</sup> O relator do Parecer CME n. 16/2011 foi o conselheiro Vânio César Seemann, que, à época, representava a Secretaria Municipal de Educação no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Atualmente, exerce o cargo de Gerente de Articulação Pedagógica de Ensino da referida Secretaria.

<sup>49</sup> No site do Conselho Municipal de Educação <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=apresentacao+do+cme>>, há a indicação de 16 membros, pois cada uma das universidades públicas do município passaram a ter direito a uma vaga. Dessa forma, tanto a Universidade Federal de Santa Catarina quanto a Universidade do Estado de Santa Catarina possuem representantes no Conselho. Porém, como não está disponível a alteração na referida Lei nem um ato normativo acerca dessa mudança, mantemos a relação no presente trabalho com 15 membros.

Municipal de Educação, um representante dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, um da Secretaria Estadual de Educação, um pai/responsável de associações de pais e professores, um pai/responsável que seja membro de algum conselho deliberativo de instituições educativas municipais, um representante de ONGs conveniadas à Secretaria Municipal de Educação, um de instituições vinculadas a portadores de necessidades educativas especiais com sede no município, um de escolas particulares que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, um diretor das escolas municipais, um representante de profissionais que atuam em escolas particulares do município, um representante de entidades comunitárias da área continental e outro da área insular e um representante das universidades públicas com sede no município.

Essa composição evidencia como os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possuem pouco espaço de atuação no Conselho Municipal de Educação. Possuem apenas uma vaga, menos peso político que os pais/responsáveis, que ocupam duas vagas; que ONGs e entidades comunitárias, com três vagas; e que profissionais e representantes das escolas particulares, que têm direito a duas vagas. Certamente, essa composição não garante o espaço necessário para que os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possam contribuir de forma efetiva com o processo de deliberações sobre os rumos que a educação pública no município deve tomar.

O Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (SINTRASEM) mantém atualmente a opção de não indicar o representante dos professores no Conselho Municipal de Educação, deixando essa vaga desocupada. O Sindicato compreende que, se os professores ocuparem esse espaço, estarão, mesmo votando contra, legitimando as decisões do Conselho e do Estado, e que os trabalhadores devem lutar contra essas políticas, o Conselho e o próprio Estado.

Tanto a composição do Conselho Municipal de Educação quanto o posicionamento do SINTRASEM reforçam o fato de que os professores estejam de fora de parte significativa do processo de disputa sobre a normatização da educação pública no município, incluindo aí a política de progressão continuada.

Se, por um lado, temos uma compreensão do Sindicato de não participar do referido Conselho, por outro, há um processo de convencimento dos professores em curso da política de progressão continuada e das deliberações do Conselho Municipal de Educação. O Parecer CME n. 16/2011 e demais documentos divulgadores e normalizadores do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis operam para a construção do consenso necessário e da incorporação do ideário burguês para a implantação da política de progressão continuada. Existe, nesse ponto, um processo de luta entre os interesses das diferentes classes sociais. E, no nosso entendimento, tanto o posicionamento do SINTRASEM quanto o do Conselho Municipal de Educação fragilizam a luta da classe trabalhadora.

Apenas em 2013 o SINTRASEM promoveu discussões sobre a progressão continuada em algumas de suas instâncias, como o Conselho Deliberativo e a Assembleia Geral, que chegaram a culminar em encaminhamentos da categoria, tendo como foco o fim da reprovação em alguns casos e suas consequências sobre o processo de ensino–aprendizagem dos estudantes e as condições de trabalho do professor. As deliberações desses fóruns tornaram o fim da progressão continuada uma bandeira de luta do funcionalismo público do município. O SINTRASEM elaborou uma proposta de alteração da Resolução CME n. 02/2011, que regulamentou a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No documento intitulado “Posição Política e Encaminhamentos sobre as Políticas Educacionais da SME/PMF”, amplamente divulgado entre as escolas da rede em assembleias, na greve do segundo semestre de 2013 e na data-base de 2014, o SINTRASEM considera que, quanto

à avaliação, o Conselho Municipal de Educação (CME) elaborou a Resolução 02/2011 do CME que, entre outros problemas, rebaixa a nota de aprovação dos alunos de seis para cinco e cria o dispositivo de aprovar com restrições todos que não atingirem a média mínima ao final do ano (nota cinco). Isso implicou num rebaixamento das exigências mínimas de apreensão de

conteúdos para os alunos, além de criar um ambiente entre estes nas escolas de que “não precisamos estudar pra passar, pois serei aprovado assim mesmo”. (SINTRASEM, 2013).

Muitos profissionais desconhecem o posicionamento do Sindicato acerca da implantação da progressão continuada. De todos os professores e membros das equipes pedagógicas que entrevistamos, apenas o Professor 2 afirmou que

*o Sindicato, ele tem uma discussão muito incipiente sobre isso. O Sindicato vai muito, porque isso é o papel do Sindicato, de acordo com o desejo das pessoas, como existe o desejo de não apoiar a Lei, o Sindicato não apoia a Lei. Mas não existe uma discussão sobre a Lei. O Sindicato não tem discussão nenhuma sobre a Lei. Eu nunca vi nenhum seminário sobre essa Lei e data-base colocando isso como discussão, sempre muito periférico, sempre fazendo muito o gosto da categoria, não tem uma discussão muito forte.*

O desconhecimento do posicionamento do Sindicato sobre essa questão revela um distanciamento da base em relação à Direção. Contudo, essa iniciativa do SINTRASEM foi a primeira a tentar organizar coletivamente uma luta que muitos professores vinham travando, de forma isolada, nas escolas do município.

As transformações ocorridas na prática pedagógica são também de ordem das condições de trabalho dos docentes e, por isso, requerem uma postura ativa do Sindicato para formar politicamente os trabalhadores da educação sobre esses temas. Na sequência, destacaremos as modificações na avaliação e na prática pedagógica dos professores, que passaram a se pautar pelo desenvolvimento de competências e habilidades.

## 4 EFEITOS DA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em todo o processo de análise dos principais documentos referentes à política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, constatamos a ênfase na proposta de avaliação da aferição das competências e habilidades desenvolvidas durante o processo de ensino–aprendizagem. A partir da Resolução CME n. 01/2006,<sup>50</sup> todos os documentos norteadores, resoluções e pareceres posteriores no âmbito dessa rede estabeleceram legalmente os conceitos de habilidades e competências como critérios avaliativos.<sup>51</sup>

Tais documentos trataram de elaborar e definir um perfil de professor e de escola que se desejava para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Cabe-nos questionar qual o papel que as competências e habilidades exercem na afirmação da escola com progressão continuada. O que muda no trabalho docente nesse contexto?

Um dos aspectos presentes no discurso oficial, no que se refere à afirmação das competências e habilidades e da política de progressão continuada, é o de que o estudante precisa “aprender a aprender” e “aprender a fazer”.<sup>52</sup> Nisso reside a ideia de que o papel do professor seja o de mediador. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis defende a ideia de que o papel do professor é o de instruir o estudante para que ele possa caminhar sozinho e aprender de forma autônoma, por isso o

---

<sup>50</sup> A Resolução CME n. 01/2006 representou um marco na adoção da política de progressão continuada. Foi esse documento que regulamentou a ampliação do ensino fundamental de nove anos e reafirmou a adoção dos conceitos de competências e habilidades.

<sup>51</sup> A constituição de competências e habilidades apareceu no currículo do ensino médio em redes de ensino do Brasil no final da década de 1990, pautada principalmente pelo parecer relatado por Guiomar Namó de Mello à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Parecer CEB n. 15/98. Nesse documento, a relatora eleva o desenvolvimento de competências e habilidades como objetivo do ensino médio.

<sup>52</sup> Concepção inspirada nos quatro pilares da educação difundidos pela UNESCO em seu documento conhecido como “Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (UNESCO, 1998). Críticas a esses conceitos foram realizadas por pesquisadores como Newton Duarte (2001), por exemplo.

professor passa a mediar e não mais a ensinar, numa retomada de princípios da Escola Nova. Segundo Saviani (1997, p. 21), sob a concepção escolanovista, o “professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”.

Essa retomada de princípios da Escola Nova serve como pano de fundo das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O “aprender a aprender”, tão em voga na referida rede e que num primeiro momento nos leva a relacionar tal política com os quatro pilares da educação da UNESCO (1998). Isso porque são perceptíveis mudanças nas questões centrais do processo pedagógico que redirecionam os objetivos centrais da escola. Segundo Saviani (1997, p. 20-21), em comparação com a pedagogia tradicional, a Escola Nova deslocou

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A inserção do desenvolvimento de competências e habilidades como parâmetros de avaliação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis traz em si uma concepção pedagógica profundamente influenciada sobre os métodos, a espontaneidade e o desenvolvimento individual dos estudantes, pois todos são diferentes e aprendem em tempos e ritmos diferenciados. Porém, os documentos oficiais dessa rede utilizam conceitos provenientes de diferentes correntes pedagógicas,

contradizendo-se em alguns pontos. Há momentos em que se defende a apropriação do conhecimento e, em outras passagens, o desenvolvimento de habilidades, ou ainda, que o estudante precisa aprender a aprender. Por isso há textualmente a simpatia com ideias da pedagogia das competências, do escolanovismo e do construtivismo, sem deixar de estabelecer relações com correntes antagônicas como a pedagogia histórico-crítica.<sup>53</sup> Podemos observar em várias passagens desses documentos, como na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que as

competências e habilidades [são] construídas na Educação Básica, pela apropriação progressiva dos conceitos científicos essenciais em cada área de conhecimento. Elas são ampliadas e construídas através da interação dos conhecimentos, do fazer concreto. Desta forma, ela vai refletir, analisar, discutir, aprender a fazer e saber fazer. Competências e conceitos científicos são indissociáveis e são produzidos simultaneamente. As competências fundam as habilidades que constituem o saber fazer. Elas são historicamente produzidas, constroem-se nas relações sociais. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 159).

Enquanto o aprendizado de conceitos científicos é considerado função da escola por correntes como a pedagogia histórico-crítica, o desenvolvimento de competências e habilidades é defendido pela pedagogia das competências e o “aprender a fazer” e o “saber fazer” são difundidos pela UNESCO, por exemplo. Podemos observar, nesse trecho, que a referida proposta pedagógica tenta fazer um ecletismo entre essas vertentes pedagógicas, por isso defende, ao mesmo tempo, a apropriação dos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e habilidades, e o “aprender a fazer” e o “saber

---

<sup>53</sup> Corrente pedagógica que defende a apropriação do conhecimento historicamente produzido como objetivo-fim da educação formal. O Brasil tem em Dermeval Saviani seu fundador e principal divulgador.

fazer”. Afirma-se, por exemplo, que competências e conceitos científicos são indissociáveis e produzidos de forma simultânea. Apresenta-se isso sem levar em consideração que as diferentes correntes pedagógicas discutem acaloradamente essas questões e que essas estão longe de um consenso teórico. Retomando a referida proposta curricular, essa destaca que,

Em 1988, a UNESCO elencou quatro eixos diretivos para o processo ensino e aprendizagem – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – que, em conjunto, devem estabelecer a relação dos conhecimentos de diferentes componentes curriculares. O mais significativo para a reflexão para este tempo histórico é o entendimento da dimensão social que a aprendizagem exerce no processo de construção da cidadania, contribuindo como instrumento de compreensão e intervenção na realidade em que vivem alunos e professores. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 141).

Além da miscelânea pedagógica, o referido documento e seus interlocutores se apropriam do discurso de correntes e pensadores críticos. Nessa mesma Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, afirma-se que, para

o educador brasileiro Paulo Freire, a principal função da educação é seu caráter libertador. Para este autor ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1981, p. 36). Freire compreendia a educação, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 141).

Essa apropriação distorcida é indicada sobre o que significariam a liberdade e a autonomia para Paulo Freire, numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, mostrando-se bem diferentes das políticas dessa rede de ensino. As

contradições caracterizam esse documento e, mesmo aparentando uma tentativa de alinhamento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com as ideias da “pedagogia das competências” e dos quatro pilares da educação, defendidos pela UNESCO no Relatório Delors (1998), tendo o escolanovismo como pano de fundo, ambas destacam o papel de uma escola voltada para a formação, o convívio social e o trabalho, em que pese à formação do futuro trabalhador preparado para saber fazer e agir diante das multiplicidades de funções que o mundo do trabalho supostamente possa exigir. Ramos (2002, p. 406) nos traz uma importante reflexão de como a pedagogia das competências é operada pelo Estado, pois,

Quanto à dimensão social, há que se considerar o contraponto com a característica individual da competência. A primeira [dimensão social] valoriza as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre estes e as gerências, ampliando seu caráter político. Ao contrário, a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico.

Os documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não apresentam como os objetivos da adoção das competências e habilidades poderiam estar relacionados com as demandas do mundo do trabalho. Pelo contrário, a relação entre educação e trabalho é elidida. O ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades é incorporado de forma silenciosa, como se fosse desconectado do que existe fora dos muros escolares. Isso se acelera a partir de 2006, com a aprovação da Resolução CME n. 01/2006. A cada novo documento elaborado, expressões como “conhecimento” e “ensino–aprendizagem” aparecem em menor frequência, enquanto “competências” e “habilidades”, “aprendizagem” (agora sem “ensino”) e “cidadania” são citadas mais constantemente.

Nessa Resolução, o termo “competências” não é mencionado uma única vez. Curiosamente, o artigo quarto, em seu item terceiro, que trata da organização curricular, define que o ensino fundamental de nove anos, a se iniciar em 2007, deve garantir “a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (FLORIANÓPOLIS, 2006). Essa Resolução não estabelece a progressão continuada abertamente, mas cria as condições para sua implantação. Nesse momento, no início de implantação dessas políticas, o conceito de habilidades ainda não era apresentado com clareza e associado com a apropriação de conhecimentos.

Dois anos após a publicação da Resolução CME n. 01/2006, foi construída e aprovada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nesse documento, o conceito de competências é citado 18 vezes e o de habilidades, 39 vezes. Em diversas passagens desse documento, os conhecimentos não são mais tratados como objetivos centrais. O desenvolvimento de competências e habilidades ganha centralidade e passa a determinar os objetivos do ensino das disciplinas curriculares. A aquisição de competências é tratada como as novas metas de aprendizagem da referida rede (FLORIANÓPOLIS, 2008). De forma articulada com isso, esse documento realiza a defesa de se oportunizarem aos estudantes momentos de produção de conhecimento por meio de ações práticas e não apenas da memorização (FLORIANÓPOLIS, 2008). Tenta estabelecer a distinção entre habilidades e competências. Estas últimas seriam “[...] modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que se utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 159). Por outro lado, as habilidades são consideradas nesse documento “[...] especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem de competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 159). Já em 2009, com a publicação do Plano Municipal de Educação, novos elementos são articulados ao processo de implantação da política de progressão continuada e à adoção das competências e habilidades como critérios de avaliação do processo de ensino–aprendizagem, especialmente ao monitoramento do sistema de

ensino no município de Florianópolis, com destaque para alguns indicadores, como o IDEB, que resultam da combinação de dois indicadores usualmente utilizados: os chamados indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e as pontuações em exames padronizados, obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação estabelece como meta a elevação do IDEB, o que exige obrigatoriamente a desobstrução do fluxo escolar. Em outras palavras, quanto menores os índices de reprovação e evasão, maior a nota do IDEB. Além disso, esse plano estabelece diretrizes para a correção da distorção idade/série, a ampliação da jornada escolar para tempo integral e mudanças no currículo para garantir a inclusão de processos de aprendizagem baseados em diferentes tempos de aprendizagens. Estabelece ainda que o desenvolvimento de competências precisa ser garantido ao estudante como uma meta de aprendizagem ao longo do ensino fundamental. Essas ações viabilizam a adoção da política de progressão continuada ao prever a ampliação da aprovação (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Os pareceres do Conselho Municipal de Educação que sucederam ao Plano Municipal de Educação cumprem também um importante papel para a consolidação dessas políticas. A análise desses documentos permite-nos identificar uma mudança no uso dos conceitos por parte da Rede Municipal de Ensino. Isso evidencia mudanças na política educacional dessa rede. Enquanto conceitos como ensino–aprendizagem e conhecimento deixam de ser citados, competências e habilidades são utilizados a cada documento do CME com maior frequência. Um ano após a publicação do Plano, por exemplo, o Conselho aprova a Resolução CME n. 01/2010, que menciona por cinco vezes o conceito de habilidades. Nesse documento, o Conselho Municipal de Educação considera que existem habilidades inerentes a cada fase do ensino fundamental que precisam ser previstas no currículo e avaliadas durante os processos de ensino.

Já em 2011, dois anos após a publicação do Plano Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação

publica a Resolução CME n. 02/2011, principal documento em vigor que regulamenta o processo de avaliação no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. É nessa Resolução que a progressão continuada é formalizada pela primeira vez como a nova forma de “verificação de rendimento da aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 3) dessa rede, assim como os conceitos de competências e habilidades, mencionados 13 vezes cada um, aparecem com o mesmo grau de importância que os conhecimentos no processo de avaliação. Isso fica evidente no primeiro parágrafo do artigo 1º, que estabelece na presente Resolução a tarefa de

normatizar a avaliação do processo de produção / apropriação / aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e habilidades nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos devendo garantir, democraticamente, o acesso, a permanência, a gestão pedagógica e o sucesso escolar do estudante. (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 2).

No mesmo ano de publicação da Resolução CME n. 02/2011, a Secretaria Municipal de Educação elabora a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011c), um documento pedagógico norteador que estabelece muitas mudanças em relação à Proposta Curricular do ano de 2008, em especial com relação à utilização dos conceitos de competências e habilidades. A palavra “habilidades”, por exemplo, é mencionada 68 vezes e a palavra “competências”, 35 vezes. Trata-se de um documento que estabelece a adoção dessa política pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O conjunto desses documentos coloca em destaque o uso de competências e habilidades como critérios centrais para a avaliação do processo de ensino–aprendizagem. O Parecer CME n. 16/2011, por exemplo, foi elaborado para ser apresentado aos membros do Conselho Municipal de Educação cujo objetivo era o de convencê-los da necessidade de aprovação da Resolução

CME n. 02/2011. Trata-se de um documento que tenta apresentar justificativas para a adoção dessas políticas.

O relator desse Parecer propôs que esses conceitos (habilidades e competências) fossem analisados e discutidos inicialmente, tendo a prática pedagógica como ponto de partida, para posteriormente relacioná-los a uma base teórica. Defende, dessa forma, uma relativa desconexão entre teoria e prática e afirma que tal concepção estaria respaldada em vários autores, como Sacristán (1998), que, segundo o relator,

alerta para o risco que se corre ao manejar os conceitos sem o compromisso com a prática. Segundo o autor, isso cumpriria com o rito de mudar aparentemente a realidade, baseando-se na manifestação de boas intenções e ocultando-se as misérias. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 5).

Utilizando-se das ideias de Sacristán (1998), o relator afirma que esse compromisso com a prática significaria que uma coisa deve preconizar a outra. Para ele,

Os conceitos de habilidades e competências devem ser analisados e discutidos tendo, em um primeiro momento, a prática pedagógica como referencial de partida para, na sequência, relacioná-los a uma base teórica e retorná-los de forma ressignificada à prática, ora se tornando também objeto de sistematização e socialização. Tal perspectiva está respaldada, dentre vários autores, em Sacristán (1998). (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 5).

O relator apresenta ao Conselho Municipal de Educação uma proposta que foi aprovada para que tal mudança na organização curricular ocorresse sem discussões teóricas num primeiro momento. Ele considera que os conceitos de competências e habilidades causariam estranheza entre os educadores, especialmente porque muitos seriam de

um “fim de safra” de educadores que aprenderam a elaborar objetivos, a partir da Taxionomia de Bloom<sup>54</sup> (1973), abordagem em que se tinha de elaborar objetivos que contemplassem “desempenho” (aquilo que esperava que o estudante fosse capaz de fazer), “condições” (o que seria oferecido ao estudante para que esse alcançasse tal desempenho) e “critérios” (em que situação o desempenho poderia ser aceito como satisfatório). (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 6).

A suposta formação dos professores, segundo a chamada Taxionomia de Bloom, criaria dificuldades por parte dos professores para a adoção dos conceitos de competências e habilidades como objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos. Criou-se, dessa forma, uma generalização para afirmar que os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estavam obsoletos e desenvolveriam suas práticas docentes sobre os pressupostos da Taxionomia de Bloom.

Tal posicionamento não é exclusividade das instâncias da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sobre a argumentação da necessidade de superação de velhas práticas e a construção de novas, Rodrigues (2008),<sup>55</sup> em sua tese de doutoramento, destaca o papel que a UNESCO vem desempenhando desde a década de 1970 na configuração das redes de ensino dentro da perspectiva da educação ao longo da vida. A autora afirma que intelectuais da UNESCO travam uma batalha para construir consensos de que é preciso acabar com os velhos sistemas educacionais para a consolidação dos novos.

---

<sup>54</sup> A Taxionomia de Bloom é um sistema de organização hierárquica dos objetos educacionais bastante influente nos processos de formação docente na década de 1970. Pregava a classificação em três agrupamentos de possibilidades de aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

<sup>55</sup> Marilda Merênci Rodrigues é pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2008, defendeu sua tese de doutorado intitulada “Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana”.

Procuram difundir ideias de que os velhos são tradicionais, rígidos e insuficientes para a sociedade baseada na provisoriedade e de que a construção de novos sistemas seria necessária, em que imperariam as marcas do “aprender a ser” e da flexibilidade. A pesquisadora ainda indica que, segundo essa concepção, os sujeitos, após passarem por sistemas educacionais ditos velhos, seriam impróprios às exigências das novas economias (RODRIGUES, 2008).

Nota-se com tais argumentações a forma como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem se alinhado com as políticas que foram e são articuladas pelos organismos multilaterais. E tal alinhamento ganhou destaque recentemente com o acordo entre a Prefeitura de Florianópolis e o BID, assinado em 2014, para o financiamento da ampliação das escolas e das creches municipais.<sup>56</sup> A configuração de um novo sistema de ensino na referida rede ocorre de forma silenciosa, e sua legitimação tenta-se consolidar por meio de documentos afirmativos e que seguem o que já vem sendo escrito, por exemplo, pela UNESCO pelo menos há quatro décadas.

Mas isso tem ocorrido em âmbito local, apresentando, por exemplo, orientações da UNESCO sem grandes discussões acerca do tema. Destaca-se a argumentação em defesa das competências e habilidades com que o relator do Parecer n. 16/2011 afirma que tais políticas deveriam ser adotadas antes da discussão teórica para não causar confusões entre os educadores. Algo impossível, já que não existe essa desconexão entre teoria e prática. Na realidade, está implícita a tentativa de retirar os professores do debate e da reflexão sobre a implantação dessas políticas.

---

<sup>56</sup> O empréstimo com o BID será de 58 milhões e 860 mil dólares, tendo a Prefeitura de Florianópolis que garantir uma contrapartida de mesmo valor. Esses valores não serão apenas destinados para a construção das estruturas físicas: 27 novas creches, 3 novas escolas, 2 novos centros de inovação da educação básica (CIEB), reformas e ampliações em 18 unidades de educação infantil e em 16 de ensino fundamental. O contrato com o BID também prevê a criação de provas de avaliação externa, que em Florianópolis é denominada de “Prova Floripa”, cursos de capacitação e assistência técnica para professores e gestores da própria rede, ampliação do atendimento em turno integral e criação de um sistema único para a rede de ensino. Trata-se de um contrato que prevê um controle político sobre o trabalho desenvolvido na rede (BID, 2014).

Descartados os professores dessa discussão, o referido relator explica o que seriam competências e habilidades, recorrendo a trechos de um artigo da revista “Nova Escola”, de autoria de Guiomar Namó de Mello (2003), que considera competência “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação” (FLORIANÓPOLIS, 2001, p. 6). Ao recorrer a Mello (2003), o relator evidencia a aderência à opção ideológica neoliberal difundida por ela. Guiomar Namó de Mello é uma expoente defensora desse ideário para o campo educacional brasileiro, buscando os quatro pilares da educação preconizados pelo Relatório Delors e a formação inicial e continuada dos professores brasileiros desde a década de 1990 (SANTANA, 2008, p. 41). Trata-se de uma assessora do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento na década de 1990, quando ajudou a gerenciar projetos para educação no setor público em países sul-americanos, tendo sido nomeada em 1997 como conselheira do Conselho Nacional de Educação pelo então Presidente, Fernando Henrique Cardoso, e participado da elaboração de diretrizes nacionais para o ensino médio e profissionalizante, entre outros.

Nesse sentido, o Parecer CME n. 16/2011 considera necessário evitar que discussões teóricas fossem amplamente realizadas para impedir confusões entre os docentes. Afirma ainda que esse processo implicaria algo prático, recorrendo novamente a Mello (2003) para alegar que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado” (FLORIANÓPOLIS, 2001, p. 6).

Já as habilidades para esse mesmo Parecer “são da mesma família das competências. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência” (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 6), evidenciando o caráter extremamente subjetivo e evasivo da definição do que seriam esses conceitos por parte do presente Parecer. Por isso é possível questionar os motivos pelos quais esse Parecer defende que a adoção de competências e habilidades deva ocorrer

primeiro de forma prática para posteriormente realizar as discussões teóricas: confundir e evitar resistências.

É questionável a afirmação de que seriam possíveis dificuldades por parte dos educadores de terem clareza na apropriação e na reprodução dos conceitos de competências e habilidades, dos processos formativos em outro contexto teórico, que tornariam necessário definir um novo perfil de educador. Há nesse discurso a intenção de convencer os professores de se comprometerem em implantar e reproduzir as políticas da Secretaria Municipal de Educação. Os professores podem discordar dessas políticas, talvez possam promover resistências a elas e, por isso, se tornar um obstáculo às mudanças desejadas pelos gestores. Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), a

atuação docente ou a docência de fato é objeto de inúmeras preocupações por parte do Estado e de Organismos Internacionais. Desse ponto de vista, a idéia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional. [...] Talvez pudéssemos radicalizar esse raciocínio afirmando que o professor desejado pelos reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação.

Por isso, intencionalmente, o Parecer se atém a explicar quais as características que os professores precisariam ter para garantir a implementação da política de progressão continuada e os conceitos de competências e habilidades como parâmetros de aprendizagem e avaliativos. O relator afirma que, em

decorrência disso, será necessária também uma mudança no conceito do que é ensinar. O professor é um elemento chave na

organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o estudante "aprenda a aprender", desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Em lugar de continuar a decorar "conteúdos", o estudante passará a exercitar habilidades, e através delas, a aquisição de grandes competências, ou seja, desenvolvendo habilidades através dos objetos do conhecimento. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 8).

Tais argumentos apresentados no referido Parecer propõem a mudança do perfil do professor, evidenciando uma estratégia de adaptação para entrar em consenso com o projeto curricular estabelecido pela Resolução CME n. 02/2011, que regulamenta a progressão continuada e os conceitos de competências e habilidades. Jacomini (2004) afirma se tratar do papel de protagonismo que é preciso ter entre os professores para que a política de progressão continuada tenha êxito, especialmente porque experiências dessa política em outras redes de ensino evidenciaram que é muito comum a resistência por parte dos professores. Essa autora afirma que, por exemplo, entre os docentes da rede paulista de ensino, predomina a concepção de que as políticas de ciclos e progressão continuada seriam importantes para a democratização do ensino e da aprendizagem. Porém, não seriam oferecidas condições materiais e institucionais/pedagógicas para implantá-las.

Nesse sentido, o consenso entre os docentes é fundamental para o sucesso da política de progressão continuada. Sendo assim, a resistência dos professores pode torná-los obstáculos dessa política. E não se trata apenas do fim da reprovação, pois, de forma conjunta, há outras mudanças em curso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como a adoção de um modelo pedagógico escolanovista com forte influência das propostas da UNESCO contidas no Relatório Delors. Assim como na década de 1930, em que o "novo" fazia parte do discurso dos renovadores de que era necessária uma nova educação para atender à realidade que surgira no país com a industrialização (CAMPOS; SHIROMA, 1999), na conjuntura

atual, com a reestruturação produtiva do capital, há a retomada desses princípios e do discurso de que é necessário que tudo seja renovado. Por isso é comum percebermos nos documentos da referida rede a definição de um novo perfil desejado para os professores para não oferecerem resistência e, com isso, garantir o sucesso dessa nova concepção de educação. Para isso, devem “mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos estudantes dos processos, oportunizando a aprendizagem e desenvolvendo condições para que eles participem efetivamente da nova sociedade do conhecimento”<sup>57</sup> (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 8).

Há nesse ponto a explicitação do resgate realizado pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em que se evidencia a opção pela reordenação do perfil do professor como eixo central da estratégia de implantação das competências e habilidades como critérios para a avaliação da aprendizagem. Essas medidas implantadas é que caracterizam a renovação proposta para os objetivos da educação ao atendimento das demandas que surgem na atualidade. Isso é contextualizado pelos documentos da referida rede de forma elidida. A partir disso, não caberia mais ao professor garantir que seus estudantes se apropriassem do conhecimento, mas sim que desenvolvessem competências e habilidades. O documento define o papel do professor como

aquele que prepara as melhores condições para o desenvolvimento de competências, isto é, aquele que, em sua atividade, não

---

<sup>57</sup> Tanto o Parecer CME n. 16/2011 quanto a Resolução CME n. 02/2011 citam a necessidade de a educação se voltar para atender às novas demandas de um mundo formado agora por uma “sociedade do conhecimento”. Porém, esse conceito não é fundamentado por esses documentos, o que expressa o entendimento por parte da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que esse conceito é estanque, que não existem divergências em torno dele, como se a “sociedade do conhecimento” fosse neutra, sem conflitos ou luta de classes. Sobre esse assunto, o pesquisador do GEPETO Cezar Luiz de Mari, em sua tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, apresenta importantes elementos para o entendimento da “sociedade do conhecimento” como um arcabouço ideológico capitalista voltado para a sustentação das relações de poderes, para o aprofundamento da acumulação das riquezas e para a falsa difusão da sensação do alívio da pobreza (DE MARI, 2006).

apenas transmite informações isoladas, mas apresenta conhecimentos contextualizados, usa estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas, utiliza linguagem adequada e contextualizada, respeita valores culturais e ajuda a administrar o emocional do aprendiz. E o ato de ensinar como o processo que proporciona a aquisição de recursos que possam ser mobilizados no momento em que situações-problema se apresentem. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 7-8).

O relator considera a mudança na prática pedagógica do professor fundamental para evitar obstáculos e garantir o sucesso da adoção dos conceitos de competências e habilidades. O docente formado sob outros pressupostos teóricos, por si só, já seria um empecilho, por isso o referido Parecer discrimina que perfil o educador precisa ter e vai além, deixa evidente o que ele precisará modificar em sua prática.

E o ponto central das mudanças desejadas sobre a prática docente é a discussão sobre a “questão conceitual de Avaliação”. Suas argumentações discorrem inicialmente sobre o conceito de avaliação, que, em suas palavras, se efetiva como o julgamento e a classificação do estudante. Além disso, considera, de forma objetiva, que a ênfase da avaliação estaria no caráter técnico, cientificista, nos métodos e nos procedimentos operacionais, sem considerá-los em suas dimensões política e ideológica. Tais argumentações serviram de imediato para o desvio de foco do debate que era central. O processo de ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades pode resumir o papel da escola a uma rasa preparação para o trabalho, ampliando a dependência da escola em relação às demandas do capital. É por isso que, ao adotar a política de progressão continuada, direcionar a discussão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a avaliação contribuiu para a despolitização das discussões sobre as mudanças políticas em curso. E isso foi crucial para que fossem profundamente transformados os objetivos da aprendizagem nessa rede. As experiências de adoção das políticas de progressão continuada em outras redes de ensino têm demonstrado que o fim da reprovação, da forma

como é adotada, produz efeitos negativos para o processo de ensino–aprendizagem dos estudantes. Estudos realizados na rede estadual paulista de ensino, por exemplo, demonstram que o fim da retenção ampliou as matrículas de um número maior de estudantes, porém não garantiu a aprendizagem. Destacamos novamente alguns conceitos que surgiram para procurar explicar esses fenômenos, como a internalização da exclusão (FREITAS, 2002a) ou o analfabetismo escolarizado (VASCONCELOS, 2007).

O desvio do foco permitiu também que um elemento, apontado em pesquisas de outras redes de ensino, geralmente relacionado à resistência dos professores não pudesse ser amplamente debatido na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: a reprovação como instrumento de controle, o que Freitas (2003) classifica como a avaliação do “comportamento” do estudante na sala de aula, pois possibilita exigir que o aluno obedeça às regras. Para ele,

O poder dessa exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. Esse é um lado freqüentemente esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprovar. Em uma sala que teve de artificializar-se como vimos, a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento – ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controle, mas não a levar em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional (primeiro aspecto constitutivo da avaliação), impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino–aprendizagem na sala de aula (segundo

componente da avaliação), sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. (FREITAS, 2003, p. 41-42).

Sem a pretensão de analisar o poder de controle que a reprovação supostamente proporciona ao professor, é importante destacar que essa compreensão é difundida entre um número significativo de professores. Além disso, a falta de políticas para enfrentar as defasagens de aprendizagens dos estudantes aprovados com “restrição”, associada ao despreparo dos professores para exercer a docência sem o uso desse poder, constitui-se como importante elemento na implantação da progressão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Isso evidencia a complexidade que envolve as mudanças ocorridas no processo de aferição do rendimento escolar dos estudantes e como experiências em outras redes de ensino possuem resultados que contribuem para a reflexão sobre o papel da avaliação e da utilização das competências e habilidades. Porém, experiências existentes no país não foram discutidas no Parecer CME n. 16/2011.

Esse documento realiza um breve histórico sobre a legislação, que, segundo o relator, pode ter “reflexos na proposta atual e na prática atual” (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 11). Apresenta um resumo das mudanças ocorridas na legislação, mas sem apresentar a estrutura e a dinâmica que envolvem essas mudanças no país e suas implicações para o âmbito local, fica, como sugere Netto (2011), na aparência dessa política.

Por isso apresentou, em forma de resumo tabelado, essa contextualização, a partir da citação de uma tabela intitulada “Concepções de avaliação subjacentes à Legislação de 1931 aos dias atuais”,<sup>58</sup> que segue.

---

<sup>58</sup> A fonte utilizada para a construção da tabela foi um artigo não acadêmico de Gilmar José Fava, publicado no *site* <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=690>>. Em 2011, quando o Parecer CME n. 16/2011 foi elaborado e aprovado, Gilmar José Fava era assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Questionamos se não existem outras fontes para fazer um exercício como esse, que pretende sistematizar processos pedagógicos ocorridos desde a década de 1930. Trata-se de um tema que é debatido profundamente por diversos autores e que possui grandes divergências entre correntes teóricas, por isso poderia ser abordado com maior profundidade.

Períodos	1930	1940	1950	1960	1970	1980
Concepção de avaliação	31 _____ 42 _____ 61 _____ 71 _____ 81 _____					
O que é a avaliação da aprendizagem?	Procedimento de atribuição de notas aos estudantes, mediante seu nível de desempenho nas provas e exames.	Procedimento de mensuração, voltado para a representação quantificada do rendimento apresentado pelos estudantes em exercícios e exames.	Procedimento de julgar o aproveitamento do estudante quanto ao seu grau de satisfação para a série em curso.	Processo de determinar até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais.		
Para que se realiza?	Para classificar e selecionar estudantes com condições de prosseguir nos estudos.	Para a classificação do estudante de acordo com o nível de aproveitamento nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles em condições de prosseguir ou concluir os estudos.	Para aferir o grau de aproveitamento do estudante, tendo em vista selecionar aqueles em condições de serem promovidos à série imediatamente superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para fornecer dados para orientar a reformulação do planejamento curricular;</li> <li>- Para apoiar a decisão quanto à promoção do estudante.</li> </ul>		

Quais os princípios orientadores?	- Inflexibilidade - Imparcialidade	- Objetividade	- Continuidade; - Compatibilidade com o trabalho desenvolvido; - Compreensão.	- Continuidade; - Amplitude; - Compatibilidade com os objetivos propostos.
Como realizar?	Mediante: - Arguição oral; - Trabalhos práticos; - Provas.	Mediante: - Exercícios; - Provas.	Mediante: - Provas; - Exames; - Outros instrumentos adotados pelo professor.	Mediante: - Instrumentos elaborados pelo professor.
Quem é o responsável?	* professor	* professor	* professor	* professor

Quadro 4 – Concepções de avaliação subjacentes à Legislação

Fonte: FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 11.

Nota: Tabela extraída pelo relator de: FAVA, 2011.

Para o referido relator, as alterações quanto à concepção de avaliação se relacionaram com as mudanças na Legislação, pois

constata-se que o que prescreve a legislação reflete as proposições decorrentes da teoria da avaliação e não apresenta, em essência, discrepância com essa teoria. O movimento ocorrido nos estudos teóricos, que inicialmente, davam ênfase à mensuração por meio de testes e, depois, passam a incluir outros procedimentos visando apreender, com maior amplitude, as aprendizagens ocorridas com os estudantes, refletiu-se, também, na legislação educacional sobre avaliação. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 12).

Ele considera, portanto, existir apenas uma “teoria da avaliação”. Apresenta, também, uma leitura das concepções históricas de avaliação e suas legislações correspondentes. Essa análise não permite observar as disputas políticas e ideológicas entre as classes sociais que marcaram esses processos. Trata tais concepções e legislações como resultantes de disputas meramente teóricas, desconectadas das relações socioeconômicas capitalistas. É evidente que a periodização proposta pelo relator possui relações com os principais agrupamentos teóricos que existiram no país no último século.<sup>59</sup>

O relator ainda afirma que as concepções históricas de avaliação escolar revestem e evidenciam os seus “desserviços e inadequações quando se tem como propósito a democratização da escola” (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 12). Nessa direção, essa democratização significaria

a garantia do acesso e da permanência a todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também de permanência e de

---

<sup>59</sup> A análise sobre a periodização proposta pelo relator do Parecer CME n. 16/2011 possibilita a identificação de elementos de algumas correntes pedagógicas, como da Escola Nova, Tecnicista, Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1992).

aquisição de um conjunto básico de conhecimentos, como condição para a participação política e cultural; democratização que implica uma transformação das relações de poder que aí se estabelecem. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 12).

Essa interpretação surge no texto como pano de fundo para a tentativa, por parte do Parecer n. 16/2011, de legitimar o que é chamada de uma cultura da “avaliação qualitativa”, em que o professor deve realizar

a avaliação do contexto, do todo da produção do estudante de forma a contemplar sua aprendizagem nos aspectos da interdisciplinaridade e transversalidade do conhecimento. É uma forma mais justa de avaliar o aspecto qualitativo da aprendizagem, pois reconhece o limite de cada estudante e sua percepção assimilativa dos objetos do conhecimento integrados. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 13).

Ao valorizar os limites do estudante como critério para a avaliação, o Parecer CME n. 16/2011 apresenta indícios de que a reprovação seria um empecilho para a qualificação da avaliação. Isso porque reprovar seria decorrência da incapacidade do professor e da escola de identificar as limitações de cada estudante e articular a estratégia metodológica mais adequada para superá-las. Para conseguir isso, seria preciso considerar supostos aspectos integradores, interdisciplinares e de transversalidade que cerceiam o conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2011b). Esse documento constrói um roteiro argumentativo contraditório, pois apresenta situações conforme é mais conveniente para o processo de administração do ensino por parte do Estado. A concepção de autonomia do estudante para aprender a aprender se faz presente nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, inspirados pelos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO. Trata-se de uma concepção em que os papéis do professor e do ensino são

colocados em segundo plano. Porém, no momento da reprovação e agora com a adoção da política de progressão continuada pela referida rede, quando são diagnosticadas dificuldades de aprendizagem em estudantes, há uma responsabilização e, ao mesmo tempo, uma desqualificação da escola, do professor e de seu trabalho.

A utilização de critérios avaliativos baseados em competências e habilidades é uma estratégia central para a política de progressão continuada e para o ofuscamento de tais contradições. Isso porque tais critérios são extremamente subjetivos e adaptáveis às singularidades dos estudantes. A apropriação do conhecimento no sentido apresentado, por exemplo, pela Pedagogia Histórico-Crítica visa à igualdade de apropriação do conhecimento ao final do processo. Ao defender que a avaliação seja organizada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, o Parecer CME n. 16/2011 permite uma heterogeneidade no trabalho avaliativo do professor, pois cada estudante poderia desenvolver competências e habilidades diferenciadas. Isso representaria a flexibilidade da avaliação e a falsa sensação de avanço dos estudantes no fluxo escolar. Falsa, pois isso não apresenta garantias de apropriação dos conhecimentos.

Em Florianópolis, a vinculação com a adoção das competências e habilidades procurou construir um discurso para legitimar o fim da reprovação, como no caso da rede de ensino paulista, em que pesquisas já demonstram claramente que a progressão continuada provocou uma “internalização da exclusão” (FREITAS, 2002a, p. 304). Quando o estudante podia ser reprovado, havia a garantia do acesso mas não sua permanência, pois a repetência contribuía para aumentar a evasão escolar. Isso representava uma exclusão de estudantes do sistema educacional formal. Com o fim da reprovação, ficou assegurado ao estudante sua permanência na escola. Mas isso não garantia a ele sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois existem outros fatores sociais e econômicos extraescolares que inferem sobre seu rendimento escolar, por isso o estudante fica fisicamente incluído, frequenta a escola, mas dentro dela continua excluído. Para Freitas (2002a, p. 306), “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”.

Essa compreensão da “internalização da exclusão”, discutida por Freitas (2002a), encontra suas origens no conceito desenvolvido por Bourdieu, a exclusão branda, que, para o autor, oferece a possibilidade de dissimular a si mesmo uma eliminação branda que serve para encorajar e sustentar os estudantes “no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado como um tempo morto, um tempo perdido” (BOURDIEU, 1998, p. 222). O autor discute que, com a entrada dos excluídos na escola, nos anos 1950 importantes transformações ocorreram no sistema escolar francês e, aos poucos, esses sujeitos foram percebendo que não bastava ter acesso ao ensino para ter sucesso nele.

Percebemos que esse fenômeno ocorre na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que, com essas medidas, contribuiu para tornar branda essa nova forma da exclusão. Aqui, houve uma profunda flexibilização da prática docente. Nesse contexto, qualquer coisa pode ser considerada aprendizado e, por isso, todos os estudantes estariam em condições de progredir e avançar no fluxo escolar. Essa guinada tornou os processos de ensino–aprendizagem e de avaliação confusos para professores, estudantes e familiares, pois houve mudanças na forma como isso é relatado à família. Em muitas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o registro da avaliação deixou de ser realizado por meio de notas e os conceitos e os descritores passaram a indicar a avaliação do estudante no boletim escolar. Para a Especialista 2, essa transição foi tranquila, apesar de destacar a reluta de alguns pais em entenderem esse novo registro de avaliação:

*Os pais relutarem muito, também, sabe. Ao mesmo tempo o pai olha ali e diz assim: mas qual é a nota que ele tirou [...]. Porque no final o pai quer saber: ele aprendeu ou não aprendeu? Alguns não entenderam muito bem o que era isso. Outros não gostam. Aqueles pais mais presentes, eles relutam um pouco. (Especialista 2).*

A inquietação dos pais, relatada pela Especialista 2, poderia nos indicar como uma parte das famílias não encontra sentido nessas mudanças. E isso ocorre em grande medida porque o objetivo-fim do processo de ensino–aprendizagem se tornou algo indefinido e impreciso, prova disso pode ser identificada no Parecer CME n. 16/2011, quando o relator nos apresenta uma explicação do que seriam competências e habilidades a serem adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para avaliar o processo de aprendizagem, sendo habilidades e competências da mesma família e a diferenciação entre ambas variada conforme o contexto. E ainda que determinado desempenho pode ser classificado tanto como habilidade quanto como competência (FLORIANÓPOLIS, 2011b).

Isso permite ao professor avaliar o processo de ensino–aprendizagem de seus estudantes de forma flexível. Cada estudante pode, assim, produzir uma habilidade ou, se preferir, uma competência diferente a partir de um mesmo conhecimento. Qualquer manifestação produzida pelo estudante pode ser considerada uma habilidade ou competência. Isso cria a falsa sensação de que, ao progredir no fluxo escolar, o estudante esteja aprendendo e tendo sucesso, o que não se comprova na realidade quando se identificam as grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes para leitura e interpretação, e produção textual; o elevado número de alunos promovidos com restrição; e até mesmo os números cada vez maiores de estudantes analfabetos funcionais que concluem o ensino fundamental. Porém, os estudantes que não conseguem atingir os níveis estabelecidos são promovidos aos anos/séries seguintes com “restrição”, implicando o cumprimento de atividades de apoio pedagógico em contraturno.

Em virtude disso, consideramos que a adoção da política de progressão continuada provocou transformações na prática pedagógica docente. Ensinar num contexto em que a progressão ao ano/série seguinte ocorrerá independentemente de o estudante aprender ou não obriga o docente a repensar sua prática. Em entrevista, o Professor 4 afirmou que “*a nossa avaliação, o nosso método para você sentir o aprendizado da criança tem que ser bastante reduzido*”. A Especialista 2 considera que “*antes se estudava para não reprovar, agora se*

*estuda porque é importante, porque é preciso aprender. Não há mais o que dizer para o aluno. Qualquer um passa de ano. Mas o que é esse passar de ano?”. Para ela,*

*Se o aluno entrega as atividades, se ele se empenha, não necessariamente que ele seja um aluno excepcional naquele conteúdo, entende? Mas isso tem que ser levado em conta também. Se ele se dedica, se é responsável, essas outras qualidades nessa última avaliação acrescentamos. Cada professor na sua área observou essas outras questões, além da produção do conhecimento da área específica. A prova ainda faz com outras concepções avaliativas. Outros instrumentos avaliativos. Estamos trabalhando esse ano trimestralmente com avaliação descritiva, estamos trabalhando com descritores. A gente tá trabalhando com descritores de aprendizagem. A nossa avaliação tá descritiva. A gente tem os nossos critérios: apropriou-se do conhecimento, em desenvolvimento, não apropriou-se. (Especialista 2).*

O fim da reprovação fez com que o docente e a própria escola necessitassem adequar o trabalho pedagógico a fim de atender a novas demandas, em especial ao trabalho pedagógico voltado aos estudantes promovidos com restrições e que não estão se apropriando do conhecimento. Cabe-nos questionar se essa adequação trouxe, de fato, avanços para o processo de ensino–aprendizagem. Para o Professor 3,

*o professor tá preocupado com o conteúdo. A criança tá inserida num contexto que você precisa inserir no social. [...] as crianças de 8º ano não sabem escrever seu próprio nome completo... Isso é muito preocupante. Eles não estão sendo treinados a pensar, a ter consciência, para ter frequência, iniciativa, a ter sonhos. A nossa avaliação, o nosso método para poder sentir o*

*aprendizado da criança tem que ser bastante reduzido. (Professor 3).*

Em nossa pesquisa de campo, os entrevistados discutiram muito a respeito disso, evidenciando a inquietação existente entre os profissionais que atuam nas escolas sobre os rumos que essas mudanças estão tomando. A medida foi implantada há sete anos, e os professores revelam ainda terem muitas dúvidas. O Professor 4, por exemplo, ao relatar as mudanças no seu processo avaliativo, afirma que

*é a primeira vez que eu estou trabalhando com descritores, inclusive eu e alguns professores estamos perdidos porque o que é um 5, um 6, um 7, um 8, e transferir para um descritor. Aquilo é parcialmente, é satisfatório, não satisfatório, ele ainda vai alcançar? Então isso ainda tá sendo trabalhado, essa a questão de o aluno nesse ano com descritores ser aprovado com restrição. Daí tem que ser conversado, debatido, porque ele vai ser aprovado com restrição? Isso é uma indagação nossa ainda, de como resolver essa situação. (Professor 4).*

Os depoimentos indicam que a adoção dos descritores vem ganhando espaço nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esses descritores são retirados das matrizes de referência da Prova Brasil e resultam de uma associação entre a estrutura do currículo e a “formação de comportamentos mentais” pelos estudantes. Isso é tratado como a formação de competências e habilidades (BRASIL, 2014b). Transformando o processo avaliativo, que se volta mais para as atitudes do estudante do que necessariamente para a apropriação do conhecimento científico, em seu depoimento, o Professor 5 explicou que a avaliação

*até o ano passado era por notas, não atingiu a média cinco, era aprovado com restrição. Esse ano, que também já é prática da Prefeitura, ela abre o precedente pra*

*trabalhar com descritores. [...] E existem várias formas de se trabalhar com descritores. Pode-se fazer um texto do aluno. Existem diversas formas pela rede espalhada. O que a gente adotou foi esse daqui. Que a gente conversou enquanto escola. A gente queria descritores, que em cima dos teus conteúdos daquele trimestre e daí tu assinala para tornar mais fácil entendeu? (Professor 5).*

As entrevistas mostram que não há clareza das reais características e do que realmente seriam as competências, as habilidades e os descritores. Para o Professor 2, por exemplo, os estudantes “*têm é que saber fazer*”. Aparentemente, não há os devidos esclarecimentos acerca da avaliação a partir de descritores. O que é certo para os entrevistados é que houve uma flexibilização do processo avaliativo ou como apontamos: uma flexibilização do processo avaliativo em que tudo pode ser considerado aprendizado, até mesmo um processo de pressão e persuasão sobre os docentes para forjar as notas. O Professor 4 relatou que

*teve um caso quando entrei na rede [...] eu vinha de colégio particular [...] que reprova [...], e aí, quando eu estava com alunos no sexto e sétimo ano, eles tinham notas baixíssimas comigo em Ciências, e certo dia o supervisor, orientador, me chamou na sala, em particular, e disse que as notas, ele pegou meu diário e disse: “C., de cabo a rabo de notas baixas [...], isso aqui tem que melhorar”. Eu disse: “sim, tem que melhorar, eu também acho”. Ele disse: “você sabe que a Prefeitura trabalha com números”. Aí eu entendi tudo. Daquele dia em diante, 8, 9, né, fui facilitando. Porque pra mim [na rede particular] não existia prova de consulta, era sempre “estudou” com suas palavras. Na rede [de Florianópolis, o aluno pergunta ao] professor: “pode ser de consulta?”. Aí eu mudei minha didática, a minha prática pra que eles pudessem ter o índice esperado*

*contra muitas vezes minhas ideias, conceitos. (Professor 4).*

Os depoimentos revelam a perda de autonomia do professor sobre a avaliação, as práticas, os processos avaliativos e a imposição dos especialistas sobre ele. E, sobretudo, que o processo avaliativo é facilitado e até mesmo forjado para que o professor eleve as notas/conceitos do estudante. Em função disso, o professor perde autonomia e autoridade perante os estudantes, o colegiado de classe e os especialistas.

Ao incorporar as noções de competências e habilidades no currículo, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis deu o aval para que qualquer atitude do estudante que pudesse ser valorizada pudesse ser considerada uma habilidade ou competência, criando uma falsa e artificial sensação de progresso e sucesso. Para o Professor 2,

*tu recuperas o que o aluno não sabe, o conteúdo. Ele vem no outro período recuperar conteúdos. Hoje nós tínhamos aqui na escola quarenta crianças fazendo esse trabalho. Porque eu acho que não é só conteúdo formal. Eu tava discutindo com eles hoje, por exemplo. Eu criei um grupo de alunos que precisam de reforço em Matemática, por exemplo. Estou trabalhando ética e cidadania. E eu digo pra eles: "você vão ver que vocês vão aprender a somar dois mais dois entendendo de ética e cidadania". E estamos fazendo um trabalho sobre o projeto gentileza, que gentileza gera gentileza. Daí discutimos isso, pesquisamos na internet, lemos. Foi bem interessante o trabalho assim. Mas era reforço de Matemática. E a gente tá discutindo isso. Mas ah, isso tem a ver? Tem tudo a ver! Isso é conhecimento, é saber. Então eles vão estar com a autoestima tão elevada, sendo elogiados pelas pessoas, que eles vão aprender Matemática. Ele vai saber. É uma outra aposta. Do que ele vir de manhã pra ficar fazendo conta. Ele sabe. Ele tem que sentar, centrar. Ele tem que ser valorado, ele*

*vai ter que ser valorizado e ele vai deslumbrar, eu não tenho a menor dúvida disso. (Professor 2).*

O depoimento nos ajuda a refletir sobre como o atendimento aos estudantes com defasagens tem rebaixado o nível de exigência do processo de ensino–aprendizagem nas escolas. Revela a incorporação de uma lógica baseada no pilar “aprender a ser”, que descaracteriza o papel da escola em garantir ao estudante o direito a se apropriar dos conhecimentos científicos específicos de cada área de conhecimento. Saviani (1997, p. 65-66) enfatiza que

contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares nós precisamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Por isso alertamos que o grau de exigência acerca dos conhecimentos de cada disciplina é praticamente descartado no contexto geral de avaliação sobre os objetivos traçados para o processo de ensino–aprendizagem dos estudantes. As mudanças na prática do professor trazem à tona o principal desafio posto a partir da adoção da política de progressão continuada: como reverter a situação de defasagem vivenciada pelos estudantes promovidos com restrições. A Resolução CME n. 02/2011 regulamenta esses casos, mas deixando principalmente sobre as escolas a responsabilidade pela organização de atividades para os estudantes que se encontram nessa situação.

#### 4.1 ATENDIMENTO DADO AOS ESTUDANTES PROMOVIDOS COM RESTRIÇÕES

A adoção da progressão continuada tem como importante consequência a diminuição da evasão dos estudantes que possuem defasagem e que, antes dessa política, reprovavam. Agora, esses estudantes permanecem e a escola precisa criar mecanismos para que esses alunos tentem recuperar os conhecimentos de que não se apropriaram.

Segundo os entrevistados, esses mecanismos não são oferecidos aos alunos. Aqueles demonstraram preocupação com o processo de avaliação e recuperação nas escolas da rede.

*A avaliação, ela é interessante porque nós mentimos com relação à avaliação. Avaliação é cumulativa é tá. rá rá, tá rá rá. Tudo mentira! Avaliação é prova, e não fez é de zero a dez. O retorno da avaliação é o quê? Avaliação paralela? “vamos fazer recuperação paralela”. Mentira! É recuperação de prova, não se faz recuperação de conteúdo. (Professor 2).*

Nas escolas, isso tem provocado muitas discussões entre os profissionais. Sobre o que fazer para que esses estudantes possam acompanhar os estudos, o Professor 6 alerta que,

*como não tem mais reprovação na rede, entre aspas, na minha opinião não tem mais o castigo de passar um ano com o nome do ano anterior. Por exemplo, o reprovado é um que está fazendo um sexto e volta para fazer o sexto. Se ele tiver azar, ele pega os mesmos professores e, se tiver mais azar, ainda pega o mesmo planejamento [...] para mim o aluno reprovado é aquele que não alcançou, agora a forma de reprová-lo, na minha opinião, não está sendo mais repetir o ano, mas ele é um reprovado e daí entra nesse apoio. (Professor 6).*

Os depoimentos do Professor 6 trazem à tona o questionamento sobre a eficácia do atendimento proporcionado aos estudantes promovidos com restrições e, além disso, evidencia as situações até mesmo vexatórias por que alguns alunos passam ao serem rotulados como aqueles que não conseguem aprender. Isso representa a manutenção das condições de exclusão no interior da escola. Antes isso se manifestava pela reprovação/evasão e agora com a condição de restrição e apoio pedagógico.

Para legitimar isso, os documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis afirmam estabelecer um novo modelo de avaliação em que o fim da reprovação seria responsável por uma suposta qualificação do ensino. Para isso, aqueles estudantes que não atingissem os índices de aproveitamento desejados não deveriam estudar no ano seguinte os mesmos “objetos de conhecimento e desenvolvidos da mesma forma” (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 15). Mas como isso se materializa nas escolas? Será que essa qualificação e o processo de apoio pedagógico fornecido ao estudante promovido com restrição garantem a superação da defasagem identificada no processo de ensino–aprendizagem? O Professor 6 relata que a tarefa do apoio pedagógico é ampla e que a condição de ser “rotulado” como um estudante que não aprendeu continua criando barreiras para que o estudante supere essa condição. O Professor 6 afirma que foi

*desconstruindo com eles o que era esse letramento, e hoje eles têm orgulho. [...] ano passado tinha mais desafios do que esse ano, então eu vou falar dos desafios do começo. O desafio de fazer esse aluno gostar da aula, fazer esse aluno deixar de se revoltar, fazer esse aluno deixar de sentir humilhado e ofendido por estar no letramento. Fazer esse aluno parar de dizer: ah, eu sou “burro”, por isso eu tô aqui. Porque houve isso. (Professor 6).*

Patto (1988) afirma existir uma crença no pensamento educacional brasileiro de que as classes populares teriam mais dificuldades para os processos cognitivos e motores que envolvem a educação escolarizada, revelando inclusive a persistência de preconceitos e a existência de estereótipos no discurso científico envolvendo as camadas mais populares, condicionando os casos de repetência a uma relação causal apenas com as condições socioeconômicas do estudante.

O relator do Parecer CME n. 16/2011 afirma que ensinar os estudantes que não atingissem os requisitos para aprovação utilizando o mesmo objeto de conhecimento com a mesma estratégia didática não seria uma forma de levar o estudante ao sucesso, mas de levá-lo novamente ao fracasso. Refere-se a estratégias que deveriam ser direcionadas aos estudantes que fossem beneficiados com a progressão continuada, que foram aprovados mas não atenderam aos requisitos preestabelecidos. A estruturação dessas políticas retrata o combate à reprovação, tratada também como caminho eminente para a evasão, pois se

*por um lado o avanço escolar oportuniza ao estudante estar em um ano escolar mais avançado e de acordo com a sua idade civil, por outro os docentes e até mesmo os Gestores questionam o fato de que esse estudante está “avançando na escola sem passar pelos anos escolares” (sic). Temos de reconhecer que é bastante complexo entender os princípios da neurociência da aprendizagem, quando nos deparamos com uma situação de “avanço de ano escolar”*

*para um universo de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes que, até bem pouco tempo, viviam com a cultura do “aprovar” e “reprovar” anos e anos, se necessário fosse, de forma que ou provocaria a defasagem idade civil/ano escolar ou desestimularia os estudantes ao progresso nos anos escolares e, conseqüentemente, sua evasão. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 16).*

Nesse sentido, combater a evasão significaria combater a repetência. Porém, algo teria de ser oferecido aos estudantes que não atingissem os níveis de aprendizagem exigidos mas que seriam aprovados. Por isso a Resolução do CME n. 02/2011 estabelece que os estudantes que não atingissem os níveis exigidos para aprovação deveriam, obrigatoriamente, frequentar jornada integral no ano seguinte, só que estudando “objetos do conhecimento” com estratégias metodológicas diferentes das utilizadas pelos professores.

Para estabelecer uma nomenclatura que se adéque a essa nova realidade do fim da reprovação, a Resolução CME n. 02/2011 definiu que os estudantes que atingirem 50% das metas de aprendizagem serão “promovidos” ao ano seguinte pela escola e não mais “aprovados”, enquanto que aqueles que não atingirem essa porcentagem serão “promovidos com restrição”.

Do ponto de vista legal, a promoção dos estudantes que não atingirem 50% das metas aos anos seguintes era baseada na LDB de 1996, em seus artigos 24 (Inciso III) e 32 (Inciso IV, § 2º); na Portaria SME n. 11/2010; e na Resolução CME n. 03/02 (art. 8º, Inciso II). Cabe destacar que essas informações eram impressas junto aos boletins dos estudantes, ao lado das notas e da frequência. Contraditoriamente, a mesma LDB, no seu artigo 24, Inciso VI, exige 75% de frequência para aprovação. A Resolução CME n. 03/02 também estabelecia como requisitos mínimos para aprovação, em seu art. 8º, Inciso I, a exigência de 75% de frequência mínima e, no Inciso II do mesmo artigo, a obtenção de nota seis por disciplina e nota cinco como média geral de todas as disciplinas. Existiram casos em que boletins de estudantes que obtiveram média geral entre as disciplinas inferior a cinco e tiveram menos de 75% de frequência tenham sido

aprovados, mesmo havendo legislações que dizem exatamente o contrário, que eles não poderiam ter sido aprovados (Anexo D).

O Parecer CME n. 16/2011 evidencia que a condição de “promovido com restrição” obriga o executivo municipal a implementar políticas públicas educacionais que revertam as defasagens de aprendizagem, tais como

projetos em tempo integral, projetos de reforço e apoio pedagógico, ou atividades complementares que ampliem a jornada escolar, dentre outras tantas ações que hoje, embora sejam oferecidas, mas é preciso que a comunidade escolar (pais, responsáveis, estudantes, professores e gestores) se envolva no processo e tenha acesso às informações educacionais que visem à correção de rumos da aprendizagem e do ensino, inclusive, sempre que necessário. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 14).

Por outro lado, o relator desse Parecer propõe que a recuperação paralela deva ser oferecida ao estudante antes mesmo de diagnosticada a promoção com “restrição”. Trata-se de uma nova oportunidade oferecida ao estudante para que aprenda

um artifício de “correção de rumos” momentâneo e que se opera em sanar as deficiências de aprendizagem do momento e não argumentos de aprendizagem que já fazem parte do histórico do estudante. Sejam quais forem os motivos, a recuperação paralela deve ser o artifício de ressignificar conceitos que ainda não estejam bem delineados na aprendizagem em curso, ou seja, naquele momento escolar. (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 14-15).

Dessa forma, a recuperação paralela é uma prática que deveria ser desenvolvida pelo professor no decorrer das aulas. Para isso, o relator afirma que deveriam ser utilizadas novas orientações de estudos e atividades diversificadas em

conformidade com as dificuldades/necessidades diagnosticadas nos estudantes. Esse Parecer também não explicita como seriam proporcionadas as condições para o desenvolvimento desse trabalho diferenciado nem mesmo como ocorreria o processo de formação do professor para alterar sua prática docente com vistas a atender a essas novas orientações.

O resultado dessa política é que a recuperação paralela não consegue dar conta de recuperar todas as defasagens e muitos estudantes são promovidos com restrições. Os depoimentos que colhemos destacam que a escola precisa oferecer esse apoio aos estudantes promovidos com restrição. Porém, ela conta com a disponibilidade de um número reduzido de profissionais e sem locais e recursos adequados para oferecer o atendimento a esses estudantes. A maioria das escolas recebe anualmente apenas um professor substituto de apoio pedagógico, encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, para atender a todos os estudantes com restrições. Sobre isso, o Professor 2, em seu depoimento, afirma que

*a Secretaria é muito longe. A única coisa que a Secretaria tem em relação à implementação da Lei é perguntar assim: não tem professor pra fazer o apoio pedagógico no outro período? Vocês têm que dar um jeito nas suas unidades escolares. Não existe acompanhamento da Lei, nenhuma discussão. Eu não ouvi ninguém falar, nem a Secretaria desde 2007, nenhum fórum de avaliação dessa Lei. Inclusive se melhorou ou não (os índices da Prefeitura), melhoraram o IDEB de Florianópolis que tá lá em cima. E agora na sala de aula? Quais foram os fóruns de discussão sobre essa Lei? Não tem. (Professor 2).*

A falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação acaba forçando as escolas a adotarem o Programa Mais Educação, que deposita diretamente na conta das associações de pais e professores os recursos destinados à compra de materiais e ao pagamento de ajuda de custo com alimentação e

transporte de “oficineiros”, profissionais voluntários que, em muitos casos, não são habilitados. Com esses recursos, a escola acaba improvisando esse atendimento. A Especialista 2, por exemplo, avalia que

*acontece nas questões de Português e Matemática e, talvez, em Geografia. Eles fazem um letramento. É um trabalho diferenciado. Ela trabalha para você ampliar vocabulário, você fazer textos. A criança teve dificuldade em Geografia, em História, teve basicamente de compreensão e interpretação. Então, se você estiver trabalhando essas questões da Língua Portuguesa, autoestima, em outras habilidades, vai estar contribuindo com Geografia e História. Nós não temos apoio específico para Geografia e História. Hoje nós só teríamos mesmo o letramento de Português e Matemática para os promovidos com restrição. [...] Já aconteceu em Ciências (ser promovido com restrição) e ele frequentou letramento. O letramento é a nossa política de apoio pedagógico para o 6º ao 8º ano, pra 1º ao 5º nós temos uma professora de apoio pedagógico. Já para o letramento a gente tem uma pessoa bem experiente que não é da casa (escola), é de uma oficina do Mais Educação. A legislação prevê que você tenha que oferecer o apoio. [...] No nosso projeto de letramento do 6º ao 8º ano é bancado pelo Mais Educação. O que ela ganha é uma tática. Não é reforço, é você trabalhar habilidades de estudo, trabalhar autoestima, é brincadeiras, dar outras atividades para ela não introjetar que: “eu não sei”. Não, nesse momento você precisou disso, então tá tendo essa atividade. Que eu acho que às vezes é sorte, você tá aprendendo muito sobre isso. E aí você precisa acreditar nisso, trabalhar muito a autoestima.*

Os depoimentos evidenciam como as defasagens no processo de ensino–aprendizagem são tratadas com descaso pela Secretaria Municipal de Educação. O apoio pedagógico é feito, em grande medida, com improviso e com os poucos recursos de que a própria escola dispõe. Diante dos depoimentos dos professores entrevistados, podemos também levantar a hipótese de que esse descompromisso da Secretaria Municipal de Educação com a organização dos apoios pedagógicos para os alunos “promovidos com restrição” esteja, de fato, contribuindo para que as escolas, cada vez menos, promovam estudantes com restrição, haja vista a dificuldade em organizar esse apoio pedagógico no contraturno e, para isso, a lógica do Programa Mais Educação favorece essa precariedade e total descompromisso com o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os resultados dessa política são analisados pelos entrevistados em nossa pesquisa de campo. De forma geral, os professores e os membros de equipes pedagógicas demonstram haver um conjunto de estudantes que geralmente não conseguem acompanhar os demais colegas de turma. E o desafio da prática docente e da escola está em conseguir fazer com que esses estudantes recuperem a defasagem e consigam acompanhar os estudos. Mas os relatos demonstram que isso é muito difícil. Cada escola e cada profissional acabam procurando estabelecer suas próprias estratégias. A Especialista 2, por exemplo, considera

*que para a criança em si, dependendo da estrutura da escola, a gente consegue fazer assim. Pra questão da idade, eu acho bem interessante tu tens grupos ali com a mesma faixa etária, com os mesmos interesses e tal. Acho interessante que essas crianças acompanhem o seu grupo e até para criar a cultura do grupo. É um grupo de crianças e de adolescentes. Nesse sentido é bem positivo. Se ele não deu conta, não aprendeu que tenha uma estrutura que dê conta de trazê-lo de novo para o nível do grupo em relação à aprendizagem. Eu acho que é positivo. Só que a questão é que tem que dar essa estrutura. De algumas crianças a gente*

*tem essa avaliação de alcançar o nível da turma. (Especialista 2).*

Seria necessário discutir como seria essa “estrutura” e se isso, por si só, serviria para reverter as situações de defasagem em que os estudantes promovidos com restrição se encontram. Há evidência de que os professores entrevistados procuram soluções para esses alunos e de que a rede, de forma geral, ainda não encontrou um caminho capaz de atender a esse objetivo. Sobre esse mesmo assunto, o Professor 4 observa

*que a progressão, por um lado, a própria rede não dá, até poderia dar um estímulo aos alunos. [...] Muitas vezes quando passa com restrição a própria rede não dá uma estrutura para que possa fazer um trabalho com esse estudante [...], a dificuldade com o espaço físico para os alunos que querem fazer uma revisão e são do grupo dos restritos. Mesmo quando se cria um horário vai um ou dois. Na verdade vão poucos [...], o interesse se reduz. [...] A lista tem mais aprovado com restrição do que aprovado por mérito.*

Percebemos nos depoimentos que há um grupo de estudantes que não está conseguindo aprender no mesmo nível dos demais e que o apoio pedagógico é feito com improvisado e não obtém os resultados idealizados pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução CME nº 02/2011. Há, com isso, um crescimento vertiginoso dos casos de indisciplina durante as aulas. O Professor 3 percebe

*que as crianças têm um alto índice de indisciplina em sala, justamente por conta disso. Eles vieram completamente defasados [...] o conteúdo deles era mínimo. Sabiam a tabuada de dois e olhe lá. [...] Você não tem mais autoridade [...], as crianças zombam de ti, porque sabem que vão passar [...], o aprendizado deixa a desejar. O que adianta ter esse índice se o aluno não dá prosseguimento com essa indisciplina [...]*

*descompromisso do aluno [...] deixa o professor desestimulado.*

O aumento da indisciplina e do desinteresse dos estudantes amplifica os desafios postos à prática docente em sala de aula e, de imediato, gera questionamentos sobre como os estudantes podem passar para o ano/série seguinte sem ter aprendido. Por outro lado, não percebemos uma defesa da reprovação, mas uma crítica ao formato da política de progressão continuada. O Professor 5 afirma:

*nunca concordei com o sistema de reprovações que tínhamos antes, mas que ele tinha que ser melhor manipulado, melhor pensado. [...] Mas com certeza eu comungo dos profissionais que possuem uma postura contrária a esse sistema de progressão continuada. Eu acho que isso a longo prazo só trouxe malefícios [...], tirou bastante autoridade do professor em sala de aula. A longo prazo fez com que os alunos fossem tendo um descomprometimento com tudo. Reprovar não é correto, acho que o sistema anterior deveria ter sido melhor pensado, melhor analisado, a gente via muitos equívocos.*

Isso demonstra uma contradição com que o professor e a escola precisam lidar. Quando havia reprovação, o estudante que não tinha um bom desempenho durante o processo de avaliação era reprovado. Conforme dados apresentados no Quadro 3, a progressão continuada contribuiu para a redução dos casos de abandono e a distorção idade/série, mas intensificou o problema da defasagem e da indisciplina. E os professores tentam lidar com essa contradição de diferentes formas. O Professor 2, por exemplo, afirma:

*o entendimento que a gente tem é que os alunos tão indo, tão indo. Os que não vão, os que têm dificuldade a gente diz que eles são doentes, a gente patologiza eles. A gente diz que ele tem TDE [déficit de atenção], tem*

*dislexia. Ele tem alguma coisa, por isso ele não aprende. O problema nunca é meu, do professor, eu sou ótimo. A nossa escola não é diferente das outras nesse sentido. Os alunos nossos vão muito bem, obrigado. E tem alunos que não vão. Uns não vão dito aspas “são vadios não querem estudar mesmo”, desinteressados, outros são doentes, hiperativos, essas coisas todas e tem um grande número de crianças que tem uma deficiência mesmo comprovada, diagnosticada. Em geral, as crianças “vão”, o que nós observamos, o que a gente vê na empiria é que nós temos muitos alunos em escola de bom nível. Escolas públicas, escola técnica, que vão muito bem. Mas é uma minoria. Nós temos vários alunos que estão na [universidade] federal, a gente encontra. Mas é minoria, mas é muita gente.*

As escolas e os professores têm se preocupado com essas situações e procuram estabelecer estratégias de ações para “ajudar” esses estudantes. Mas não há muita clareza para onde os alunos “vão”. Passar de ano de qualquer forma e com qualquer condição cria uma sensação de que a vida na sociedade ocorre de forma fácil e de que a sociedade não possui obstáculos. Que tipo de formação está sendo oferecido a esses estudantes, já que não se apropriam do conhecimento historicamente produzido, aprendem que não é preciso haver compromisso e responsabilidade na execução da proposta pedagógica das aulas? Como esses estudantes serão preparados para enfrentar as condições concretas da sociedade capitalista? Nesse sentido, o Professor 5 afirma que

*você vive numa sociedade que é seletiva, você vive numa sociedade que vai te cobrar, você não vive numa sociedade onde o avanço é progressivo, linear e sem consequência nenhuma. E você tem que preparar nossas crianças para a sociedade. E esse é o problema. Você vive numa sociedade que é contraditória, que vai te cobrar. Aí você cria um universo pedagógico*

*que não te faz essa cobrança. Você criou uma estrutura pedagógica que está em descompasso com a sociedade. Não que o que existia antes era o correto, mas que teria que ter sido melhor repensado. Mas o que foi colocado aqui, imposto dessa forma, é muito complicado. (Professor 5).*

Já a Especialista 2 considera que a Secretaria Municipal de Educação adotou a progressão continuada

*porque ela vem de uma determinação geral, já vem vindo uma discussão da LDB. Eu lembro que eu estava em Caçador e a secretária municipal de lá já tava com uma discussão lá [...] ela era da Undime. O nosso secretário foi presidente da Undime, era uma discussão da questão “não se reprova na vida”. Eu acho que a gente faz alguns retrocessos, mas daí tu faz uma recuperação paralela. É uma discussão que já vem há muito tempo, até na faculdade: o que que a reprovação contribui na tua vida? A questão é qual a estrutura que você vai dar para resgatar aquilo que supostamente você não aprendeu. (Especialista 2).*

Os depoimentos apresentam interpretações diferentes sobre o processo pedagógico. Enquanto o Professor 5 alerta para o fato de que aprovar o estudante de qualquer forma no presente pode puni-lo no futuro, a Especialista 2 considera que a reprovação não contribui para a vida, pois “não se reprova na vida”.

A progressão continuada poderia estar criando, desses pontos de vista, um processo formativo ao longo da trajetória escolar do estudante que o desprepara para a vida. Uma situação que vai além do processo de apropriação dos conhecimentos que é intrínseco ao processo pedagógico. Mas essa política que aparentemente só “desobstrui” o fluxo escolar tem muitas implicações na escola, dentre elas a da concepção de ser humano que se deseja formar, por isso que a crítica à progressão continuada é necessária e não pode ser confundida

com uma visão simplista de defesa ao retorno da reprovação. Pelo contrário, uma crítica que dê conta de analisar as consequências dessa política e os desafios que são postos para construir um processo pedagógico a favor dos interesses da classe trabalhadora e de uma escola pública que contribua para a emancipação humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e os depoimentos coletados sobre a política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis permitiram-nos identificar algumas implicações geradas pela adoção dessa política.

Pesquisando as características da experiência desenvolvida em algumas redes de ensino, percebermos que na capital catarinense a política de progressão continuada ocorreu com algumas especificidades: enquanto a maioria das redes adotou essa política de forma articulada com o regime de ciclos, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis manteve a estrutura seriada. Nessa rede de ensino, o fim da reprovação não ocorreu de forma automática, sendo gradativamente implantada de forma articulada com outras políticas, como a do ensino fundamental de nove anos. Nossa análise demonstrou que a forma como essa transição foi articulada pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, impedindo transferências entre o modelo de oito séries e o de nove anos, contribuiu decisivamente para a implantação da progressão continuada.

A construção do consenso em torno dessas políticas teve especial contribuição da institucionalização do desenvolvimento de competências e habilidades como objetivos do processo de ensino-aprendizagem. No nosso entendimento, quando o processo de avaliação passou a se ater a verificar se o estudante desenvolveu ou não habilidades e competências, desvinculado da avaliação sobre a apropriação de determinado conhecimento, permitiu que qualquer manifestação fosse considerada aprendizado. Isso cria certa ilusão de sucesso durante a progressão ao longo das séries/anos escolares. É possível que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis esteja produzindo resultados semelhantes aos construídos em outras redes de ensino em que há um processo de internalização da exclusão (FREITAS, 2002a) e a constituição de um analfabetismo escolarizado (VASCONCELOS, 2007).

Nesse sentido, os empecilhos criados para o registro de notas inferiores a cinco pelo sistema informatizado das secretarias escolares viriam coroar esse processo de construção da ilusão de que os estudantes estão progredindo ao longo dos anos do ensino fundamental. A reconfiguração da avaliação foi

crucial para o sucesso da implantação da progressão continuada, especialmente a forma flexível que adquiriu na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

É possível também constatar indícios de que a política de progressão continuada mantém seu foco na retenção dos estudantes na escola com o argumento de garantir a sua inclusão. Porém, a experiência dessa política ocorrida em outras redes de ensino tem sido apontada por alguns autores, como Freitas (2002a) e Vasconcelos (2006), como estratégias para garantir a redução dos custos do financiamento do ensino fundamental.

O discurso da inclusão foi apenas a parte aparente dessa política, o qual é construído pela rede de ensino florianopolitana possivelmente para garantir o ofuscamento dos interesses em torno da redução de custos com o financiamento da educação pública. A justificativa para se implantar a progressão continuada foi a inclusão, por isso sua importância no jogo político ideológico de convencimento e de construção do consenso entre os professores. Algumas ações também foram articuladas para elidir resultados dessa política, como foi o caso do formato adotado de educação integral e de flexibilização e “gelatinização” do processo avaliativo.

Por fim, consideremos que todas essas ações têm relação com a criação do IDEB, que, a partir de 2007, se constituiu como principal instrumento do Estado brasileiro de avaliação externa sobre a educação básica e infere sobre o repasse de recursos do Ministério da Educação para a escola. Quanto maior o número de reprovações e de evasões, menor o IDEB, o que demanda às secretarias de educação e às escolas a necessidade de combater a reprovação e as notas baixas para a elevação desse índice. Ademais, a atribuição de recursos do FUNDEB considera o custo-aluno, de modo que evasão implica redução de verbas à escola.

Os depoimentos que obtivemos com as pesquisas de campo também demonstraram existir a compreensão por parte de professores de que a progressão continuada interfere nos índices, como o próprio IDEB, e de que há, por trás disso, o desejo de se atender às demandas dos organismos multilaterais.

As entrevistas ajudaram a entender como a progressão continuada provocou efeitos em todos os envolvidos no processo

pedagógico. Os estudantes que não aprenderam, mas foram promovidos ao ano/série subsequente, foram prejudicados por não terem se apropriado do conhecimento como deveriam. Os professores perderam a autoridade em sala de aula diante dos alunos e sua autonomia perante os especialistas, os conselhos/colegiados de classe. Os especialistas, por sua vez, perderam poder em relação à Secretaria Municipal de Educação.

Tais consequências não se constituem como uma efetiva preocupação dos gestores dessa política, até porque a forma como a progressão continuada foi implantada, verticalizada e imposta pelo Conselho Municipal de Educação e executada pela Secretaria Municipal de Educação demonstra a despreocupação e a falta de compromisso dessas instituições com os interesses e com o futuro daqueles que mais são afetados por essa política: professores e estudantes.

Os depoimentos dos professores e dos especialistas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis demonstram que a exclusão foi interiorizada na escola, nos moldes do que Freitas (2002a) considera ocorrer na rede paulista de ensino desde o final da década de 1990. Antes da progressão continuada, o estudante que não se apropriava dos conteúdos era reprovado e, em muitos casos, evadia. Mas ele não era excluído apenas por não frequentar a escola. Com a adoção da progressão continuada, a exclusão física, aquela em que o estudante não frequenta a escola, diminuiu, mas a exclusão por não se apropriar do conhecimento se mantém. E isso se manifesta pela existência de estudantes que são promovidos com restrições ao longo dos anos letivos e que frequentam os projetos de apoio pedagógico.

Os professores entrevistados relataram que não concordam com a política de progressão continuada nem com a reprovação. Mas, como a progressão continuada passou a ser uma política inquestionável na referida rede, disseminou-se a ideia de que ser contra a progressão continuada significa, automaticamente, ser a favor da reprovação. Ao longo dos anos, a questão da reprovação também foi discutida pelos conservadores, que passam a considerá-la como algo perverso para o sucesso escolar do estudante, o que causaria, inclusive, danos a sua autoestima. Compreendemos que se trata de uma

tentativa de apropriação de um discurso para atender a outros interesses, de redução de gastos com a educação.

Mas é indispensável, nesse momento, questionarmos o que está sendo feito e o que se fará com o estudante que está progredindo por conta da progressão continuada mas não está aprendendo. O que acontecerá com os aprovados com restrição? Continuarão com apoios pedagógicos precários, desenvolvidos por voluntários ou profissionais contratados em situação precarizada?

Em síntese, a política de progressão continuada articula-se a outras políticas que procuraram garantir menor índice de repetência e evasão e assegurar a presença de mais alunos na escola, pois disso depende o financiamento. A pesquisa mostrou que a política de progressão continuada não é uma política de avaliação, mas modifica as práticas e as perspectivas de avaliação dos professores e dos estudantes. Ela não acaba com a exclusão dos estudantes que não aprendem, mas a mantém velada; essa exclusão fica interiorizada nos muros da escola, interpretada como iniciativa de inclusão. Mas o que acontecerá quando saírem da escola? Professores e especialistas entrevistados demonstraram estar bastante preocupados com isso, mas será essa uma preocupação dos gestores dessa política? A Rede Estadual de Ensino avaliou as consequências da aprovação automática e voltou atrás revogando a medida. Então, fica-nos a pergunta: como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis lidará com os problemas criados pela progressão continuada? São indagações em aberto que futuras pesquisas poderão desvendar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio de. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXVII, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da progressão continuada e do SARESP nas práticas avaliativas escolares. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2007.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990*. New York: Oxford University Press, 1990. Disponível em: <[www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IntentServer/WDSP/IB/2000/12/13/000178830\\_98101903345649/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IntentServer/WDSP/IB/2000/12/13/000178830_98101903345649/Rendered/PDF/multi_page.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2010.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.
- BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Empréstimo de US\$ 59 milhões universalizará o atendimento na pré-escola e beneficiará a mais de 30 mil crianças na capital de Santa Catarina*. 14 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2014-07-14/educacao-em-florianopolis,10870.html>>. Acesso em: 2 out. 2014.
- BORDONI, Thereza. Saber e fazer... Competências e habilidades?!? *Pedago Brasil*, [s./d.]. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm>>. Acesso em: 2 out. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Plano Nacional de Educação – PNE – Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2003a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília: 2007a. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%206.094-2007?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.094-2007?OpenDocument)>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Prova Brasil de 2007. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Prova Brasil de 2009. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Ouvidoria com o protocolo 23480009715201481. 7 de agosto de 2014. Brasília: MEC, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Perguntas Frequentes: O que é Prova Brasil e o que é Saeb? Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: perguntas frequentes. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=15784&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15784&Itemid=)>. Acesso em: 20 set. 2014.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CARMINATI, Celso João; MEKSENAS, Paulo. As Ciências Humanas e a produção social da pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *Trama do conhecimento: teoria, método e escrita em Ciência e Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2008.

COSTA, Aúrea de Carvalho; RESSINETI, Telma Renata. 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: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 2012, Campinas: UNICAMP.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Rose Neubauer da. *É proibido repetir*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

DE MARI, Cezar Luiz. *Sociedade do conhecimento e educação superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma “moeda”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set.-dez. 2001.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2008. Disponível em: <[www.gepeto.ced.ufsc.br](http://www.gepeto.ced.ufsc.br)>. Acesso em: 19 set. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Constin no MEC: a Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, ano 10, n. 15, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática da década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERREIRA, Sebastião Aparecido. *Inclusão social, progressão continuada e ciclos no Estado de São Paulo: implicações e*

contradições (1998-2002). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução 03/2002. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05\\_07\\_2011\\_15.30.10.d93185a20e00cd275977587fe2693353.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2011_15.30.10.d93185a20e00cd275977587fe2693353.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2013.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 01/2006. Fixa normas para a organização dos dois primeiros níveis da educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Disponível: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20\\_01\\_2010\\_16.40.32.7ff98f0200c5c1660de051afb55dc42.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_01_2010_16.40.32.7ff98f0200c5c1660de051afb55dc42.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Programa Educação Integral. Florianópolis: PMF, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: SME, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Florianópolis: PMF, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 01/2010. Fixa normas para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Florianópolis: PMF, 2010. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11\\_07\\_2011\\_12.50.49.7a0271f876a2810273c759afb8664688.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2011_12.50.49.7a0271f876a2810273c759afb8664688.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2012.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 02/2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato

avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: PME, 2011a. Disponível em:  
<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_05\\_2012\\_9.06.53.63ff7f60c47b38c3c50b576183d517f4.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.06.53.63ff7f60c47b38c3c50b576183d517f4.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME n. 16/2011. Revisão e aplicabilidade para o ensino fundamental de 09 (nove) anos, da Resolução CME nº 03/2002 que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e Resolução CME nº 04/99-A que normatiza os procedimentos de recurso à decisão do conselho de classe final, das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Aprovado em 14 de setembro de 2011. Florianópolis, CME: 2011b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (em construção). Florianópolis: SME, 2011c.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME 10/2011. Florianópolis: PMF, 2011d.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Gestão 2011*: PMF. Florianópolis: PMF, 2011e. Disponível em:  
<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11\\_07\\_2012\\_17.06.08.1074e01a3d281ea4a8f660e3a3d772ed.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2012_17.06.08.1074e01a3d281ea4a8f660e3a3d772ed.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *A Secretaria Municipal de Educação – Guia do Cursista*. Florianópolis: PMF, 2012a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando*: Indicadores Educacionais da SME 2012. Florianópolis: PMF, 2012b. Disponível em:

<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11\\_07\\_2012\\_17.04.11.c1c0b75dc0d066e0c95f398c9af347.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2012_17.04.11.c1c0b75dc0d066e0c95f398c9af347.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Administração e Previdência. *Tabela salarial do Magistério*. Florianópolis: PMF, 2013a. Disponível em:

<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26\\_09\\_2013\\_16.09.00.f5ba1c7975925dc3a4c3ff18cbb6a16a.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_09_2013_16.09.00.f5ba1c7975925dc3a4c3ff18cbb6a16a.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2013.

FLORIANÓPOLIS. Ouvidoria Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis: PMF, 2013b. Atendimento: 10813/2013. 29 de julho de 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Ensinando a superar limites*. Florianópolis: PMF, 2013c. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina&noti=8804>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Apresentação*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada pela política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 23, n. 80, 2002a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, 2002b.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRESHSE, Eike. *Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada do ensino paulista em 1999*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília/DF: Liber Livro, 2005.

GOMES, Candido Alberto. *Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, 2005.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo*. *Pesquisa e Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos*. *Pesquisa e Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIBÂNIO, José Carlos C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. *Escola e família: mundos que se falam? Um estudo no contexto da implementação da progressão continuada*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARI, Cezar Luiz de. *“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MASSABNI, Vânia Galindo; RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo? *Revista Paidéia*, Minas Gerais: FUMEC, 2008.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, Guiomar Namó. Afinal, o que é competência? *Nova Escola*, n. 160, mar. 2003.

MELLO, Guiomar Namó. *Uma vida de educadora*. Disponível em: <[http://www.namodemello.com.br/vida\\_educ.html](http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Progressão continuada (verbete). In: EDUCABRASIL. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MENEZES FILHO et al., Naércio. Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil. *Revista Brasileira de Economia (FGV)*, 2008. Disponível em: <[http://www.sebh.ecn.br/seminario\\_6/sebh\\_artigo\\_roberta.pdf](http://www.sebh.ecn.br/seminario_6/sebh_artigo_roberta.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 1.132/97, que dispõe sobre a educação básica nos termos da Lei n. 9.394/96. Minas Gerais, 1997. Disponível em:

<[http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS\\_ANEXO/parecer\\_1132\\_97;07242613;20070227.pdf](http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/parecer_1132_97;07242613;20070227.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2013.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Progressão continuada e seriação: um estudo de caso comparativo sob a perspectiva quanti-qualitativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 65, p. 72-77, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissões e rebeldias*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Daiana Braga. O regime de progressão continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Santa Maria/RS: a resistência dos professores. In: SEMINÁRIO ANPEd SUL, 2006. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Políticas\\_Publicas\\_e\\_GestaoEducativa/Painel/0227\\_10\\_PA208.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Políticas_Publicas_e_GestaoEducativa/Painel/0227_10_PA208.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

PEREIRA, Luis. Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PEREIRA, Luiza Rodrigues. *A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

POLICHE, Alessandra Hauk. *A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem*. Dissertação

(Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

POUZA, Serafim Carlos Dias. *A progressão continuada: movimento e mudança na gestão da Secretaria de Educação do Município de São Vicente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão continuada: discurso de professores de Ciências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2003, Poços de Caldas. *Anais... Poços de Caldas*, 2003.

RODRIGUES, Marilda Merênci. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 28, de 25 de julho de 2013. Institui Norma de Inserção de aluno da rede estadual de ensino no Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PNOA). Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://www.doe.sea.sc.gov.br/Repositorio/20130726/Materias/126030/126030.html>>. Acesso em: 18 out. 2014.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. *As influências do (neo)liberalismo da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. *Orientações didáticas: alfabetização e letramento – EJA e MOVA*. São Paulo: SME, 2012. Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109100/Anonimo/Sistema/MenuTexto.aspx?MenuID=111&MenuIDAberto=73>>.  
Acesso em: 5 dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Mauricio da. Rovação compulsória ou facilitada contribui para solucionar ou para protelar e recrudescer o problema da exclusão escolar? In: V SIMFOP – Simpósio sobre formação de professores “Educação básica: desafios frente às desigualdades educacionais”, 2013, Tubarão/SC: Unisul. *Anais... Tubarão/SC: Unisul*, 2013. Disponível em:  
<[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_v%20sfp/Mauricio\\_da\\_Silva.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Mauricio_da_Silva.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SILVA, Rute. *A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/rutsilva.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SINTRASEM. *Posição política sobre as políticas educacionais da SME/PMF*. Disponível em:  
<<http://www.sintrasem.org.br/content/posi%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica-sobre-pol%C3%ADticas-educacionais-da-smepmf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. Relações entre o regime de ciclos com progressão continuada e meritocracia da

perspectiva docente. *Revista D'Humanitat*, Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona, 2012.

STEINVASCHER, Andrea. *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, 2003.

TEIXEIRA, Dulce Helena Moreira. *A história da avaliação no Estado de São Paulo sob a ótica da Legislação: da 1ª Lei de Diretrizes e Bases (1961) à progressão continuada (1998)*. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), Ribeirão Preto/SP, 2007.

TELLES, Silvia. Paulo Freire e o Projeto Mova-SP. In: \_\_\_\_\_. *Paulo Freire vive! Hoje, dez anos depois...* São Paulo: Mandato Deputado Federal Ivan Valente, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *O que é progressão continuada?* Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13064/perguntas-e-respostas-o-que-e-progressao-continuada>>. Acesso em: 10 set. 2013.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2014.

UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2010.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. Da promoção em massa à progressão continuada: o percurso da promoção escolar no

Brasil. *Revista Histedbr*, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. *Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VICENTE, Maria Heloisa Saraiva. *Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores*. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

VILELA, Luciane Ribeiro. *Uma análise de políticas educacionais no ensino paulista na década de 90*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.



## APÊNDICES



## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES E MEMBROS DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

1. Estou fazendo uma pesquisa para conhecer a política de progressão continuada em Florianópolis. Poderia me contar como foi a implantação da PROGRESSÃO CONTINUADA nessa escola? Que consequências ela trouxe para o seu trabalho?
2. De que modo essa medida afetou sua prática de ensino e de avaliação? Você mudou a forma de avaliar? O que você avalia agora?
3. Você participou de alguma discussão ou palestra sobre essa política (na rede, escola ou sindicato)?
4. De que forma você chega à conclusão de quais estudantes devem ser aprovados com restrições? Como isso é comunicado para o aluno e sua família? E aos demais professores? Esses alunos recebem algum atendimento diferenciado, aulas de reforço etc.?
5. Como avalia os efeitos da progressão continuada para o processo de aprendizagem dos estudantes e sua trajetória escolar?
6. Na sua opinião, por que a Secretaria decidiu adotar a progressão continuada?
7. Como os professores, a equipe pedagógica, os pais e os alunos dessa escola se posicionam diante da progressão continuada? Já houve iniciativa de abandoná-la? Como essa progressão afetou as reuniões do Conselho de Classe? Houve alguma mudança na relação com a comunidade escolar (professores, estudantes e familiares)?
8. Qual a sua avaliação geral da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis?
9. Você gostaria de acrescentar outras informações sobre essa ou outras políticas que estão interferindo no seu trabalho como professor?



## APÊNDICE B – QUADROS

Tipo	Base de Dados
Teses e dissertações	CAPES
Periódicos acadêmicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SciELO</li> <li>2. Revista ANPAE</li> <li>3. Google Acadêmico</li> </ol>
Anais de eventos acadêmicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunião Anual da ANPEd</li> <li>2. Seminário ANPEd Sul</li> <li>3. Seminários e Congressos ANPAE</li> <li>4. COEB</li> </ol>

Quadro 5 – Fontes pesquisadas no Balanço de Produção

Fonte: Portal CAPES, Portal SciELO, anais das Reuniões Anuais da ANPEd, anais dos Seminários ANPEd Sul, revistas, simpósios e congressos da ANPAE e anais dos COEB.

Descritor	Número de Pesquisas <sup>60</sup>						
	CAPES	SciELO	ANPEd	ANPEd Sul	COEB	ANPAE	Google Acadêmico
Progressão continuada	344	10	5	1	-	3	62
Progressão continuada e política educacional pública	33	-	-	0	0	-	-
Progressão continuada e exclusão escolar	20	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada e escola integral	3	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada e	-	-	-	-	-	-	-

<sup>60</sup> Nos portais CAPES e SciELO foi comum uma mesma obra ou trabalho aparecer em mais de um verbete, sendo, nesses casos, contabilizados mais de uma vez.

ampliação de jornada								
Progressão continuada permanência escola	7	-	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada democratização	15	3	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada aprendizagem	84	-	-	-	-	-	-	3
Progressão continuada política pública	67	1	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada organismos multilaterais	2	-	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada	19	-	-	-	-	-	-	-

evasão escolar							
Progressão continuada repetência e	17	2	-	-	-	-	-
Progressão continuada avaliação e	187	3	-	-	-	-	6
Progressão continuada reprovação e	1	5	-	-	-	-	1
Progressão continuada fracasso escolar e	-	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada sucesso escolar e	-	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada e cultura avaliativa	-	-	-	-	-	-	-
Progressão continuada e	-	-	-	-	-	-	-

habilidades e competências							
Total	799	24	5	2	-	3	72

Quadro 6 – Número de pesquisas identificadas

Fonte: Portal CAPES, Portal SciELO, anais das Reuniões Anuais da ANPEd, anais dos Seminários ANPEd Sul, revistas, simpósios e congressos da ANPAE e anais dos COEB.

Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Filtragens			
	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta
Número de pesquisas identificadas e/ou selecionadas	799	606	35	13

Quadro 7 – Filtragens das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: Portal CAPES.

Ano	Título	Autor	Tipo de Pesquisa	Instituição	Região
		Orientador(a)		Natureza Jurídica	
2000	Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do estado de São Paulo.	José Cleber de Freitas  Ana Maria Aparecida Avella Saul	Doutorado	PUC-SP  Privada	Estado de São Paulo
2001	Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada do ensino paulista em 1999.	Eike Freshse  Or. Celso de Rui Beisiegel	Mestrado	USP (SP)  Pública	Estado de São Paulo
2001	Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação.	Maria Nazaré do Nascimento Guimarães	Mestrado	UFSCar (SP)  Pública	Município de Marília (SP)

		Or. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi			
2002	Uma Análise de políticas educacionais no ensino paulista na década de 90.	Luciane Ribeiro Vilela  Or. Nilson Joseph Demange	Mestrado	UNICAMP (SP)  Pública	Estado de São Paulo
2003	Progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?	Andrea Steinvascher  Or. Sandra Maria Zakia Lian Sousa	Mestrado	USP (SP)  Pública	Estado de São Paulo
2004	Escola e família: mundos que se falam? – Um estudo no contexto da implementação da	Cleidilene Ramos Magalhães	Doutorado	UFSCar (SP)  Pública	Estado de São Paulo

	progressão continuada.	Or. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi			
2004	A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política.	Luiza Rodrigues Pereira  Or. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Mestrado	UFMS (MS)  Pública	Estado de Mato Grosso do Sul
2004	Inclusão social, progressão continuada e ciclos no estado de São Paulo: implicações e contradições (1998-2002).	Sebastião Aparecido Ferreira  Or. Maria Alice Nassif de Mesquita	Mestrado	UFSCar (SP)  Pública	Estado de São Paulo
2004	A progressão continuada: movimento e	Serafim Carlos Dias Pouza	Mestrado	UNISANTOS  Universidade	Município de São Vicente (SP)

	mudança na gestão da Secretaria de Educação do Município de São Vicente.	Or. Angela Maria Martins		Católica de Santos (SP)	
2006	A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.	Alessandra Hauk Poliche  Or. Isabel Franchi Cappelletti	Mestrado	PUC-SP Privada	Estado de São Paulo
2007	Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal.	Luzia Siqueira Vasconcelos  Or. José Roberto Rus Pérez	Doutorado	UNICAMP (SP) Pública	Nacional
2007	A história da avaliação no estado de São Paulo sob a ótica da Legislação: da 1ª Lei de Diretrizes	Dulce Helena Moreira Teixeira  Or. Alessandra	Mestrado	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	Estado de São Paulo

	e Bases (1961) à Progressão Continuada (1998)	David Moreira da Costa		Privada	
2007	Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada.	Maria Heloisa Saraiva Vicente  Or. Maria Leila Alves	Mestrado	UMESP  Universidade Metodista de São Paulo  Particular	Estado de São Paulo

Quadro 8 – Pesquisas selecionadas na quarta filtragem no Banco de Teses e Dissertações da CAPES  
Fonte: Portal do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Artigos publicados em revistas científicas disponíveis no portal SciELO	Filtragens		
	Primeira	Segunda	Terceira
Número de publicações	24	12	6

Quadro 9 – Filtragens dos artigos no Portal SciELO  
Fonte: Portal SciELO.

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição	Região
				Natureza Jurídica	
Educação e Sociedade	2002	A internalização da exclusão.	Luiz Carlos de Freitas	UNICAMP (SP) Pública	Nacional
Pesquisa e Educação	2004	A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo.	Márcia Aparecida Jacomini	USP Pública	Estado de São Paulo
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2005	Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?	Candido Alberto Gomes	Fundação Cesgranrio (RJ) Privada	Nacional
Psicologia Escolar e Educacional	2006	A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores.	Lygia de Sousa Viégas; Marilene Proença Rebello de Souza	USP Pública	Estado de São Paulo
Pesquisa e Educação	2009	Educar sem reprovar: desafio de uma escola para	Márcia Aparecida	USP Pública	Nacional

		todos.	Jacomini		
Pro-Posições	2010	Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.	Regiane Helena Bertagna	UNICAMP (SP) Pública	Estado de São Paulo

Quadro 10 – Artigos selecionados na terceira filtragem no Portal SciELO  
Fonte: Portal SciELO.

Trabalhos apresentados e publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd entre 2000 e 2012	Filtragens	
	Primeira	Segunda
Número de publicações	5	3

Quadro 11 – Filtragens dos trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd  
Fonte: Anais das Reuniões Anuais da ANPEd.

Ano/ Reunião	Grupo de Trabalho	Título	Autor	Instituição	Região
				Natureza Jurídica	
2003/26 <sup>a</sup>	GT 13 <sup>61</sup>	Progressão continuada:	Maria Cecília Arantes Nogueira	FABAN Privada	Estado de São Paulo

<sup>61</sup> GT 13 – Educação Fundamental.

		discurso de professores de Ciências	Ravagnani		
2005/28 <sup>a</sup>	GT 13	Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma "moeda"	Vagno Emygdio Machado Dias	UFSCar (SP) Pública	Estado de São Paulo
2012/35 <sup>a</sup>	GT 14 <sup>62</sup>	Progressão continuada e seriação: um estudo de caso comparativo sob a perspectiva quanti-qualitativa	Adolfo Samuel de Oliveira	USP Pública	Estado de São Paulo

Quadro 12 – Trabalhos selecionados na terceira filtragem realizada nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd  
 Fonte: Anais das Reuniões Anuais da ANPEd.

---

<sup>62</sup> GT 14 – Sociologia da Educação.

Trabalhos apresentados e publicados nos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul entre 1998 e 2012	Filtragens	
	Primeira	Segunda
Número de publicações	1	1

Quadro 13 – Filtragens dos trabalhos publicados nos anais dos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul

Fonte: Anais dos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul.

Ano/ Seminário	Grupo de Trabalho	Título	Autor	Instituição	Região
				Natureza Jurídica	
2006 VI ANPEd Sul	GT 12 <sup>63</sup>	O regime de progressão continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Santa Maria/RS: a resistência dos professores.	Daiana Braga Pereira	UFSM Pública	Estado do Rio Grande do Sul

Quadro 14 – Trabalhos selecionados na segunda filtragem realizada nos anais dos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul

Fonte: Anais dos Seminários de Pesquisa em Educação ANPEd Sul.

---

<sup>63</sup> GT 12 – Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Artigos publicados em revista científica e trabalhos em eventos acadêmicos promovidos pela ANPAE	Filtragens	
	Primeira	Segunda
Número de publicações	3	1

Quadro 15 – Filtragens dos artigos publicados em revistas e eventos promovidos pela ANPAE

Fonte: Portais da “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação” e dos anais de simpósios e congressos promovidos pela ANPAE.

Ano/ Seminário	Título	Autor	Instituição	Região
			Natureza Jurídica	
2007 Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	Implicações da progressão continuada e do SARESP nas práticas avaliativas escolares	Paulo Henrique Arcas	USP Pública	Estado de São Paulo

Quadro 16 – Trabalhos selecionados na segunda filtragem realizada nos anais dos simpósios e congressos promovidos pela ANPAE

Fonte: Portais da “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação” e dos anais de simpósios e congressos promovidos pela ANPAE

Artigos disponíveis para acesso pelo Google Acadêmico	Filtragens			
	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta
Número de publicações	62	55	45	6

Quadro 17 – Filtragens dos artigos disponíveis no Google Acadêmico

Fonte: Google Acadêmico.

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição	Região
				Natureza Jurídica	
Eccos Revista Científica	2002	Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas	Luiz Carlos de Freitas	UNINOVE (SP) Privada	Estado de São Paulo
D'Humanitat	2012	Relações entre o regime de ciclos com progressão continuada e meritocracia da perspectiva docente	Roger Marchesini de Quadros Souza	UAB Universidade Autônoma de Barcelona (Esp.) Pública	Internacional
Revista Brasileira de Economia (FGV) – aguardando aceite	2008	Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil	Naércio Menezes Filho et al.	FGV Privada	Estado do Rio de Janeiro

Paidéia	2008	Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo?	Vânia Galindo Massabni e Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani	FUMEC Privada	Estado de Minas Gerais
Histedbr	2006	Da promoção em massa à progressão continuada: o percurso da promoção escolar no Brasil	Luzia Siqueira Vasconcelos	UNICAMP (SP) Pública	Estado de São Paulo

Quadro 18 – Artigos selecionados na terceira filtragem no Google Acadêmico

Fonte: Google Acadêmico.



**ANEXOS**



ANEXO A – PARECER CME N. 16/2011

**MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**  
**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**Procedência:** Conselho Municipal de Educação de Florianópolis

**Objeto:** Revisão e aplicabilidade para o ensino fundamental de 09(nove) anos, da Resolução CME nº 03/2002 que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e Resolução CME nº 04/99-A que normatiza os procedimentos de recurso à decisão do conselho de classe final, das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

**Processo nº 11/2011**

**Parecer nº16/2011**

**Aprovado em: 14/09/2011**

**I – Histórico**

O Conselho Municipal de Educação tendo em vista a aprovação da Lei nº 7508/2007, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a organização, o funcionamento e a manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, deliberou por revisar as Resoluções CME: nº 03/2002, dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental e nº 04/99-A, normatiza os procedimentos de recurso à decisão do conselho de classe final, das unidades escolares, bem como viabilizar à aplicabilidade da Resolução, para o ensino fundamental de 09(nove) anos da Rede Municipal de Ensino - RME .

A Comissão de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, reunida em 27 de abril do corrente ano, deliberou por realizar estudos sobre Resoluções de outros Municípios e Estados, Resoluções atuais do Conselho Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação; participar do Seminário realizado pela Secretaria sobre o tema avaliação da aprendizagem e acompanhar o debate que será mantido com a Rede Municipal de Ensino, para por fim, apreciar e discutir proposta de Resolução a ser apresentada pela Secretaria Municipal de Educação – SME.

## **II – Análise**

A solicitação em pauta remete a este Conselho Municipal de Educação à discussão e análise quanto à aplicabilidade da Resolução CME nº 03/2002 para o Ensino Fundamental de 09(nove) anos na RME de Florianópolis e a revogação da Resolução CME nº 04/99-A, uma vez que a os procedimentos recursais devem estar esclarecidos na determinação que trata do processo de avaliação.

Todo o escopo da discussão deve perpassar as novas diretrizes curriculares que são recentemente emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE, tais como a Resolução CNE nº 04/2010, Pareceres CNE/CEB nº 07/2010, nº 11/2010 e nº 12/2010, pois esses documentos fazem referências à estrutura curricular pedagógica das etapas da educação básica.

A proposta aqui expressa atende a essa necessidade, na premissa de que o Ensino Fundamental de 09(nove) anos da RME de Florianópolis deve ter uma visão mais ampla do processo de ensino e da aprendizagem. É preciso que se referenciem os conceitos que ora se discutem nesta proposta com o intuito de poder acabar com a linguagem da “aprovação” e “retenção”, cujo legado nos remete a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 5692/71, embora revogada desde 1996, com a nova LDB - Lei nº 9394/96, mas onde os conceitos fundamentais de avaliação ainda recaem sob esse manto desordenado da modalidade “punitiva” da pedagogia do “não aprender” que até então era vislumbrado naquelas linhas legais.

Vê-se que a discussão que agora se articula, tem como princípio trazer à luz do conhecimento um novo paradigma educacional, a chamada “progressão continuada” que tem um novo olhar sobre o processo da aprendizagem, responsabilizando o estudante pela necessidade de ter o domínio mais amplo das áreas do conhecimento e do docente que terá de se apropriar dos conceitos, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente, para atuar nos componentes curriculares que não mais se fazem solitários nas grades curriculares das escolas do Brasil.

Os conceitos ora construídos nesta proposta de Resolução trazem outras relações imbricadas no ensino e na aprendizagem, integrando os componentes curriculares e os objetos de conhecimento dos mesmos que se articulam e se

interagem nas áreas do conhecimento para proporem uma reconstrução mais humanizada e menos agressiva com a exclusão definitiva do termo “retenção”, cujo teor em nada enobrece a ação do docente e pouco dignifica as políticas públicas educacionais que se instauram nesta nova fase das diretrizes curriculares nacionais.

Vê-se, por bem, nessas condições, trazer uma ampla e dinâmica proposta dos conceitos que aqui se expõem, haja vista a necessidade de se elucidar as temáticas que podem vir à baila nesta proposta, cuja explanação se faz pertinente na análise que tão logo surge.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, através de sua política educacional de implantação do ensino fundamental de 09(nove) anos, a partir de 2006, para todo o território nacional, através da Lei nº 11.274/2006 em que se propõe a exigência de uma proposta pedagógica própria, portanto novas estratégias de ensino e de aprendizagem. O final do prazo de implantação deste novo sistema está normatizado pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e dos Pareceres nº 6/2005, nº 18/2005, nº 21/2001, nº 7/2007 e nº 4/2008.

Todos esses argumentos foram devidamente e exaustivamente debatidos desde 2006, portanto, são 05(cinco) anos em que se trava uma longa e complexa explanação e aprofundamento sobre o contexto da temática de implantação do ensino de 09 (nove) anos.

A SME/PMF, através de uma política educacional mais humanista e comprometida com a formação e o exercício da cidadania, decide por manter o Ensino Fundamental de 08(oito) anos, garantido pela legislação em vigor, até sua extinção em 2014 e a implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos a partir de 2007, em que nos vemos no 5º (quinto) ano de implantação e em avanço progressivo do processo. Essa opção nos remete à necessidade premente que é a manutenção dos aspectos legais que envolvem o Ensino Fundamental de 08(oito) anos e as normatizações que sustentam o Ensino Fundamental de 09(nove) anos a partir de 2007 na RME/SME/PMF. Para aquele sistema de ensino, temos a Resolução CME nº 03/2002 que trata do sistema de avaliação nesta etapa e a Resolução nº 04/99-A que normatiza os procedimentos recursais, após

avaliação final do período letivo, mas para este sistema de ensino de 09(nove) anos precisamos regulamentar a temática da avaliação e dos procedimentos recursais.

Após ampla análise do documento vê-se que o mesmo tem um enorme avanço conceitual, haja vista que a proposta está concentrada numa égide de inovação e de concordância com todos os aspectos legais que vigem sobre o tema.

Começemos por discutir as questões relativas aos períodos relativos ao ano letivo para o estudante. Preconiza a Lei nº 9394/96, em seu art. 24 que:

*A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*

*I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;*

A referida Lei nº 9394/96, embora se torne uma jornada de trabalho educativo ampla, deve e pode ser subdividido em 04 (quatro) períodos de, no mínimo, 50(cinquenta) dias letivos cada um, cuja denominação ficará com a nomenclatura “bimestres educativos”. Essa codificação periódica é muito saudável, pois oferece aos docentes a oportunidade de investigar o avanço do aprendizado; à família do estudante, o controle e acompanhamento dos objetos do conhecimento que são estudados durante um determinado tempo escolar; e ao estudante, um limite suficiente para a apropriação da informação e conhecimento o bastante para ser criteriosamente avaliado e acompanhado.

É muito óbvio que o tempo “trimestral” oportuniza, ao docente, um período mais amplo de mediação do conhecimento, concentrando ainda mais as fases de observação avaliativa, mas penalizando demais os estudantes com uma quantidade enorme de informações e de concentração de dados, restringindo a possibilidade de que este estudante possa “corrigir” a rota de seu aprendizado, caso não o tenha assimilado. A variabilidade de tempo é extremamente importante quando se trata de “conhecimento”, posto que é o espaço em que se procura

aprimorar os legados de mediação, de investigação e de aprimoramento dos objetos do conhecimento que são relacionados a cada área do conhecimento.

Se, por um lado o “trimestre” oportuniza a facilidade do manuseio das informações, enquanto aspectos profissionais, por outro, penaliza os adolescentes que devem assimilar as informações mediadas pelo professor, pois para cada um dos docentes o que está em questão são as relações que os componentes curriculares oferecem na ordenação do currículo e da área do conhecimento, mas para os estudantes, a área do conhecimento compreende todos os componentes curriculares de seu currículo de forma integrada e isso é mais penalizante, portanto, a denominação do “bimestre educativo” tornaria o processo de ensino e da aprendizagem mais equânime e justo no Ensino Fundamental de 09(nove) anos da RME/SME.

Uma intensa e profunda discussão têm se deflagrado na construção das Matrizes Curriculares da RME/SME, com a publicação das diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo CNE, através dos Pareceres nº 07/2010, nº 11/2010 e nº 12/2010. Uma abordagem que se torna bastante relutante é a questão da aferição do desempenho do estudante, quanto à apropriação de conceitos em cada área do conhecimento, componentes curriculares e o desenvolvimento de conceitos, competências e habilidades.

Os conceitos de habilidades e competências devem ser analisados e discutidos tendo, em um primeiro momento, a prática pedagógica como referencial de partida para, na sequência, relacioná-los a uma base teórica e retorná-los de forma ressignificada à prática, ora se tornando também objeto de sistematização e socialização. Tal perspectiva está respaldada, dentre vários autores, em *Sacristán* (1998), ao alertar para o risco que se corre ao manejar os conceitos sem o compromisso com a prática. Segundo o autor, isso cumpriria com o rito de mudar aparentemente a realidade, baseando-se na manifestação de boas intenções e ocultando-se as misérias.

Essa explicação é imperativa por entender que nossas observações, nossas crenças, nossos valores e nossas produções são forjados a partir das necessidades, portanto, próprias de um contexto ou realidade que as configuram. Para sermos fiéis às demandas de uma análise rigorosa, precisamos

de uma investigação crítica exatamente de coisas muito básicas, como a rotina de nossa experiência cotidiana, faz-se necessária à sistematização de algumas reflexões sobre a temática.

Dessa forma, considerando que se tem como objeto de estudo a organização curricular a partir do desenvolvimento com e nos/as estudantes de habilidades e competências, algo que ao mesmo tempo nos parece muito familiar e muito estranho, é a intenção de se analisar, a partir da hermenêutica crítica, que interpretações estão sendo dadas a tudo isso. Isso nos permitirá produzir um tipo de conhecimento que seja reconhecido como científico e evitará que a familiaridade ou a estranheza presente neste momento nos leve a banalizá-lo ou deixar que o banalizem.

Somos muitos de um “fim de safra” de educadores que aprenderam a elaborar objetivos, a partir da Taxionomia de *Bloon* (1973), abordagem em que se tinha de elaborar objetivos que contemplassem “*desempenho*” (aquilo que esperava que o estudante fosse capaz de fazer), “*condições*” (o que seria oferecido ao estudante para que esse alcançasse tal desempenho) e “*critérios*” (em que situação o desempenho poderia ser aceito como satisfatório).

Considerando-se que o trabalho docente não se esgota ao se sair da sala de aula, no regresso para casa, sempre nos pegamos na reflexão de que a Taxionomia de *Bloon* é uma forma superada e é importante se avaliar o como é difícil mudar de opinião, quão difícil é abrir mão das certezas, o quanto é difícil mudar diante de alguns elementos norteadores, principalmente quando se trata de algo que há muito tempo se vinha fazendo, que já constituía um hábito. Este é o caso de muitos, pois aprenderam daquela forma, orientavam há muito tempo e acreditavam estarem certos de suas ações.

Passemos à teorização do que denominamos “competência” que, segundo Guiomar Namó de Mello (2003), “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”.

A idéia de mobilização implica pensar em algo prático e, sobre isso, Mello (2003) também chama a atenção afirmando que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”.

Quanto às habilidades, são da mesma família das competências. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência.

Vejamos um exemplo prático disso: a competência para redigir um texto narrativo dependerá de habilidades como identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras. No entanto, para se identificar às características do texto narrativo, será necessário conhecer os elementos da narrativa. Nesse caso, identificar características do texto narrativo deixa de ser uma habilidade para constituir-se em uma competência.

De igual modo, empregar os sinais de pontuação pode deixar de ser uma habilidade para se tornar uma competência se entendermos que, para que se empregue o sinal de pontuação, é necessário identificá-los e a capacidade de identificar é uma habilidade.

Competências e habilidades, portanto, “andam juntas”. Não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa. Vamos para outro exemplo: para ser um/a exímio/a artilheiro/a de futebol, há de se ter habilidades tais como: trabalhar em grupo, ter disciplina, manifestar comportamento esportivo, ter noções espaciais, ter noções sobre o tempo da bola, possuir condicionamento físico, dominar técnicas de drible, passe, colocação em campo e técnica de chute.

Portanto, a competência de fazer gols implica na aquisição de múltiplas habilidades, no entanto, cada uma das habilidades citadas pode se tornar uma nova competência e requerer novas habilidades.

Não se pode, neste momento, esquecer-se do conceito de currículo que, em poucas palavras, tem na sua concepção a definição de “conjunto de práticas significantes” (MOREIRA & CANDAU, 2006). Uma vez delimitada a idéia sobre cultura, os autores definem currículo como:

(...) conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção

de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (p. 95).

Vislumbrando as várias acepções de competências, parece mais lógico o conceito de competência relacionado à capacidade de bem realizar uma tarefa, ou seja, de resolver uma situação complexa. Para isso, o sujeito deverá ter disponíveis os recursos necessários para serem mobilizados com vistas a resolver a situação na hora em que ela se apresente. Educar para competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver a situação complexa, criando e oportunizando situações efetivas de aprendizagem.

"Assim, educar alguém para ser um pianista competente é criar as condições para que ela adquira os conhecimentos, as habilidades, as linguagens, os valores culturais e os emocionais relacionados à atividade específica de tocar piano muito bem" (MORETTO, 2002).

A competência é "portátil", por si só não é amarrada, precisa ter flexibilidade. Nesta análise, a idéia de competência é: "como me viro diante de uma situação complexa?" A pessoa que realmente adquiriu uma competência tem condições de resolver este tipo de situação com criatividade. Assim, a metodologia com relação a competências precisa dar conta de situações novas. O trabalho em grupo e a pedagogia de projetos estão se destacando como facilitadores para uma nova metodologia. Porém, nem o professor nem o estudante estão completamente preparados para trabalhar com a pedagogia de projetos. Para os educadores o entrave é trabalhar com as deficiências que os estudantes trazem, independentemente do que eles têm de saber. Outra dificuldade que os educadores têm é a de não terem sido educados ou formados para isso. Repetimos na nossa ação o modelo pelo qual fomos educados.

A excessiva ênfase na compartimentalização em "disciplinas" é uma das coisas que dificultam o desenvolvimento de competências. O ensino fundamental tem tradição conteudista. Na hora de falar de competência mais ampla, carrega-se no conteúdo. Não se está conseguindo separar a

idéia de “competência” de “conteúdos”, hoje objetos do conhecimento, pois a escola traz para os estudantes respostas para perguntas que eles não fizeram: **o resultado é o desinteresse** (g.n.) como já se pode observar nas escolas.

Em decorrência disso, será necessária também uma mudança no conceito do que é ensinar. O professor é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o estudante "aprenda a aprender", desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Em lugar de continuar a decorar “conteúdos”, o estudante passará a exercitar habilidades, e através delas, a aquisição de grandes competências, ou seja, desenvolvendo habilidades através dos objetos do conhecimento.

Caberia então aos professores mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos estudantes, oportunizando a aprendizagem e desenvolvendo condições para que eles participem efetivamente da nova sociedade do conhecimento.

Neste contexto definimos o papel do educador: aquele que prepara as melhores condições para o desenvolvimento de competências, isto é, aquele que, em sua atividade, não apenas transmite informações isoladas, mas apresenta conhecimentos contextualizados, usa estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas, utiliza linguagem adequada e contextualizada, respeita valores culturais e ajuda a administrar o emocional do aprendiz. E o ato de ensinar como o processo que proporciona a aquisição de recursos que possam ser mobilizados no momento em que situações-problema se apresentem.

Poderíamos dizer que uma competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

O conceito de habilidade também varia de autor para autor. As habilidades são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades,

emprego de atitudes, adequadas à realização de tarefas e conhecimentos. Desta forma as habilidades estão relacionadas ao saber fazer. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Sabemos que é necessário educar para competências, mas como fazê-lo? Surge o questionamento. Torna-se necessária uma revisão daquilo que é desenvolvido em sala de aula, através da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, conteúdos impregnados da realidade do estudante demarcam o significado pedagógico da contextualização e a intercalação dos diversos objetos do conhecimento dentro de um mesmo componente curricular explicita a interdisciplinaridade. Isto imprime significados e relevância aos objetos do conhecimento escolares favorecendo uma ruptura com as práticas tradicionais e o avançar em direção a uma "educação competente", pluralista, em rede, flexível, aberta e processual.

Outro grande e polêmico tema na educação do país, hoje, é a questão conceitual de "Avaliação". O conceito de avaliação de aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do estudante, necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do estudante resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola. A avaliação escolar, portanto, não pode se restringir a um de seus elementos, de forma isolada. Importa, pois, enfatizar a relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino, considerando-se o desempenho do estudante de forma relacionada com o desempenho do professor e com as condições contextuais da própria escola.

Ainda que ausente uma rápida incursão pela teoria da avaliação da aprendizagem, evidencia-se a tendência tecnicista de pensar a Educação, de inspiração filosófico-positivista. A ênfase recai no caráter cientificista da avaliação e nos métodos e procedimentos operacionais. As discussões centram-se nos aspectos técnicos do processo avaliativo, sem situá-lo na sua dimensão política e ideológica.

A legislação educacional expressa os princípios orientadores do sistema educacional de um país, por meio de um

conjunto de diretrizes e normas, que se manifestam na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação sistemática.

Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional, reflete, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes.

Apesar de a legislação não apresentar, no seu texto, explanações quanto aos fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas dela constantes, é possível, pela análise dos seus vários artigos, explicitar a teoria que inspirou e orientou sua elaboração.

Da mesma forma, procuramos fazer isto com relação à legislação que trata da avaliação da aprendizagem, ou seja, explicitar a concepção de avaliação que norteou sua formulação, tendo como marco de referência às reformas de ensino propostas a partir de 1930, por ocasião da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

A retomada da legislação, numa perspectiva histórica, decorre do entendimento de que tendências existentes, em dada época, podem ter reflexos na proposta atual e, principalmente, na prática atual.

Com base numa articulação de questionamentos que se denominou “o quinto da avaliação”, através do quadro abaixo se pode explicitar o que isso representou para o processo educacional de aprendizagem.



## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO SUBJACENTES À LEGISLAÇÃO DE 1931 AOS DIAS ATUAIS

Períodos Concepção de avaliação	930	940	950	960	970	980
	31	42	61	71	81	...
O que é a avaliação da aprendizagem?	Procedimento de atribuição de notas aos estudantes, mediante seu nível de desempenho nas provas e exames.	Procedimento de mensuração, voltado para a representação quantificada do rendimento apresentado pelos estudantes em exercícios e exames.	Procedimento de julgar o aproveitamento do estudante quanto ao seu grau de satisfação para a série em curso.	Processo de determinar até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais.		
Para que se realiza?	Para classificar e selecionar estudantes com condições de prosseguir nos estudos.	Para a classificação do estudante de acordo com o nível de aproveitamento nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles em condições de prosseguir ou concluir os estudos.	Para aferir o grau de aproveitamento do estudante, tendo em vista selecionar aqueles em condições de serem promovidos à série imediatamente superior.	Para fornecer dados para orientar a reformulação do planejamento curricular; Para apoiar a decisão quanto à promoção do estudante.		
Quais os princípios orientadores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inflexibilidade</li> <li>• Imparcialidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade;</li> <li>• Compatibilidade com o trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade;</li> <li>• Amplitude;</li> </ul>		

Períodos Concepção de avaliação	930	940	950	960	970	980
	31	42	61	71	81	...
				desenvolvido; • Compreensão.		• Compatibilidade com os objetivos propostos.
Como realizar?	Mediant e: • Argüição oral; • Trabalhos práticos; • Provas.	Mediante: • Exercícios; • Provas.		Mediant e: • Provas; • Exames; • Outros instrumentos adotados pelo professor.		Mediante: • Instrumentos elaborados pelo professor.
Quem é o responsável?	* professor	* professor		* professor		* professor

Fonte: FAVA, Gilmar J.

Observa-se que, ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicialmente, consistia em julgar o desempenho do estudante, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como procedimento de julgar o desempenho do estudante passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e a ser realizada de forma ampla e contínua.

A finalidade da avaliação, expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retro informação, visando fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares. Constata-se que o que prescreve a legislação reflete as proposições decorrentes da teoria da avaliação e não apresenta, em essência, discrepância com essa teoria. O movimento ocorrido nos estudos teóricos, que, inicialmente, davam ênfase à mensuração por meio de testes e, depois, passam a incluir outros procedimentos visando apreender, com maior amplitude, as aprendizagens ocorridas com os estudantes, refletiu-se, também, na legislação educacional sobre avaliação.

A prática avaliativa é o outro “nó crítico” do processo pedagógico na escola e, no contexto em que ela se dá, por outro lado, as formas encontradas pelos profissionais, em sua prática de avaliação, não chegam a se contrapor à concepção de avaliação veiculada.

Constata-se, além disso, que o sentido percebido e manifesto da avaliação tende a encobrir o seu sentido real no processo escolar. A discussão do sentido de que se reveste a avaliação escolar evidencia os seus desserviços e inadequações quando se tem como propósito a democratização da escola. Democratização que significa a garantia do acesso e da permanência a todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também de permanência e de aquisição de um conjunto básico de conhecimentos, como condição para a participação política e cultural; democratização que implica uma transformação das relações de poder que aí se estabelecem.

Enquanto sentido real, a discussão revelou que a prática avaliativa vem-se caracterizando por: **Apoiar-se na premiação e classificação, vistas como decorrentes do**

**empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino** (g.n.).

As normas e regras, verbalizadas ou não, que sustentam e permeiam a prática avaliativa se fazem presente: no decorrer de todo o processo de educação escolar, passam a ocupar papel central, sobrepondo-se à própria aprendizagem enquanto finalidade. A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os estudantes não se sentem compelidos a adquirir determinados conhecimentos, mas, antes, a conquistar certos conceitos, chegando até a não ver sentido efetivo em ir à escola, quando já atingiram o conceito necessário para a aprovação: "*ah! eu já fechei mesmo, o que eu vou fazer na escola?*" (sic).

O que se percebe é que o estudante se compromete não com a aprendizagem propriamente dita, ma com a aquisição de determinados pontos que lhe garantam o "sucesso escolar", os quais, da forma que são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem.

A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido, portanto, a avaliação tem servido, essencialmente, para se julgar e classificar os estudantes e, procedendo a esse julgamento, abstrai-se das condições contextuais presentes, dentre as quais se destaca o desempenho dos outros agentes do processo pedagógico.

Na LDB, a avaliação da aprendizagem, na Educação Básica, é balizada pelos artigos 24 e 31. De um lado, o art. 24 orienta o Ensino Fundamental e Médio, definindo que a avaliação será organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. De outro lado, o art. 31 trata da Educação Infantil, estabelecendo que, nessa etapa, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Esta determinação, obviamente, aplica-se também à criança do 1º ano do Ensino Fundamental de 9(nove) anos, que não pode sofrer avaliação que a "desmotive" e, nunca, que a **reprove ou retenha** (g.n.).

No Parecer CNE/CEB nº 07/2010 o relator bem explicita que:

O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social. O Conselho Nacional de Educação, em mais de um Parecer em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar.

Sob essa perspectiva, no art. 6º e parágrafos desta Resolução aqui proposta, preocupam-nos em explicitar o que são esses elementos qualitativos, para que possamos implantar a cultura da “avaliação qualitativa” e não a preocupação que ora se instala com a cultura de “aprovação” e “retenção” e, para tanto, vimo-nos obrigados a mudar os conceitos de quantitativo, valores numéricos simples, para a expressão “per centos conceituais de aprendizagem”.

Essa prática possibilita ao docente a avaliação do contexto, do todo da produção do estudante de forma a contemplar sua aprendizagem nos aspectos da interdisciplinaridade e transversalidade do conhecimento. É uma forma mais justa de avaliar o aspecto qualitativo da aprendizagem, pois reconhece o limite de cada estudante e sua percepção assimilativa dos objetos do conhecimento integrados. Certamente que um questionamento deve surgir, quando se trata de avaliação de “per centos conceituais de aprendizagem” quando se trata de componentes curriculares que trabalham com conceitos de exatas, mas é preciso consolidar, neste processo, que os componentes não são mais práticas “disciplinares” isoladas e que a cultura da transversalidade do conhecimento deve ser implementada.

Não é possível que não consigamos relacionar os cálculos de uma ocorrência exata dentro de conceitos propostos e proposições que os identifiquem nesta contextualização. É a falta de prática e o “conformismo” com o processo de “arme e efetue” que nos limita a essas condições de transversalidade do conhecimento.

Convém aqui registrar que essas “notas” devem ser a representação numérica de critérios estabelecidos no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educativa, uma vez que os reflexos da aprendizagem no contexto educacional devem ser emanados de cada realidade social, portanto, obrigatoriedade de cada comunidade escolar decidir o que é melhor como “critérios” para a “*promoção*” ou a “*promoção com restrição*” dos estudantes, observando-se o que dispõe as normas e orientações do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, já que a autonomia não pode ser confundida com soberania.

É importante salientar, neste parecer, que o termo “*promoção com restrição*” obriga o executivo municipal a implementar políticas públicas educacionais que possam resolver as deficiências da aprendizagem, tais como: projetos em tempo integral, projetos de reforço e apoio pedagógico, ou atividades complementares que ampliem a jornada escolar, dentre outras tantas ações que hoje, embora sejam oferecidas, mas é preciso que a comunidade escolar (pais, responsáveis, estudantes, professores e gestores) se envolva no processo e tenham acesso às informações educacionais que visem à correção de rumos da aprendizagem e do ensino, inclusive, sempre que necessário.

A recuperação paralela já é um caminho, mas não o suficiente para se sanar as dúvidas e/ou falta de conhecimento que aumentam a insatisfação dos estudantes quanto à aprendizagem e desestimulam os docentes quanto ao ensino. São contrapontos que devem convergir para o mesmo foco e não se dizimar nos sentidos contrários, criando a falta de interesse dos estudantes e o desestímulo profissional dos professores que atuam na escola de Ensino Fundamental.

A recuperação paralela é um artifício de “correção de rumos” momentâneo e que se opera em sanar as deficiências de aprendizagem do momento e não argumentos de aprendizagem que já fazem parte do histórico do estudante. Sejam quais forem

os motivos, a recuperação paralela deve ser o artifício de ressignificar conceitos que ainda não estejam bem delineados na aprendizagem em curso, ou seja, naquele momento escolar.

A recuperação paralela deve ser também contínua e desenvolvida pelo professor responsável pela classe, no decorrer das aulas, por meio de orientação de estudos e atividades diversificadas de acordo com as dificuldades/necessidades dos estudantes. É necessário, pois, que o professor conheça defasagens e ritmos de cada educando para assim planejar tais atividades com estratégias específicas, uma vez que o atendimento deve ser mais individualizado.

Algumas considerações merecem nossa reflexão: o número de alunos em sala de aula exigirá do docente mais atenção, liderança e flexibilidade; o planejamento das aulas é essencial para que, mesmo desenvolvendo trabalhos diferenciados, todos os estudantes produzam e correspondam às expectativas do professor; disponibilidade a mudanças para, se necessário, alterar rumos; valorização dos pequenos avanços conquistados pelos estudantes que apresentam maiores dificuldades.

A respeito do *reforço pedagógico* cabe tecer alguns questionamentos e comentários: são indicados para essa turma apenas os estudantes que apresentam dificuldades/necessidades de aprendizagem ou, também, aqueles que não seguem as normas de convivência? É preciso entender que se trata de atividades para a superação de defasagem de aprendizagem e não um instrumento disciplinador de estudantes. Ao contrário, quando estudantes que apresentam problemas disciplinares e não dificuldades de aprendizagem fazem parte da mesma turma, esses atrapalham os rumos traçados previamente pelos docentes. Os objetos de conhecimento estabelecidos para as atividades de recuperação são os essenciais ou o docente não os prioriza? O professor responsável pela *recuperação paralela* tem o perfil apropriado para o desenvolvimento das atividades? Atualmente, a Coordenação Pedagógica pode analisar os resultados de trabalhos anteriores e assim decidir por docentes cujos perfis sejam adequados às atividades de reforço pedagógico.

É inconcebível que o educando com defasagem/necessidades de aprendizagem participe de dupla

jornada de aulas, com os mesmos objetos de conhecimento e desenvolvidos da mesma forma. Se isso ocorrer, teremos não um instrumento para levar o estudante ao sucesso, mas sim um ratificador de seu fracasso.

Outro momento marcante na educação, a partir da estrutura deliberada pela LDB é o “avanço dos anos escolares”. Essa é uma temática já amplamente discutida e delimitada dentro dos sistemas educacionais, mas que ainda perpassam as dúvidas conceituais, pois “avanço dos anos escolares” é mais entendido como “premiação” do que “necessidade de avanço no conhecimento científico”.

Se por um lado o avanço escolar oportuniza ao estudante estar em um ano escolar mais avançado e de acordo com a sua idade civil, por outro os docentes e até mesmo os Gestores questionam o fato de que esse estudante está “avançando na escola sem passar pelos anos escolares” (sic). Temos de reconhecer que é bastante complexo entender os princípios da neurociência da aprendizagem, quando nos deparamos com uma situação de “avanço de ano escolar” para um universo de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes que, até bem pouco tempo, viviam com a cultura do “aprovar” e “reprovar” anos e anos, se necessário fosse, de forma que ou provocaria a defasagem idade civil/ano escolar ou desestimularia os estudantes ao progresso nos anos escolares e, conseqüentemente, sua evasão.

Talvez isso justifique, hoje, a inúmera quantidade de jovens e adultos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade esta que trouxe a oportunidade de recuperar essas desconstruções didáticas do passado, mas também ainda entendida por muitos como a modalidade “marginal” da educação no Brasil.

A própria LDB já delimitou muito bem esse “avanço escolar” em seu art. 24, mas *in tēsis* ainda há o desconforto de se admitir essa possibilidade. Parece ser muito difícil, na escola, entender-se que o estudante aprende ao seu tempo e que é compromisso do poder público, com a sociedade e a família, disponibilizar recursos pedagógicos, humanos e financeiros para se proporcionar o “avanço escolar”, pois se assim não for, nada justifica a existência da “escola pública” neste país. Não faria nenhum sentido avançarmos no processo na contramão do que

se dispõe na LDB, mesmo porque, já conseguimos mostrar que a distorção idade civil/ano escolar já logo será ceifada na RME, haja vista a quantidade de adolescentes que frequentam o programa TOPAS para percebermos que em poucos anos minimizaremos ou superaremos essa distorção no Município de Florianópolis.

Para podermos concluir esse ciclo pedagógico, não podemos deixar de fazer referências ao grupo de professores que compõem as áreas do conhecimento, através da mediação de sua especificidade de formação, o componente curricular. Estamos tratando de um grupo de profissionais que está frente ao complexo papel de poder “avaliar”, criteriosamente, a situação acadêmica de um estudante no seu nível, etapa, modalidade e ano de ensino nas Unidades Educativas.

Até agora, ainda como resquício de uma legislação classificatória e excludente, definíamos este grupo por “Conselho de Classe”, cuja nomenclatura já se torna obsoleta neste paradigma educacional que ora se discute na modernidade, pois estamos nos referindo a um grupo de profissionais que está exercendo uma função mediadora no processo educacional e que tem o cumprimento do dever da imparcialidade, no momento de avaliar, de modo final, os conhecimentos mediados sob sua maestria e assimilados pelos estudantes em forma de aprendizagem.

Se vamos tratar de “grupos de profissionais” temos de tratar do conceito de forma mais ampla, mais complexa, mais itinerante, mais participativa e mais responsável, pois a esse grupo é deliberado o aval final de todo um processo de ensino mediado através de um comportamento de aprendizagem. Pois bem! Se assim o é, não nos cabe mais denominá-los de “Conselho” em que se reúnem os constituídos e deliberam em detrimento de um acompanhamento sistemático do processo de avaliação e sim chamarmos-los de “Colegiado”, pois a esse grupo cabe a responsabilidade de decidir, deliberar, contrapor, questionar, indagar, argumentar e até mesmo defender, quando necessário, os interesses individuais de cada um de seus membros representativos.

A proposta é de fazer com que o grupo de avaliadores se debruce sobre o bojo da legalidade, da coerência, da ética, do profissionalismo e da confiança que o Estado lhes presta na

convicção certa de que formarão cidadãos críticos e reflexivos em suas atitudes, portanto, o debate deve recair sobre os casos que merecem a discussão do grupo, a observação de todos os que compõem a área do conhecimento e de todos os integrantes representativos do Colegiado de Classe que têm o papel de avançar neste processo de ensino e de aprendizagem, avaliando o todo do processo e não as particularidades de cada um que ali aparece para análise.

Neste sentido, o papel da “promoção” e da “promoção com restrição” faz a parte norteadora de toda a análise, haja vista que a “restrição” se dará dentro de uma argumentação, estritamente pedagógica, levando-se em conta o contexto social e as particularidades do sistema de ensino, mas, sobretudo, sob a análise consciente do ensino e da mediação da aprendizagem.

É nesta viagem dos sonhos que se pautam os interesses do Colegiado de Classe, no sentido de se concentrar esforços numa análise mais minuciosa, discutindo-se, inclusive, quais os objetos de conhecimento que são requisitos do conhecimento para que possam ser trabalhados no projeto de reforço escolar, quando for o caso, e não em se perder o tempo de discussão com aqueles estudantes que estão aptos para a promoção. Estar ineptos para a promoção não significa incapacidade do estudante, mas uma estrita falta de consciência do Estado quando não consegue dar conta de dizimar a questão de aprendizagem dentro do espaço ano/escola.

Precisa-se rever, acima de tudo, como é que essas orientações são emanadas a partir da SME/PMF e concentrar esforços para que tenhamos 100% (cem por cento) da promoção consciente e zerar, definitivamente, a “promoção com restrição”. O avanço pedagógico é sempre muito salutar na conquista de avanços de aprendizagem, mas o trabalho das assessorias precisa estar mais concentrado na questão do plano de atividade educacional, na práxis pedagógica e nos aspectos de publicação legais, de forma que todos se sintam responsáveis pelo processo e não que se limitem à ação de cada parte do contexto. Educação é a integralidade. Educação somos todos nós, cada parte envolvida na escola, mas, sobretudo, com a máxima responsabilidade da família e acompanhamento dessas para com os estudantes. Limites de hábitos educacionais são dados pela família, mas o limite da aprendizagem é de responsabilidade

da escola e ambos devem estar integrados no sistema educacional.

Por último, chegamos aos aspectos recursais dos procedimentos escolares. Não há de sentir negligenciado os Gestores quando são objetos de recurso por parte dos interessados. Reivindicar direitos é constitucionalmente garantido. Todo cidadão brasileiro tem direito ao acesso da informação, quando este se sentir prejudicado, portanto, o recurso é um diploma legal da sociedade, reconhecido juridicamente e deve ser cumprido pelas autoridades públicas representadas pelos seus cargos.

Se há recurso é porque existe a consciência do *fumus bonis iuris* – “a fumaça do bom direito”. Para os leigos na área jurídica, a Lei nº. 8.952 de 13 de dezembro de 1.994 instituiu entre nós, de forma genérica, o instituto da tutela jurisdicional antecipada. É notório que tal instituto jurídico já era de nosso conhecimento, porém, aplicado única e exclusivamente em determinadas ações e procedimentos especiais, dispostos por Lei. Com o advento da Lei nº. 10.444 de 08 de maio de 2002, que acrescentou os parágrafos sexto e sétimo ao art. 273, surgiram inúmeras questões inerentes aos institutos jurídicos da própria tutela antecipada, bem como da tutela cautelar. Isso ocorre devido à dicção imperativo autorizante do parágrafo sétimo do art. 273, preceituando a fungibilidade entre estes institutos distintos, para fins singulares e cujos requisitos ou pressupostos também não se confundem.

Não se quer aqui neste Parecer discutir os aspectos jurídicos que permeiam essa possibilidade, mas levantar a hipótese, *in tesis*, e que se há recurso é porque há a intenção de requisitar o “bom direito” e, dessa forma, percorrer os caminhos departamentais do Poder Público, que são, na realidade, verdadeiras “via crucis” e denotar a possibilidade de que, se todos são iguais perante a lei, a todos é resguardado o direito de pedir explicações sobre seus atos quando avaliados.

O que não se pode admitir é que as instâncias públicas sejam elas: escolas, secretarias e outros órgãos públicos se esquivem da recepção de documentos que vislumbrem esse direito individual de cada cidadão, mesmo porque, cumpre ao poder público garantir o acesso às informações e subsidiar esses pedidos requeridos com o máximo de documentos que garantam

a sua insuficiência, pois ao poder público não é dado o instrumento do “erro”, ainda mais quando se trata de “preservação de direitos”.

Isso quer dizer que, a todos os profissionais da educação cabem a responsabilidade de proceder os registros e os argumentos avaliativos com exatidão, clareza, critérios, observações, anotações complexas dos objetos do conhecimento mediados, anotações dos procedimentos estudantis e suas particularidades pedagógicas, seus atos e práticas pedagógicas, a estrita consciência do desenvolvimento de seu Plano de Atividade Educacional, o acompanhamento permanente de seu contexto de Avaliação e critérios esclarecidos, transparentes que possam garantir sua ação profissional dentro da esfera educacional.

Se qualquer um desses elementos é dado o desconhecimento ou a falta, surge daí o direito inalienável de garantia de sua proposição e, portanto, a consciência de que o direito petitorio é um título que garante a eficácia do poder público.

Dessa forma, estaremos cômicos do processo de avaliação e importante ressaltar que, ao encerrar este parecer, ele não se encontra concluído, ao contrário, há muito que refletir, questionar e problematizar. As possibilidades que nascem, a partir deste discurso, são muitas, inquietam, fazem refletir e buscar outras respostas.

### **III – VOTO DO RELATOR**

1. Procurando dizimar as questões que se firmam no pedido requerido para este Conselho Municipal, e com base no parecer exarado para essa finalidade, propõe-se a aprovação da Resolução, in tésis, que segue, para a adequação do processo de avaliação do ensino fundamental de 09 (nove) anos na RME/SME/PMF;

2. Encaminhe-se à Secretaria Municipal de Educação para as devidas providências previstas no Artigo 3º da Lei 7.503/2007;

3. Encaminhe-se à Plenária para estudo da presente Resolução a ser discutida e revisada, se necessário;

4. Encaminhe-se às Unidades Educativas do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis para conhecimento e aplicabilidade.

#### **IV – Decisão da Comissão Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**

Comissão de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, reunida em 31 de agosto de 2011, definiu por acompanhar o Parecer do Relator.

Adriano de Oliveira

Maria Goreti Darós De Lucas

Clarita Chaves

Vânio César Seemann - Presidente e Relator

#### **V – Decisão da Comissão Legislação Normas e Planejamento**

A Comissão de Legislação e Normas, reunida em 31 de agosto de 2011, definiu por aprovar o Parecer do Relator.

Claudio Lange Moreira

Clarita Chaves

Henrique França

Marly da Rosa Carvalho

#### **VI – Decisão do Plenário:**

O Conselho Municipal de Educação, reunido em Sessão Plena no dia 14 de setembro 2011, deliberou por, unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

**JOSÉ ANDRÉ PERES ANGOTTI**

Presidente do Conselho Municipal de Educação



## ANEXO B – TABELA SALARIAL DO MAGISTÉRIO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**Tabela Salarial do Magistério – Jornada de 40 horas semanais**  
**ANEXO I - Lei Complementar nº 427, de 04 de abril de 2012**  
**Atualizada em 03 de Setembro de 2013**

Referência	Classe								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<b>GRADUAÇÃO</b>									
1	1.723,70	1.723,70	1.756,96	1.815,52	1.876,54	1.939,76	2.005,08	2.074,08	2.144,88
2	1.723,70	1.742,84	1.800,78	1.861,28	1.923,84	1.989,00	2.056,74	2.127,10	2.200,80
3	1.729,26	1.786,42	1.846,22	1.907,92	1.972,84	2.039,70	2.109,38	2.182,32	2.257,86
4	1.772,16	1.831,16	1.892,74	1.956,34	2.023,12	2.092,14	2.163,92	2.238,96	2.316,68
5	1.816,32	1.877,42	1.940,56	2.006,62	2.075,08	2.146,36	2.220,02	2.297,04	2.377,36
6	1.862,06	1.924,98	1.989,98	2.057,86	2.128,34	2.201,62	2.278,02	2.357,18	2.439,66
7	1.909,26	1.973,72	2.040,64	2.110,74	2.182,98	2.258,98	2.337,22	2.418,84	2.504,04
8	1.957,66	2.024,02	2.093,02	2.165,24	2.239,82	2.317,62	2.398,70	2.482,70	2.570,36
9	2.007,36	2.075,84	2.147,10	2.221,12	2.298,26	2.378,42	2.461,72	2.548,40	2.638,70
10	2.058,86	2.129,44	2.202,54	2.279,12	2.358,20	2.441,06	2.526,64	2.615,76	2.709,00
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>									
1	1.917,18	1.982,18	2.049,70	2.119,50	2.192,84	2.268,54	2.347,64	2.429,86	2.515,10
2	1.965,68	2.032,76	2.102,10	2.174,64	2.249,70	2.327,76	2.409,02	2.493,82	2.581,62
3	2.015,94	2.084,80	2.156,36	2.230,76	2.308,18	2.389,08	2.472,64	2.559,74	2.650,22
4	2.067,40	2.138,32	2.212,24	2.288,98	2.368,54	2.451,74	2.537,88	2.627,52	2.720,70
5	2.120,88	2.193,60	2.269,82	2.348,80	2.430,70	2.516,26	2.605,38	2.697,72	2.793,70
6	2.175,54	2.250,98	2.329,04	2.410,28	2.495,00	2.582,72	2.674,46	2.769,68	2.868,76
7	2.231,90	2.309,36	2.390,02	2.473,64	2.560,86	2.651,42	2.745,70	2.843,96	2.945,76
8	2.290,10	2.369,86	2.453,04	2.539,20	2.628,96	2.722,36	2.819,46	2.920,38	3.025,18
9	2.349,76	2.432,12	2.517,50	2.606,40	2.698,80	2.795,24	2.895,04	2.999,04	3.107,30
10	2.411,34	2.496,16	2.584,38	2.675,82	2.770,84	2.870,16	2.973,30	3.080,36	3.191,32
<b>MESTRADO</b>									
1	2.147,02	2.220,84	2.297,74	2.378,08	2.461,36	2.548,06	2.638,30	2.731,88	2.829,62
2	2.202,42	2.279,04	2.358,02	2.440,60	2.526,46	2.615,54	2.708,64	2.804,86	2.905,50
3	2.259,76	2.338,08	2.420,02	2.504,98	2.593,50	2.685,28	2.781,08	2.880,36	2.983,80
4	2.318,46	2.399,50	2.483,78	2.571,40	2.662,22	2.756,94	2.855,54	2.957,72	3.064,62
5	2.379,30	2.462,68	2.549,38	2.639,58	2.733,42	2.831,08	2.932,18	3.038,00	3.147,56
6	2.441,86	2.527,88	2.616,98	2.709,90	2.806,34	2.907,00	3.011,66	3.119,94	3.233,24
7	2.506,12	2.594,68	2.686,60	2.782,42	2.881,80	2.985,48	3.093,00	3.204,76	3.321,50
8	2.572,54	2.663,40	2.758,56	2.857,06	2.959,72	3.066,02	3.176,86	3.292,18	3.412,10
9	2.641,18	2.734,80	2.832,32	2.933,96	3.039,54	3.149,16	3.263,34	3.382,00	3.505,22
10	2.711,52	2.807,98	2.908,34	3.012,84	3.121,64	3.234,92	3.352,22	3.474,48	3.602,12
<b>DOCTORADO</b>									
1	2631,00	2.724,38	2.821,76	2.922,50	3.027,58	3.136,98	3.250,72	3.369,00	3.492,00
2	2.701,02	2.797,12	2.897,26	3.001,26	3.109,66	3.222,26	3.339,36	3.461,10	3.587,64
3	2.773,08	2.872,10	2.975,32	3.082,76	3.194,10	3.310,08	3.430,50	3.556,12	3.686,28
4	2.847,46	2.949,56	3.055,42	3.166,38	3.280,96	3.400,56	3.524,60	3.653,90	3.788,30
5	2.924,24	3.029,18	3.138,40	3.252,38	3.370,48	3.493,32	3.621,64	3.754,66	3.893,04
6	3.003,04	3.111,28	3.224,04	3.341,14	3.462,62	3.589,60	3.721,34	3.858,42	4.000,94
7	3.084,06	3.195,66	3.311,82	3.432,48	3.557,84	3.688,38	3.823,94	3.965,32	4.112,08
8	3.167,76	3.282,88	3.402,32	3.526,54	3.655,74	3.790,22	3.929,94	4.075,48	4.226,56
9	3.253,98	3.372,16	3.495,78	3.623,42	3.756,48	3.895,06	4.039,22	4.188,78	4.344,70
10	3.342,78	3.464,86	3.591,66	3.723,38	3.860,32	4.003,32	4.151,48	4.305,66	4.466,02

\* Os membros do magistério com formação em ensino médio ou licenciatura curta, serão enquadrados nas respectivas classes e referências da tabela correspondente à formação de graduação, percebendo o valor equivalente a noventa e sete vírgula cinco por cento do respectivo vencimento. O vencimento inicial não poderá ser inferior ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica.



ANEXO C – Resolução do Conselho Municipal de  
Educação n. 02/2011

**MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**RESOLUÇÃO CME Nº 02/2011**

Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

**O PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**, no uso de suas atribuições, conforme Capítulo II, artigo 3º, inciso VI do Regimento Interno deste Conselho e tendo em vista a deliberação em plenária do dia 14 de setembro de 2011.

**RESOLVE:**

**CAPÍTULO I**  
**DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E**  
**APRENDIZAGEM**

**Art. 1º** A avaliação do processo de ensino e da aprendizagem se constitui na ação reflexiva que perpassa todas as ações pedagógicas, onde os variados segmentos, integrados à educação, podem pensar, reelaborar e redimensionar, permanentemente, seu Projeto Político Pedagógico, no intuito de definir objetivos, metas e ações que proporcionem o exercício da cidadania daqueles que convergem à escola, considerando-se, portanto, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, da convivência política e solidária e a consolidação de uma escola pública, gratuita, democrática e voltada para o sucesso educacional.

§ 1º Esta Resolução normatizará a avaliação do processo de produção/apropriação/aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e

habilidades nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental de 09(nove) anos devendo garantir, democraticamente, o acesso, a permanência, a gestão pedagógica e o sucesso escolar do estudante.

§ 2º Os órgãos que compõem a Rede Municipal de Ensino - RME serão responsáveis pela elaboração de instrumentos de registro e controle escolar que assegurem a regularidade da trajetória escolar do estudante, bem como da avaliação da práxis educativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, de forma unificada para a RME, com base na legislação vigente e a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educativa vinculada.

**Art. 2º** O período letivo anual será de no mínimo 800 (oitocentos) horas distribuídas em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, podendo ser subdivido em 04 (quatro) períodos de, no mínimo, 50 (cinquenta) dias letivos cada um (bimestres educativos) ou em três períodos (trimestres educativos), desde que esta última periodização não comprometa a totalidade dos dias de efetivo trabalho escolar previsto na legislação vigente e a Unidade Escolar adotar a Avaliação Descritiva do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. **(Nova redação dada pela Resolução CME Nº 01/2013)**

**Art.3º** A avaliação, durante o processo de ensino-aprendizagem, considerará, no seu exercício, os seguintes princípios:

I - o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem;

II - a aferição do desempenho do estudante, quanto à apropriação de conhecimentos em cada área do conhecimento, componentes curriculares e o desenvolvimento de conceitos, competências e habilidades.

**Art. 4º** A avaliação se constituirá como:

I - processo permanente e contínuo da produção/apropriação na aprendizagem do estudante, no ensino do professor e da Unidade Educativa, com prevalência dos aspectos qualitativos do conhecimento sobre os quantitativos do ensino;

II - possibilidade de avanço nos anos do Ensino Fundamental;

III - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

IV - realização de estudos de recuperação paralela.

**Art. 5º** É direito do estudante participar do processo avaliativo, na perspectiva de sua aprendizagem, considerando as atividades realizadas e os instrumentos específicos de aferição, bem como, da revisão dos resultados deles decorrentes durante os períodos letivos.

**Art. 6º** A avaliação contínua do rendimento escolar cumulativo, mediante a verificação da aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e habilidades, aferidas através das atividades curriculares e em projetos de jornada ampliada, incluindo-se os procedimentos próprios de avaliação para diagnosticar as deficiências/necessidades de aprendizagem que servirão de subsídios para replanejamento das atividades programadas para e seqüência do Plano de Atividade Educacional proposto.

§ 1º Na apreciação dos aspectos qualitativos, deverão ser considerados a compreensão, o discernimento dos fatos, a percepção de suas relações, a aplicabilidade dos conhecimentos, as atitudes e valores, a capacidade de análise, argumentação e de síntese, além de outras competências comportamentais, intelectivas e habilidades para atividades práticas;

§ 2º Os estudantes que concluírem o ano em curso e no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio **inferior** a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento, irão para o ano subsequente, com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória de forma:

I - a reelaborar os conceitos não assimilados nos anos anteriores;

II - a consolidar o aprendizado para acompanhamento dos conceitos do ano subsequente;

III - a estimulá-lo ao avanço nos anos escolares.

**Art. 7º** A verificação do rendimento escolar será expressa em forma de per centos conceituais de aprendizagem das competências e habilidades assimiladas pelo estudante no decorrer dos períodos avaliados, cuja forma de registro será explicitada no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educativa, podendo ser:

I - através de parecer descritivo que revele o diagnóstico do

processo de aprendizagem das respectivas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes;

II - através de numerais Indo-Arábicos variáveis de 1(um) a 10(dez).

**Art. 8º** Ter-se-á como progressão continuada, quanto ao rendimento do aprendizado no Ensino Fundamental os estudantes que alcançarem os níveis de aprendizagem do conhecimento, do desenvolvimento das competências e habilidades, em conformidade com o artigo 6º, § 1º desta Resolução, que no seu registro em notas ou parecer descritivo, não seja inferior a 50% (cinquenta por cento) dos conteúdos efetivamente trabalhados pela área do conhecimento, ou qualquer outro parâmetro específico, desde que previsto no Projeto Político Pedagógico e relativo ao desempenho de competências, considerando a média a seguir:

I - obtenção de média geral\* (MG) igual ou superior a 50% aritmético, desde que a média final por componente curricular\*\* (MFCC) que compõem as áreas do conhecimento não seja inferior a 50% da média possível aferida dos per centos conceituais;

\*MÉDIA GERAL = a soma das médias finais por componente curricular (MFCC) dividida pelo número de componentes curriculares que compõem o currículo escolar.

\*\* MÉDIA FINAL POR COMPONENTE CURRICULAR = o resultado da soma das notas dos períodos letivos, dividida pelo número de períodos letivos, em cada componente curricular.

$MG = \frac{SOMA\ DAS\ FCC}{NÚMERO\ DE\ COMPONENTES\ CURRICULARES} \geq 50\% \text{ ou } 5,0$  (cinco inteiros).

II – os estudantes que tiverem a frequência anual igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letiva anuais e média de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) aferidos dos per centos conceituais;

**Art. 9º** O Projeto Político Pedagógico deverá prever adequações curriculares e adoção de estratégias, recursos e procedimentos diferenciados, quando necessário, para a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, assegurando-lhes a acessibilidade.

**Art. 10.** O registro das notas percentuais ou parecer descritivo, no Boletim ou equivalente, bem como no Histórico Escolar, deverá especificar a situação do estudante em termos

de aprendizagem e a observação quanto à situação de *promovido ou promovido com restrição*.

§ 1º O termo *promovido com restrição* determina que o estudante se obrigue à frequência no projeto de apoio pedagógico em ampliação de jornada escolar.

§ 2º O termo *promovido com restrição* não se aplica aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

**Art. 11.** Ter-se-ão como *promovidos*, quanto à assiduidade, os estudantes cuja frequência seja igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das horas de efetivo trabalho escolar anual.

**Art. 12.** Cabe a cada Unidade Educativa expedir os históricos escolares, declarações de conclusão de ano, diplomas, quando houver expedição, e certificados de conclusão de curso.

## **CAPÍTULO II DA RECUPERAÇÃO PARALELA DE ESTUDOS**

**Art. 13.** Entende-se por recuperação de estudos o processo didático-pedagógico que tem por objetivo oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao estudante para que esse supere as deficiências/necessidades da aprendizagem.

**Art. 14.** A recuperação de estudos é oferecida sempre que se diagnosticar, no estudante, insuficiência/necessidade no rendimento, durante todo o processo regular de apropriação de conhecimentos – ao longo de um bimestre ou trimestre e do desenvolvimento de competências e habilidades, tendo em vista a dificuldade da aprendizagem. **(Nova redação dada pela Resolução CME Nº 01 /2013)**

§1º Entende-se por insuficiência, o rendimento inferior a 50%(cinquenta por cento) dos per centos conceituais gerais ao final de cada unidade didática do processo de aprendizagem, das competências e das habilidades.

§ 2º O percentual conceitual obtido na avaliação, após o processo de recuperação, em que o estudante demonstre ter superado as dificuldades/necessidades da aprendizagem, substituirá o percentual conceitual obtido como insuficiente anterior, quando maior, referente aos mesmos propósitos da aprendizagem.

§ 3º O Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa disporá, se necessário, normas sobre aspectos complementares da recuperação paralela bimestral ou trimestral, que deve ser oferecida de forma concomitante aos estudos ministrados no cotidiano da escola, obrigatoriamente, antes do registro dos percentuais conceituais ou pareceres de cada bimestre ou trimestre educativo.

**(Nova redação dada pela Resolução CME Nº 01 /2013)**

§ 4º O professor registrará no Diário de Classe, além das atividades regulares desenvolvidas, as atividades de recuperação de estudos, as metodologias avaliativas e os seus resultados obtidos, bem como, a frequência dos estudantes, dentre outros dados e informações relevantes.

§ 5º As atividades referentes ao cumprimento dos parágrafos 3º e 4º do *caput*, deverão ser planejadas pelos professores, juntamente com a Coordenação Pedagógica da escola, que deverão velar pelo seu efetivo cumprimento.

### **CAPÍTULO III DO AVANÇO DA APRENDIZAGEM**

**Art. 15.** O avanço da aprendizagem deverá ser realizado sempre que se constatar defasagem na relação idade civil/ano escolar do estudante.

**Art. 16.** O avanço da aprendizagem será oferecido observando as seguintes determinações:

I - ser organizado pela Unidade Educativa, sob-responsabilidade do Gestor, observando os princípios, as diretrizes, orientações e as matrizes curriculares emanadas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis;

II - ser oferecida em jornada ampliada de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

III - ter suas atividades pedagógicas desenvolvidas em ambientes de aprendizagem diferenciados, com recursos e materiais didático-pedagógicos adequados a cada especificidade e aos estudantes a serem atendidos;

IV - ter as atividades pedagógicas planejadas e operacionalizadas por profissionais com formação docente convergente com a finalidade.

§ 1º A avaliação dos estudantes que freqüentam as turmas de avanço de aprendizagem é de responsabilidade dos docentes que atuam na Unidade Educativa, cujos resultados serão apreciados e deliberados pelo Colegiado de Classe.

§ 2º A Unidade Educativa deverá guardar, em seus arquivos, as atas e procedimentos específicos cujos atos foram apreciados pelo Colegiado de Classe, bem como os resultados da avaliação dos estudantes.

§3º A avaliação dos estudantes nas turmas de avanço de aprendizagem será realizada e registrada na forma de pareceres descritivos em que se relacione o domínio do conhecimento, os conceitos apreendidos, as competências e as habilidades desenvolvidas.

#### **CAPÍTULO IV DO AVANÇO NOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Art. 17.** O avanço nos anos do Ensino Fundamental, por classificação, poderá ocorrer sempre que se constatarem altas habilidades ou apropriação pessoal de conhecimento por parte do estudante, igual ou superior a 70% (setenta por cento) dos objetos do conhecimento de todos os componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento oferecidas no ano em que o estudante estiver matriculado.

**Art. 18.** A proposição e efetivação do avanço nos anos do ensino fundamental caberão à Unidade Educativa, devendo ser deliberado pelo Colegiado de Classe, informando-se os pais ou responsáveis.

**Art. 19.** A avaliação do estudante de que trata o art. 16 deverá ser planejada, elaborada e operacionalizada por comissão constituída por membros do corpo docente e da Coordenação Pedagógica da Unidade Educativa, designada pelo Gestor da Unidade Educativa, e ter o resultado apreciado pelo Colegiado de Classe.

§ 1º A Unidade Educativa deverá guardar em seus arquivos os documentos específicos do processo de avanço no ano do Ensino Fundamental.

§ 2º No Histórico Escolar do estudante deverá constar, no campo de observação, o registro do avanço no ano

escolar do ensino fundamental referenciado nesta resolução.

## **CAPÍTULO V DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO**

**Art. 20.** Entende-se por classificação/reclassificação, o posicionamento/ reposicionamento do estudante que permita sua matrícula no ano adequado, considerando a relação idade civil/ano escolar em consonância com a Lei nº 9394/96.

§ 1º Para qualquer ano, além dos critérios de promoção e transferência, poderá ser efetuada a classificação ou reclassificação do estudante, independente de escolarização anterior, tomando por base sua experiência e nível de desenvolvimento individual.

§ 2º A reclassificação tomará como base as normas curriculares gerais, cuja sequência deve ser preservada, e se constatar apropriação de conhecimento por parte do estudante, superior a 50% (cinquenta por cento) dos percentos conceituais, a escola deverá proceder de conformidade com a normatização estabelecida no artigo 7º desta Resolução.

§ 3º Não poderá ser reclassificado o estudante *promovido com restrição* nos componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento.

## **CAPÍTULO VI DO COLEGIADO DE CLASSE**

**Art. 21.** O Colegiado de Classe é instância deliberativa integrante da estrutura das Unidades Educativas e têm sob sua responsabilidade:

I - a avaliação do processo de aprendizagem desenvolvido pela Unidade Educativa e a proposição de ações e atividades para a sua melhoria;

II - a avaliação da prática docente no que se refere à metodologia, aos conceitos, aos objetos do conhecimento, às competências, às habilidades e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas;

III - a avaliação dos estudantes envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades de aprendizagem;

IV - a avaliação das condições físicas, materiais e de gestão da Unidade Educativa que substanciam o processo do ensino e da aprendizagem;

V - a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária;

VI - a apreciação, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos estudantes apresentados, individualmente, pelos professores;

VII - a decisão pela *promoção* ou *promoção com restrição* dos estudantes e a inclusão e encaminhamento a projetos específicos de apoio pedagógico e/ou de correção de fluxo em jornada escolar ampliada.

**Art. 22.** O Colegiado de Classe será composto:

I - pelos professores da turma/ano;

II - pelo Gestor da Unidade Educativa ou seu representante;

III - pela Coordenação Pedagógica da escola, quando houver;

IV - pelos estudantes;

V - pelos pais e/ou responsáveis, quando for o caso.

**Parágrafo único.** O funcionamento e a composição da representação prevista nos incisos IV e V do Colegiado de Classe será previsto no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educativas.

**Art. 23.** O Colegiado de Classe será realizado, ordinariamente, por turma/ano, ao final de cada bimestre ou trimestre educativo, nos momentos que antecedem ao registro definitivo do rendimento e desempenho dos estudantes no processo de apropriação do conhecimento e no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme Capítulo VI da Resolução CME Nº.02/2011. **(Nova redação dada pela Resolução CME Nº 01 /2013)**

**Art. 24.** O Colegiado de Classe poderá se reunir, extraordinariamente, convocado pelo Gestor da Unidade Educativa ou por 1/3 (um terço) de seus membros, este por requerimento formal.

**Art. 25.** O Gestor da Unidade Educativa será o

Presidente *nato* do Colegiado de Classe.

**Parágrafo único.** Poderá o Gestor, na impossibilidade de sua presidência do Colegiado de Classe, designar um membro para substituí-lo durante o seu impedimento, e constar em Ata tal procedimento.

**Art. 26.** As reuniões do Colegiado de Classe deverão ser lavradas em Ata, em livro próprio, com a assinatura de todos os presentes colhida ao final da referida reunião.

**Art. 27.** É vedada a participação de qualquer membro por procuração, sendo intransferível sua presença, voz e voto, quando for o caso.

## **CAPÍTULO VII DA REVISÃO DE RESULTADOS E DOS RECURSOS E SUA TRAMITAÇÃO**

**Art. 28.** Da decisão do Colegiado de Classe referente aos resultados da avaliação geral, ao final do ano letivo, se constatada a não observância dos dispositivos desta Resolução ou demais normas legais caberá:

I - pedido de revisão do resultado junto à própria unidade escolar, pelo estudante, quando maior de idade, pelo pai e/ou responsável;

II - recurso à Diretoria de Ensino Fundamental, através de protocolo geral da SME;

III - recurso, em grau superior, ao Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, quando for o caso.

**Parágrafo único.** O pedido de reconsideração de que trata o *caput* deste artigo será admitido somente em caso de observância de ilegalidade em qualquer fase do processo avaliativo.

**Art. 29.** Para instrução do recurso de que trata o inciso II do art. 28, desta Resolução, deverá ser impetrado pelo estudante, quando maior de idade ou por seu responsável legal, mediante requerimento acompanhado de:

I - registro de notas ou conceitos em boletim ou documento equivalente;

II - cópia do resultado do pedido de revisão junto à escola.

**Art. 30.** A Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação para fundamentação, análise e emissão

de parecer, poderão solicitar, junto à Unidade Educativa, cópia dos seguintes documentos:

- I - diário de classe, com registro da realização dos estudos de recuperação, critérios de avaliação e seus resultados;
- II - avaliação descritiva do professor sobre o processo de ensino e da aprendizagem do estudante durante o ano letivo em questão, quando adotada pela Unidade Educativa;
- III - Plano de Atividade Educacional do professor do componente curricular e/ou da área do conhecimento curricular em questão com o número de aulas previstas e efetivamente ministradas;
- IV - cópia dos instrumentos avaliativos;
- V - cópia das atas das reuniões do Colegiado de Classe;
- VI - cópia dos critérios da avaliação de aprendizagem constantes no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa;
- VI - cópia das pautas, lista de participantes, relatórios das reuniões pedagógicas, dos relatórios de orientação e supervisão da Equipe Pedagógica e dos planos de ensino e de trabalho realizados pela Unidade Educativa.

**Art. 31.** O pedido de revisão, bem como dos recursos, de que trata o art. 28 deverá obedecer aos seguintes prazos:

- I - pedido de revisão, 02 (dois) dias úteis após a divulgação dos resultados pela unidade escolar;
- II - a Unidade Educativa terá prazo de 05 (cinco) dias úteis para julgar o pedido de revisão e cientificar o interessado, entregando-lhe uma cópia do parecer;
- III - decorrido o prazo previsto no inciso anterior, o requerente terá o prazo de 02 (dois) dias úteis para impetrar recurso junto à Secretaria Municipal de Educação;
- IV - a Secretaria Municipal de Educação terá o prazo de 05 (cinco) dias úteis para julgar o recurso, após recebimento da documentação prevista no inciso I do art. 29, se houver solicitado;
- V - o recurso em grau superior, ao Conselho Municipal de Educação, deverá ser impetrado em até 10 (dez) dias úteis, após divulgação oficial do parecer da Secretaria Municipal de Educação;
- VI - o Conselho Municipal terá o prazo de 15 (quinze) dias úteis para julgar o recurso. **(Nova redação dada pela Resolução CME Nº 01/2012)**

**Parágrafo único.** São dias úteis os dias considerados de

atividade letiva, excetuando-se os sábados, domingos, feriados e recessos administrativos.

**Art. 32.** O recurso de que trata o inciso II do art. 28 e o pedido de reconsideração de que trata o referido artigo, deverão ser protocolados nos órgãos correspondentes.

**Art. 33.** O recurso será acolhido em instância superior unicamente na hipótese de haver sido rejeitado na imediatamente anterior, na ordem estabelecida nos artigos 28 a 31.

**Art. 34.** Em todas as fases recursais, é garantido ao recorrente amplo direito ao contraditório.

## **CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

**Art. 35.** As Unidades Educativas que integram a Rede Municipal de Ensino deverão dar conhecimento aos pais e/ou responsáveis, professores, Coordenadores Pedagógicos e estudantes quanto ao teor desta Resolução, no início e no final do ano letivo.

**Art. 36.** As Unidades Educativas que integram a Rede Municipal de Ensino deverão adaptar e atualizar seu Projeto Político Pedagógico, com vigência a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução.

**Art. 37.** A Unidade Educativa deverá manter a comunidade escolar, a Associação de Pais e Professores - APP, o Conselho Escolar e/ou equivalentes informados quanto aos indicadores educacionais e a Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, informar o desempenho de toda a RME ao Conselho Municipal de Educação e à sociedade.

**Parágrafo único.** As Unidades Educativas deverão publicar/publicizar os indicadores previstos no *caput* em local visível e de fácil acesso aos interessados.

**Art. 38.** Caberá à Secretaria Municipal de Educação viabilizar, quando necessário, as condições físicas, humanas e materiais para realização dos projetos de atendimento aos estudantes *promovidos com restrição*, no decorrer do ano letivo.

**Art. 39.** Fica revogada a Resolução CME nº 04/1999-A a partir da data da publicação desta Resolução.

**Art. 40.** Fica revogada a Resolução CME nº 003/2002, a

partir da data da publicação desta Resolução para o Ensino Fundamental de 09(nove) anos.

**Art. 41.** Fica revogada a Resolução CME nº 003/2002, a partir do ano letivo de 2015 para o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, conforme previsto no art. 4º, inciso II, da Resolução CME nº 01/2010 de 08/12/2010.

Florianópolis, 14 de setembro de 2011.

**JOSÉ ANDRÉ PERES ANGOTTI**

Presidente do Conselho Municipal de Educação



## ANEXO D – CÓPIAS DE BOLETINS E HISTÓRICOS ESCOLARES COM REGISTROS DE NOTAS E DO PROCESSO AVALIATIVO DOS ESTUDANTES



ESTADO DE SANTA CATARINA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**BOLETIM ESCOLAR**

**2013**

Unidade Escolar		Município									
[REDACTED]		8105 FLORIANÓPOLIS									
Curso		Turno		Série		Turma					
983 151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)		2 VESPERTINO		8 Série		83 Anual					
Aluno											
[REDACTED]											
Disciplina	1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		Média Período	Faltas Total	
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
POR LINGUA PORTUGUESA	4,0	7	2,5	25	3,0	16	3,5	18	3,3	66	
EAR EDUCACAO ARTISTICA	6,0	4	8,0	0	8,0	0	1,0	0	5,8	4	
MAT MATEMATICA	3,0	16	3,0	15	1,0	19	1,0	16	2,0	66	
GEO GEOGRAFIA	7,0	3	3,0	8	5,0	16	5,0	13	5,0	40	
HIS HISTORIA	1,0	10	1,5	16	3,5	13	1,0	11	1,8	50	
EPI EDUCACAO FISICA	5,0	5	5,0	12	7,0	11	8,0	11	6,3	39	
LEI LINGUA ESTRANGEIRA-INGLES	6,0	2	2,0	12	6,0	8	5,0	5	4,8	27	
CIE CIENCIAS	1,0	6	2,5	9	1,0	26	1,0	35	1,4	76	
<p>PROMOVIDO(A) por ATOS Legais da Lei Federal LDBEN 9394/96 (Art. 24 Inciso III; Art. 32 Inciso IV § 2º), Portaria SME 11/2010 Art. 21 e Resolução CME 03/02 (Art. 8º Inciso II)</p>											
Situação:		Reprovado (a) p/ Fr.						Média Geral:		3,8 Freq: 63,2	



Unidade Escolar	[Redacted]										Município	8105 FLORIANÓPOLIS							
Curso	[Redacted]										Turno	2 VESPERTINO		Série	8 Série		Turno	83 Anual	
Aluno	102917299 JOAO PEDRO DA SILVA PEDROZO																		
Disciplina	1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		Média Período	Faltas Total									
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta											
POR LINGUA PORTUGUESA	4.0	12	5.0	3	5.0	10	2.5	8	4.1	33									
EAR EDUCACAO ARTISTICA	6.5	4	8.0	0	7.0	2	3.5	2	6.3	8									
MAT MATEMATICA	1.0	14	3.0	11	5.0	6	1.0	7	2.5	38									
GEO GEOGRAFIA	6.0	7	5.0	0	6.5	7	5.0	3	5.6	17									
HIS HISTORIA	1.0	7	1.0	6	3.0	6	1.0	3	1.5	22									
EPT EDUCACAO FISICA	6.0	3	7.0	5	8.5	3	8.0	5	7.4	16									
LEI LINGUA ESTRANGEIRA-INGLES	4.0	2	2.0	4	6.5	2	5.0	6	4.4	14									
CIE CIENCIAS	1.0	6	5.0	4	1.0	4	5.0	8	3.0	22									
PROMOVIDO(A) por ATOS Legais da Lei Federal LDBEN 9394/96 (Art. 24 Inciso III, Art. 32 Inciso IV § 2º); Portaria CME 11/2010 Art. 21 e Resolução CME 33/12 (Art. 8º Inciso II)																			
Situação:	Reprovado (a)										Média Geral:	4.3		Freq.:	83,0				

ORGANIZAÇÃO PESSOAL ESCOLAR	Função	Ass. Pedag.	Ed. Física	Artes	Mat.	Cien.	Hist.	Outros
Participa das aulas demonstrando interesse em relação ao conhecimento trabalhado e as atividades desenvolvidas.	ED	AP	AP	AP	ED	ED	ED	AP
Entrega os trabalhos e atividades nas datas previstas.	ED	ED	-	AP	ED	AP	AP	AP
Interage de forma a contribuir nas atividades em grupo.	ED	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
Respeita os professores, bem como o ambiente escolar.	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP

ENCAMINHAMENTOS 2º TRIMESTRE

ASSINATURA DIRETOR: [Redacted]

ASSINATURA RESPONSÁVEL: [Redacted]

AValiação DO 2º TRIMESTRE 2014

Aluno (a): [Redacted]

8º ano do [Redacted]

Turno: 82

Turno: Vespertino

AP (Apropriou-se) ED (Em Desenvolvimento) NA (Não Apropriou-se)

INDICADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ÁREA LINGUAGEM

Professora: [Redacted] AP ED NA

Nº AULAS DADAS: [Redacted] Nº FALTAS: [Redacted]

Escreve textos de acordo com a modalidade solicitada na proposta de produção, considerando o destinatário, a finalidade e as características do gênero textual romance.

Lê com fluência textos de diferentes gêneros.

Entende que os principais tempos verbais são: pretérito, presente e futuro.

Identifica os tipos de sujeito que há na Língua Portuguesa.

Interpreta, localiza dados, momentos, fatos importantes, informações implícitas e explícitas no texto.

Compreende a transitividade verbal.

atribui, valoriza e participa das atividades de leitura e Biblioteca.		X		
participa das aulas, expõe ideias e realiza as atividades propostas.		X		
<b>ARTES - Música</b>				
Professora: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS: 24	Nº FALTAS: 2			
Executa na flauta doce soprano o repertório estudado.	X			
Alce solfejar trechos musicais simples.		X		
Trabalha em companhia com instrumentos de percussão músicas do repertório estudado.	X			
Identifica e nomeia as diferentes propriedades do som.	X			
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>				
Professor: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS:	Nº FALTAS:			
Nomeia os gestos técnicos dos esportes desenvolvidos (voleibol, handebol, futebol, basquete e tênis), como também as regras básicas e a dinâmica dos jogos.	X			
Participa das aulas de forma ativa e propositiva auxiliando o trabalho em grupo com os colegas.	X			
Realiza os movimentos técnicos e táticos dos esportes trabalhados na aula com desenvoltura.	X			
<b>LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS</b>				
Professora: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS: 26	Nº FALTAS: 02			
Faz pedido, oferece, aceita e nega comida, bebida e sobremesa.		X		
Pergunta e informa o preço de alimentos.		X		
Identifica palavras referentes a lanches, acompanhamentos, bebidas e sobremesas de uma lanchonete.		X		
<b>MATEMÁTICA</b>				
Professora: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS: 54	Nº FALTAS: 1			
Conhece, aplica e executa a regra de três simples, direta e inversamente proporcional.				X

Determina a solução de sistema de equação pelo método da substituição.				X
Compreende a solução de sistema de equação pelo método da soma.				X
Localiza os elementos identificando união e interseção de conjuntos numéricos.				X
<b>ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS</b>				
<b>GEOGRAFIA</b>				
Professor: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS: 20	Nº FALTAS: 01			
Compreende a divisão da América em Latina e Anglo-saxônica.	X			
Entende a importância do desenvolvimento tecnológico para a humanidade.	X			
Demonstra conhecimento sobre a América e suas características mais relevantes.	X			
<b>HISTÓRIA</b>				
Professor: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS:	Nº FALTAS:			
Compreende a crise do sistema colonial.				X
Identifica no governo de D. João VI a construção da independência do Brasil.		X		
Percebe as transformações na história do Brasil durante o período monárquico.	X			
Compreende o processo histórico da construção da imagem da independência do Brasil.	X			
<b>ÁREA CIÊNCIAS NATURAIS</b>				
Professor: [REDACTED]	AP	ED	NA	
Nº AULAS DADAS: 34	Nº FALTAS: 0			
Reconhece no organismo humano processos biológicos para a manutenção da vida: sistema circulatório, digestão, respiração, excretor e demais sistemas.			X	
Identifica os tipos de doenças do sistema locomotor.			X	





ESTADO DE SANTA CATARINA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANOPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**BOLETIM ESCOLAR**

**2013**

Unidade Escolar		Município									
993 - 151 - ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)		8105 - FLORIANOPOLIS									
Curso		Turno				Etapa		Turma			
993 - 151 - ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)		VESPERTINO				8 - Série		83 Anual			
Aluno											
[REDACTED]											
Disciplina	1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		Média Final		Total
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta		Falta	
LINGUA PORTUGUESA	5,5	5	2,0	4	6,0	4	6,5	4	5,0		5,0
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	7,0	0	8,0	0	7,0	0	5,0	5	6,8		6,8
MATEMÁTICA	2,0	3	3,0	7	4,0	0	4,0	0	3,3		3,3
GEOGRAFIA	6,0	1	5,5	3	8,0	0	5,0	2	6,1		6,1
HISTÓRIA	1,0	3	2,5	0	5,0	0	5,0	1	3,4		3,4
EDUCAÇÃO FÍSICA	6,0	1	7,0	4	6,5	3	7,5	1	6,8		6,8
LINGUA ESTRANGEIRA-INGLÊS	4,0	0	2,0	0	5,0	0	6,5	2	4,4		4,4
CIÊNCIAS	5,0	0	5,0	2	5,0	4	7,0	0	5,5		5,5
<p>PROMOVIDO(A) por ATOS Legais da Lei Federal LDBEN 9394/96 (Art. 24 Inciso III; Art. 32 Inciso IV § 2º); Portaria SME 11/2010 Art. 21 e Resolução CME 03/02 (Art. 8º Inciso II)</p>											
Situação Reprovado(a)											94,1