



# Cap. 12

## Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa

Lygia de Sousa Viégas

*In* SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**.  
São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007.  
p.p. 307-328  
*E-book*.



Essa obra é de acesso aberto.  
É permitida sua reprodução total ou parcial,  
desde que citada a fonte e a autoria e sem fins lucrativos,  
respeitando a licença Creative Commons indicada.

# Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa

*Lygia de Sousa Viégas*<sup>1</sup>

O presente artigo pretende refletir acerca da relação entre Progressão Continuada e as dificuldades de escolarização, debate da maior relevância, sobretudo quando se considera que tal forma de organização do ensino é constantemente apontada como *solução* para os chamados problemas de aprendizagem. Com base nesta suposição, a Progressão Continuada tem sido defendida e implantada por várias tendências políticas do país, sendo importante programa educacional de grandes partidos como o PT e o PSDB. Assim, atualmente, esse regime vigora em diversas redes de ensino público no Brasil, tais como as estaduais de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná; as municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre; bem como no Distrito Federal (Silva, 1997)<sup>2</sup>.

Com a intenção de alterar os altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, cujas marcas na educação pública brasileira são, há décadas, apontadas como grave sintoma de que a escola estava fracassando em seu papel, a Progressão Continuada geralmente tem sido implantada sob a forma de decreto-lei. Ao

---

<sup>1</sup> Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, docente de cursos de Psicologia da Faculdade Social da Bahia e Faculdade São Bento da Bahia, onde também coordena o curso de Psicologia. E-mail: lyoviegas@uol.com.br

<sup>2</sup> Cabe destacar que mesmo em redes de ensino em que tal política não foi implantada, há uma tendência no sentido de cobrar que professores sigam seus preceitos, especialmente aquele que proíbe a reprovação.

propor a reorganização do ensino fundamental em ciclos, nos quais não pode haver retenção dos alunos, à exceção dos faltosos, promete-se solucionar um problema histórico na educação brasileira: os mecanismos de exclusão que se materializam *no interior* da escola.

Na contramão de tal promessa, a escola vive uma situação que, no mínimo, revela a complexidade em torno desta relação: a continuidade (quando não o aumento substantivo) de encaminhamentos para psicólogos ou psicopedagogos, por parte das escolas públicas que funcionam em regime de Progressão Continuada, de alunos com supostos problemas de aprendizagem. Por esse motivo, passa a ser fundamental que o psicólogo ou o psicopedagogo, ao atender tais encaminhamentos, não perca de vista os múltiplos fatores que envolvem o entrelaçamento das dificuldades de escolarização com essa forma de organização do ensino.

Assim, à luz da perspectiva histórico-dialética, apresento alguns elementos que podem contribuir com a compreensão desse entrelaçamento: inicialmente, situo a Progressão Continuada historicamente no Brasil. Em seguida, analiso aspectos do discurso oficial da política de governo implantada no estado de São Paulo em 1998, por considerá-la um caso representativo. Somente então entendo ser possível compreender os impactos dessa estrutura educacional na vida diária das escolas públicas brasileiras, e que aparece ao psicólogo ou ao psicopedagogo geralmente sob a forma de crianças portadoras de “problemas de aprendizagem ou de comportamento” na escola.

### *Elementos históricos*

Se há um tema que comparece insistentemente no debate educacional brasileiro é a questão da *seletividade* da nossa escola pública. Autores importantes como Ribeiro (1991), Ferraro (1999), Paro (2001) e Patto (1990; 2005), dentre outros, vêm discutindo, de forma aprofundada, a importância da compreensão crítica sobre o assunto, quando destacam que não basta a criança estar dentro

da escola para considerá-la incluída no sistema educacional. Com isso, desvelam a existência da chamada exclusão *na* escola<sup>3</sup>. Até meados da década de 1990, a reprovação era considerada um dos principais sintomas desta forma de exclusão (ao lado das classes especiais e das classes “fracas”).

E foi justamente para solucionar esse grave problema de que padece a escola pública brasileira que a Progressão Continuada passou a ser implantada como programa de governo em várias redes de ensino. Longe de ser uma *novidade*, no entanto, estamos diante de uma proposta defendida no Brasil há muitas décadas. Nesse percurso histórico, é possível localizar três grandes momentos, os quais sempre estão articulados com transformações históricas de maior escopo: inicialmente, a sua defesa apenas no *âmbito das ideias*; em seguida, a *implantação experimental*; e, finalmente, sua *adoção como política de governo na totalidade de algumas redes públicas de ensino*.

Tomando como base a história documentada em relação ao tema, pode-se considerar como marco inicial a carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson, publicada em 1918 (ou seja, no contexto de consolidação da Primeira República), com o título: *Contra o analphabetismo*. Em tal carta, Sampaio Dória defende a promoção automática como *medida provisória* para transformar a realidade “assombrosa” dos altos índices de analfabetismo, que chegavam a atingir a casa dos 50% da população. Desde então, comparece como argumento em defesa desta proposta a consideração de seu caráter econômico, sendo ela apontada como solução para o problema (que, no limite, envolvia a falta de vagas nas escolas) *sem agravar em demasia as despesas públicas*<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Certamente, esta é uma forma de exclusão que assola as escolas públicas brasileiras. No entanto, nunca é demais lembrar que no Brasil, ainda hoje, não são todas as crianças e jovens que têm acesso à escola, problema que configura a exclusão escolar em sua faceta mais nítida: a exclusão *da* escola.

<sup>4</sup> É com esta visão que Sampaio Dória descarta, de pronto, a ampliação de vagas por meio da construção de novas salas de aula, defendendo que com a promoção automática, parte desse problema seria resolvido: os *anormais* ou *vadios* só repetiriam as séries se não houvesse novos candidatos para as vagas existentes.

Também comparece, em sua carta, o apontamento de medidas complementares ou de condições necessárias para garantir o sucesso de tal projeto, bastante convergentes com as concepções dominantes da época: *simplificação do programa, instrução e gratificação financeira aos professores por aluno promovido* (vista mesmo como *alma do movimento*), e a *constituição de classes especiais para os alunos atrasados*<sup>5</sup>. Finalmente, outro aspecto presente é a crítica à sua implantação por meio da imposição legal, quando afirma que reformas assim implantadas, “por mais meritórias, não valem nada”.

Se a carta de Sampaio Dória marca o início do debate em torno do tema no Brasil, pode-se considerar a década de 1950 como o momento em que tal debate passou a ser intensificado. A partir da segunda metade daquela década (período conhecido como Desenvolvimentista), muitas reflexões sobre a ainda chamada “promoção automática” foram publicadas (sobretudo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*), ora defendendo a implantação de tal proposta no Brasil, ora criticando esta ideia<sup>6</sup>.

Do conjunto de publicações defendendo a “promoção automática”, merecem menção os textos de Almeida Júnior (1957), Dante Moreira Leite (1959) e mesmo do então presidente Juscelino Kubitschek (1957)<sup>7</sup>. Em comum entre os três está o apontamento

---

<sup>5</sup> Note-se que algumas delas mantiveram-se nos discursos atuais, e outras mudaram radicalmente.

<sup>6</sup> Vale mencionar que esta forma de organização do ensino foi mesmo recomendada pela “Conferência regional latino-americana sobre educação primária gratuita e obrigatória”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada no Peru em 1956 (Recomendações, 1956). Chama a atenção, nas recomendações, que tal proposta comparece no item que aborda a *administração* e o *financiamento* da educação, quando a reprovação é criticada por constituir *importante prejuízo financeiro*. Ao falar deste projeto, o documento defende a implantação experimental, bem como sugere uma série de condições, dentre as quais a melhoria da formação e salário docentes e a redução de alunos por classe.

<sup>7</sup> O posicionamento do presidente Juscelino Kubitschek deu-se em uma solenidade de formatura do Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956,

da promoção automática como solução para o grave problema dos altos índices de reprovação, que, na década de 1940, ultrapassavam a casa dos 57% dos alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental. Diferenciam-se, no entanto, os fundamentos das críticas à reprovação, quando se nota que Almeida Júnior e Juscelino Kubitschek destacam seu teor econômico, aspecto sequer mencionado por Dante Moreira Leite, que se atém ao desenvolvimento infantil.

Almeida Júnior, no ensaio intitulado *Repetência ou Promoção Automática?*, define a promoção automática como medida ao mesmo tempo viável e cautelosa: viável, tomando-se as experiências inglesa e americana como exemplo; e cautelosa, tendo em vista a necessidade de preparar a escola brasileira para tamanha mudança. É neste sentido que ele critica a imposição dessa organização do ensino por meio da lei:

Aproveitemos a lição alheia; não porém, tão-só a da sua página final, a da *promoção automática, de todas a menos importante*, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. *Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma da maturidade do povo que mantém a instituição.* (p. 14, itálicos meus)

Seguindo esse raciocínio, o autor elenca algumas “providências capitais” para garantir o sucesso da proposta, dentre as quais destaco: aperfeiçoamento prévio docente, mudança da concepção de ensino, e revisão dos programas e dos critérios de promoção.

---

ocasião em que ele participou na condição de paraninfo da turma. Seu discurso foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob o título “Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática” (1957).

Outro importante intelectual a refletir sobre o tema na década de 1950 foi Dante Moreira Leite, autor do ensaio *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*, publicado em 1959, em *Pesquisa e Planejamento*, e relançado, quarenta anos depois, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Segundo defende, a *seletividade* da escola poderia ser eliminada por meio da adoção de duas medidas *complementares entre si*: a *organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno* (aspecto impossível em uma sala heterogênea quanto à idade dos alunos); e a *instituição da promoção automática* (apontada como consequência necessária da primeira medida). Sobre a articulação das duas medidas, Leite afirma (p. 18):

Se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo — ou, se possível, antes — cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar.

Leite também destaca que o sucesso deste projeto dependeria da garantia de algumas condições na escola, as quais envolveriam “transformações radicais” em seus objetivos básicos, valores e aspirações. Assim, sugere que a escola deveria conduzir os alunos a uma aprendizagem mais ativa, reservando aos professores o papel de auxiliares desse aprendizado. Finalmente, também ele critica sua imposição à escola:

São inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações. (p. 23)

Foi em meio à efervescência de tal debate que, em 1960, houve a *implantação experimental* da promoção automática, tendo como *locus* o Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Embora de reconhecida importância histórica, por ser uma experiência pioneira no Brasil, há poucas referências documentadas a ela, sendo significativos o projeto de implantação (Antunha, Lombardi e Pereira, 1961) e o estudo de Abramowicz, Elias e Silva (1987).

Apesar de ser intitulado “Promoção Automática”, comparece no documento de implantação uma discussão sobre o risco de esta expressão *desmoralizar* e *desacreditar* a proposta. Por este motivo, destaca a necessidade de sua elaboração cuidadosa, especialmente com professores, alunos e famílias. Além disto, propõe que ele ficasse conhecido como “rendimento efetivo”, e não promoção automática (p. 6).

Dessa implantação em caráter experimental para a implantação como política de governo não demorou muito. No entanto, deve-se destacar que a expressão “promoção automática” passou a ser substituída pelas noções de *níveis* ou *ciclos escolares*. Tendo como pano de fundo o manto da ditadura militar, o estado de São Paulo despontou como pioneiro na adoção oficial da proposta de abolição da reprovação (1968-1972), sendo seguido por Santa Catarina (1970-1984) e Rio de Janeiro (1979-1984)<sup>8</sup>. O processo de implantação deste formato escolar não foi interrompido no contexto de redemocratização do país, iniciado na década de 1980. Ao contrário, redes de ensino como a estadual paulista, que tinham voltado a funcionar de forma seriada, foram novamente organizadas de modo a coibir a reprovação (Secretaria, 1987).

---

<sup>8</sup> Note que essas experiências vigoraram em curto espaço de tempo, sendo abolidas especialmente por enfrentarem duras críticas dos professores (Mainardes, 1998; Cruz, 1994). Tais críticas, no entanto, são muitas vezes apontadas, em estudos sobre o tema, como “resistência docente à proposta”.

E assim alcançamos a década de 1990, contexto de avanço do neoliberalismo, quando esta forma de organização escolar passou a ocupar lugar crescente nas redes públicas de ensino, podendo ser considerada uma proposta (em vias de se tornar) hegemônica.

Em comum, da ditadura militar ao momento atual, está o fato de que tal proposta foi implantada nas redes de ensino por meio de decretos-leis, contrariando as inúmeras recomendações feitas desde 1918, que enfatizavam os riscos de uma implantação imposta, e não construída coletivamente nas escolas.

Com base no percurso histórico, pode-se afirmar, no mínimo, que o problema dos altos índices de retenção é tão antigo quanto não solucionado. Também é possível reconhecer que, para além do questionamento em relação à sua imposição legal, comparece, insistentemente, que o seu sucesso está atrelado à garantia de algumas condições, as quais variam de autor para autor.

À luz dessas considerações, é possível depreender que, quando um psicólogo ou um psicopedagogo está diante de uma criança encaminhada por uma escola organizada em regime de Progressão Continuada, é fundamental conhecer não apenas a realidade específica daquela unidade escolar, mas também a política educacional que alicerça seu funcionamento. Uma política do porte da Progressão Continuada certamente produz impactos no processo de escolarização, os quais, direta ou indiretamente, trazem a marca da própria forma de implantação e das concepções que a engendram.

Ora, são várias as concepções políticas e educacionais que servem de base à implantação da abolição da reprovação nas redes de ensino brasileiras, debate que se complexifica quando consideramos que ela tem sido defendida por partidos políticos tradicionalmente de oposição. De fato, Barreto e Sousa (2004) destacam a multiplicidade de formatos que tal proposta assumiu no Brasil, apontando variações quanto à *motivação da implantação*, à *duração dos ciclos*, ao *papel da avaliação* e, sobretudo, à *forma de implantação*.

Por este motivo, não é possível falar da Progressão Continuada como uma proposta educacional *em si*, sendo fundamental reconhecer qual é a concepção que dá sustentação a essa ou àquela formatação assumida nas mais variadas redes de ensino. Assim, nos limites do presente capítulo, serão apresentados aspectos que compõem o discurso oficial de implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo, por considerá-lo representativo de uma grande tendência nacional.

### *A Progressão Continuada como política de governo: o caso da capital paulista*

O regime de Progressão Continuada foi instituído na rede estadual de São Paulo em 1998, na gestão governamental de Mário Covas, com Rose Neubauer à frente da pasta educacional. Tal implantação deu-se por meio da Resolução SE N° 4, a qual foi baseada em parecer do Conselho Estadual de Educação específico para justificá-la (Conselho, 1997). No conjunto de projetos educacionais implantados na gestão do PSDB com o fim de *contornar* os altos índices de reprovação, essa é, sem dúvida, a viga mestra.

Com a implantação da Progressão Continuada, tal rede de ensino foi reorganizada em dois ciclos de quatro anos cada (Ciclo I, de 1ª a 4ª séries, e Ciclo II, de 5ª a 8ª séries), nos quais os alunos não podem ser retidos<sup>9</sup>. E muito embora seja possível o professor operar com a reprovação nos últimos anos de cada ciclo (4ª e 8ª séries), pede-se que não instale nesta passagem um “novo ‘gargalo’ ou ponto de exclusão”.

---

<sup>9</sup> Os ciclos obedecem à outra política de governo implantada nas escolas estaduais de São Paulo em 1996: a Reorganização das Escolas, a partir da qual as escolas de 1ª a 4ª série foram separadas das de 5ª a 8ª e ensino médio. A transferência de unidade deverá ser feita automaticamente pela escola onde o aluno concluiu o Ciclo I, sendo a nova escola indicada pela Diretoria de Ensino (Conselho, 1995).

Para legitimar tal decisão, o Conselho Estadual de Educação, dando continuidade a uma justificativa histórica, menciona os altos índices de reprovação e defasagem série/idade, considerados incompatíveis com a *sociedade democrática* e a *promoção da cidadania*. Neste sentido, a Progressão Continuada *viabilizaria a universalização da educação básica, garantiria acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, regularizaria o fluxo dos alunos quanto à idade/série e garantiria a melhoria geral da qualidade do ensino*. Segundo esse Conselho, “é preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão” (*Ibidem*, 1997, p. 153).

A crítica à reprovação envolve dois âmbitos de natureza bastante distinta: o pedagógico (que se circunscreve à questão da autoestima dos alunos) e o econômico (argumento que acompanha a história da proposta de abolição da reprovação no ensino brasileiro). Este último é certamente o mais destacado, como se nota no trecho:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível *otimização dos recursos* para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um *pernicioso ‘ralo’* por onde são *desperdiçados preciosos recursos financeiros* da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um *dinheiro perdido*. *Desperdício financeiro* que, sem dúvida, *afeta os investimentos* em educação, seja na base física (prédios, salas de aula, equipamentos), seja,

principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do *custo material e psicológico* por parte do próprio aluno e de sua família. (*Ibidem*, 1997, p. 151-2, itálicos meus)

Comparece ainda, nesse parecer, a diferenciação entre Promoção Automática (“sugestiva de menor investimento no ensino”) e Progressão Continuada (“mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos”). Assim, não é de se estranhar que a Secretaria de Educação e as Diretorias de Ensino recusem insistentemente a identificação da Progressão Continuada com a antiga ideia de promoção automática. Tal aproximação, à revelia dessa recusa, comparece fortemente no dia a dia da escola, seja na fala de professores, seja de familiares (Viégas, 2002).

Ainda segundo o Conselho, a Progressão Continuada estaria sustentada em dois eixos: *flexibilidade e avaliação*. Flexíveis seriam as *amplas e ilimitadas possibilidades de organização* do ensino, bem como os *mecanismos de classificação e reclassificação de alunos*, que até mesmo *independeriam* de escolarização anterior. Na contramão da flexibilidade, decreta a idade como *referência básica* para a classificação dos alunos:

É óbvio que outros mecanismos de avaliação do nível de competência efetiva do aluno e, se necessário, de atendimento especial para adaptação ou recuperação devem estar *associados à referência básica da faixa etária*. *O que importa realmente* é que a conclusão do ensino fundamental se torne uma *regra para todos* os jovens aos 14 ou 15 anos de idade. (p. 153, itálicos meus)

No que se refere à *avaliação*, o Conselho apresenta críticas à forma como ela funcionava tradicionalmente na escola brasileira, tendo em vista que seu papel geralmente se restringia à decisão sobre a *aprovação* ou *reprovação* dos alunos. Como decorrência desta *perversa distorção* de sua potencialidade, a escola formatava-se

como *punitiva e excludente*. Contra isso, o Conselho propõe que a avaliação deveria focalizar não só o desempenho de alunos, mas também a ação docente. Pautando-se nas ideias de *progresso e desenvolvimento*, ela passaria a ser um *instrumento-guia* para sinalizar as *heterogeneidades* entre os alunos. Ainda no que se refere à avaliação, são mencionados os seguintes aspectos: *atividades de reforço e recuperação (paralelas e contínuas)*; *meios alternativos de adaptação, reclassificação, reconhecimento, aproveitamento, avanço e aceleração de estudos; indicadores de desempenho, e controle de frequência*.

O parecer do Conselho propõe, portanto, que a avaliação deveria valorizar *qualquer indício* de desenvolvimento dos alunos. Isso porque a Progressão Continuada estaria baseada na crença de que “toda criança é capaz de aprender *se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos* para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento” (p. 256, itálicos meus).

Ainda com base no parecer, mesmo o Conselho defendendo que a implantação da Progressão Continuada é *perfeitamente viável*, há o reconhecimento de que ela envolve uma *mudança radical e profunda*, por definir uma *solução institucional* para o problema da reprovação. Assim, considera a possibilidade de haver *resistência docente* à proposta. Para evitar tal situação, o Conselho sugere que seja garantida a participação dos professores no processo de planejamento e implantação, momento em que deveria ser esclarecido seu verdadeiro conteúdo, evitando distorções.

Enfim, ficou definido que *todos os alunos* da rede pública estadual paulista *devem concluir o ensino fundamental em 8 anos*. No entanto, embora o Conselho entenda que alguns alunos levarão mais *um* ou *dois anos* para concluí-lo, declara que caso essa situação atinja um número significativo de alunos da mesma escola, isso será entendido como *claro sinal* de que há alguma *disfunção institucional séria*, a qual deverá, portanto, ser verificada.

Pela leitura do parecer que legitimou a implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo, nota-se que sua

formatação em dois ciclos longos (de quatro anos cada) parece estar calcada em argumentos essencialmente econômicos, estando, portanto, em conformidade com o modelo neoliberal de educação (Cortina, 2000)<sup>10</sup>. Os aspectos pedagógicos presentes nesse discurso envolvem a menção superficial à questão da autoestima dos alunos, a sugestão de mudanças no processo de avaliação e, sobretudo, a declaração de que todas as crianças podem aprender, embora com tempos diferentes, especialmente à luz dos recursos a ela oferecidos. Esta concepção baseia-se na tese das *aprendizagens diferenciadas*, a qual guarda semelhanças com a “teoria da carência cultural”, amplamente criticada em análises educacionais contundentes (Patto, 1990).

Deve-se apontar, ainda, que, semelhante às discussões mais antigas sobre o tema, o Conselho destacou que a complexidade envolvida na implantação de um programa de governo desse porte deveria ser considerada, sugerindo um cuidado especial para garantir que ele de fato pudesse ser bem sucedido em sua concretização. Tal aspecto, no entanto, não correspondeu à postura da Secretaria de Educação no contexto de implantação, revelando-se justamente o seu contrário: para além de seu caráter impositivo (baseado que foi no recurso à lei), a então Secretária de Educação Rose Neubauer chegou a publicar textos em que defendia o tratamento autoritário no que se refere ao tema, destacando-se o artigo “É proibido repetir” (Neubauer; Davis, 2001), no qual comparecem as seguintes afirmações (itálicos meus):

Especial destaque, dentre as propostas para reverter o fracasso escolar, é a concepção de que *é imperativo coibir* a prática indiscriminada da reprovação, *obrigando* os sistemas a reverterem suas rotinas e sistemáticas de trabalho [...]

<sup>10</sup> De fato, o contexto mais amplo de sua implantação envolvia a globalização da economia e a presença do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas sociais, incluindo a educacional (Sader; Gentili, 1995; Haddad; Warde; Tommasi, 2000).

Repetir o ano escolar deve ser *proibido, proibido, proibido* [...]. A reformulação da organização didático-pedagógica viciosa – típica do nosso cenário educacional – requer, em primeira instância, que os responsáveis pela administração enfrentem a cultura da repetência, *retirando dos sistemas escolares, se necessário o for, de forma definitiva e por meios legais, a possibilidade de reprovar os alunos*. (p. 65, 74)

É certo que tais aspectos produzem impactos na vida escolar, repercutindo, direta ou indiretamente, no trabalho docente e no processo de escolarização dos alunos. Por meio de uma pesquisa qualitativa que tornou possível a longa convivência com uma escola estadual de Ciclo II do ensino fundamental, pude conhecer as concepções de um grupo de professores em relação à Progressão Continuada (VIÉGAS, 2002).

Dentre os aspectos desvelados pela pesquisa, sobrelevam-se as críticas à forma de implantação dessa política de governo, sem a participação dos professores e preparo da escola para a mudança. Assim, havia a queixa por não estarem suficientemente esclarecidos sobre os objetivos da proposta, tampouco instrumentalizados para trabalhar sob seus preceitos. Tal situação parecia alimentar o *mal-estar docente* no exercício profissional, bem como a *resistência* em relação a esta política educacional.

Também comparecia na fala de alguns professores a noção de que tal projeto tinha uma intenção econômica, aspecto chamado de “*sentido oculto*” de uma política de governo que parecia “*não se preocupar com os alunos*”. Articulada a essa questão, estava a crítica ao que os professores chamavam de “*promoção automática*” dos alunos. Segundo entendiam, conscientes de que não podem ser reprovados, os alunos passaram a demonstrar maior desinteresse na escola, resultando em aumento da indisciplina e queda do rendimento escolar (este último aspecto atingindo tanto os “*alunos indisciplinados e desinteressados*”, quanto aqueles que “*realmente não conseguem aprender*”).

Como decorrência, muitos professores diziam, em tom angustiado, que passaram a também sentir desestímulo em relação à escola, definindo o trabalho docente como “mais difícil”, “desgastante”, “angustiante” e “cansativo”. Engrossando o desestímulo para o trabalho em sala de aula, uma realidade na qual o salário docente ainda é marcado por forte desvalorização deste profissional. Assim, o desinteresse pelo conteúdo das aulas também atingiu professores, muitos relatando que não preparavam mais as aulas com o mesmo cuidado de outrora. Os sentimentos que mais definiam a atuação docente eram a vergonha e mesmo o sentimento de culpa: *“é um pecado, um crime o que estamos fazendo. Esses alunos vão ter uma ilusão de primeiro grau”*.

Assim, diferente do que o prometido, professores entendiam que a Progressão Continuada apenas contribuiu para o agravamento das “dificuldades de aprendizagem” e dos “problemas de comportamento” na escola. Tal situação parecia ainda mais acentuada quando falavam dos alunos mais pobres, momentos em que era possível notar a forte presença do preconceito em relação a tais alunos e suas famílias, julgadas como “desestruturadas”, “desinteressadas” e, no limite, as principais “culpadas pelo fracasso escolar” de seus filhos.

Neste novo contexto educacional, no entanto, suas falas eram envoltas de contradições. Assim, se por um lado culpabilizavam o próprio aluno e sua família pelas dificuldades vividas na escola; por outro lado, reconheciam aspectos estruturais da política educacional vigente que pareciam contribuir para o atual estado da situação, destacando-se o regime de Progressão Continuada. Com isso, a acomodação, a indiferença e o desinteresse dos alunos por vezes eram atribuídos ao fato de que eles sabiam que, independentemente de aprender, passariam de ano.

Os professores também conseguiam identificar alguns casos de alunos que, em decorrência da Progressão Continuada, embora alcançassem as séries mais avançadas do ensino fundamental, não conseguiam acompanhar o ritmo da série em que

estavam matriculados. O aluno que antes seria *reprovado* era agora *promovido automaticamente*, o que não revelava que ele tinha sido *aprovado* pela escola. Certamente tal situação produzia angústia nos professores, que diziam não saber lidar com ela. Para ilustrar, os professores traziam trabalhos de alunos, dentre os quais a seguinte redação de um aluno de 7ª série:

O natal e uma selebrasão do nascimento de jesus que ser dounor um feriado que doda a familia se reune mais os amigos e vais uma sei de natal que damos presentes e gaiamos presentes istoramos japaem damos pregamo conversamos. E adoro o natal e muito bom o natal seleepamas o namento de jesus e fasemos festas. Mais dem mais coisas soutamos, asedemos a missa. E muito bom. Mais que eu me esquesa dambem dem o vamoso papai noel um velhillo que trais presente para todas griansas.

Ao ler esse texto, um professor exclamou: “*essa é a verdadeira discriminação!*”

Assim, por meio do contato aprofundado com professores da rede pública estadual paulista, foi possível identificar que o trabalho docente tem sido realizado em meio a um grande mal-estar, que se reflete em profunda angústia e forte sentimento de impotência, todos, se não produzidos, certamente catalisados em tempos de Progressão Continuada. Há de se considerar a possibilidade de haver impactos desta situação no processo de escolarização de alunos, fortalecendo a produção das chamadas dificuldades de aprendizagem.

### *Progressão Continuada, as dificuldades de aprendizagem e a psicologia escolar*

Creio ser possível, agora, voltarmos à questão central deste artigo, qual seja: a complexa relação existente entre Progressão Continuada e as chamadas dificuldades de aprendizagem.

Conforme afirmado anteriormente, este novo contexto educacional, ao contrário da promessa oficial, não foi suficiente para solucionar o problema da exclusão *na* escola, que agora apenas não assume mais a forma de alunos reprovados, embora ainda se faça presente na escola pública brasileira (certamente de maneira mais sutil). Basta lembrar que, mesmo neste novo contexto educacional, muitos alunos têm sido encaminhados pelas escolas para psicólogos ou psicopedagogos, para fins de diagnóstico e intervenção, em formato clínico e individual.

Dentre as queixas mais frequentes, encontramos: alunos analfabetos ou semialfabetizados em séries avançadas do ensino fundamental (situação vivida com sofrimento pelos professores chamados especialistas, tendo em vista que eles não sabem alfabetizar, tampouco “reconhecer o ponto” em que seus alunos encontram-se no processo de alfabetização), alunos chamados copistas (que, como forma de evitar situações vexatórias, dispõem-se a passar os dias copiando muitas vezes de maneira impecável o que está na lousa, mas que não dão conta de entender o que copiam, sendo esta, portanto, uma tarefa sem sentido pedagógico), alunos que embora saibam ler e escrever, não conseguem aprender os conteúdos previstos para a série em que estão matriculados. Para além dos chamados problemas de aprendizagem, queixas relativas ao comportamento dos alunos também são frequentes, destacando-se, em um extremo, o aumento da indisciplina, e, no outro extremo, o desinteresse e a apatia cada vez maiores.

Se analisarmos tais encaminhamentos à luz da realidade escolar discutida no presente artigo, teremos de reconhecer que eles envolvem aspectos muito profundos, ou seja, eles representam somente a superfície do problema. Se ficarmos apenas no plano das *aparências*, concluiremos *facilmente* que os alunos encaminhados, conforme supõe a escola, de fato possuem um problema em seu desenvolvimento biopsicossocial que os impede de aprender ou se comportar *conforme* o esperado. Ora, basta aplicar testes psicológicos ou exames psicopedagógicos para detectar quais são

esses problemas: se de ordem orgânica, psicológica ou mesmo social — social aqui entendido de modo invertido, ou seja, a pobreza da família representando um ambiente desestruturado e sem estímulos que produz como consequência o fracasso escolar, conclusão que, note-se bem, desconsidera em absoluto os impactos do funcionamento da própria escola que podem contribuir para o fenômeno “problemas de escolarização”.

Com isso alcançamos o cerne da questão: a Progressão Continuada, longe de solucionar os problemas de escolarização, *garantindo a melhoria da qualidade do ensino*, deu continuidade ao *sentimento de impotência de professores* e à lógica da *culpabilização dos alunos e suas famílias*, que permanecem, todos, *vítimas de um sistema escolar estruturalmente excludente*. É neste sentido que, mesmo os professores reconhecendo os impactos da política educacional no processo de escolarização de alunos (e até mesmo no próprio trabalho docente), ainda assim, diante dos *problemas de escolarização*, supõem que a origem última deles reside nas *dificuldades de aprendizagem dos alunos*, o que poderia ser detectado e “curado” apenas fora da escola, especialmente nas clínicas psicológicas e psicopedagógicas.

Neste sentido, ao receber crianças e adolescentes encaminhados por escolas organizadas em regime de Progressão Continuada, as quais *supostamente* possuem um problema de aprendizagem ou de comportamento, *supostamente* ligados a problemas de ordem biopsicossocial, é fundamental ao psicólogo e ao psicopedagogo investigar algo que vai muito além de fatores circunscritos ao desenvolvimento de tais alunos e à sua dinâmica familiar: que *escola* é essa em que eles estudam? A resposta envolve uma investigação mais cuidadosa de aspectos como: a estrutura física e pedagógica da escola, o corpo docente e diretivo, as expectativas em relação ao aluno encaminhado, o real papel do projeto político-pedagógico na vida escolar, o material didático de apoio, a política educacional vigente — materializada nos mais variados programas de governo — etc.

Neste esforço de aproximação, o psicólogo ou psicopedagogo, ao entrar em contato com professores, seja atendendo-os, seja ouvindo-os acerca de alunos por eles encaminhados para diagnóstico e atendimento individual, deverá considerar o sofrimento e impotência que eles têm vivido no seu fazer profissional, acolhendo suas angústias e ajudando a elaborá-las tendo em vista potencializar o trabalho docente bem sucedido. Além disto, como parte do entendimento aprofundado de tais sentimentos — em seu aspecto subjetivo —, é fundamental conhecer a realidade objetiva em que eles se originam, na qual a implantação impositiva da Progressão Continuada ocupa lugar de destaque.

Desconsiderar estas questões é perder de vista um aspecto amplamente discutido no campo da psicologia escolar em uma perspectiva crítica: a escola é participante ativa da produção do fracasso escolar (Patto, 1990), tanto quanto pode contribuir substancialmente para sua transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, M.; ELIAS, M. D. C.; SILVA, T. M. N. *A melhoria do ensino nas 1<sup>as</sup> séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, Jan.-Mar 1957.
- ANTUNHA, E. L. G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H. P. *Promoção automática*. São Paulo: Sec, 1961.
- BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. M. Estudos sobre Ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 30, n. 1, p. 31-50, Jan.-Abr. 2004.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE nº 674/95. Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Estadual. In: *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*. 1995. p. 229-236.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Regime de Progressão Continuada. In: *Legislação do Ensino de Fundamental e Médio*. 1997. p. 150-155.
- CORTINA, R. L. *Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- CRUZ, S. H. V. *O Ciclo Básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 12, p. 22-47, Set.-Dez. 1999.
- HADDAD, S.; WARDE; M. J.; TOMMASI, L. (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. *Revista de Educação*. Cortez, São Paulo, 2000.
- KUBITSCHEK, J. Reforma do Ensino Primário com base no sistema de Promoção Automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 65, v. XXVII, p. 141-145, Jan.-Mar. 1957.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 19, Jan.-Jul. 1999.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, Mai.-Ago. 1998.
- NEUBAUER, R; DAVIS, C. É Proibido Repetir - Avaliação Educacional. *Apostilas Progresso: legislações e normas básicas, livros e artigos, para concurso público para diretor de escola*. São Paulo: SEE – SP, Dez. 2001.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã Editora, 2001.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Exercícios de indignação: textos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA. Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária gratuita e obrigatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 26, n. 63, p. 158-178, Jul.-Set. 1956.
- RIBEIRO, S. C. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 84, 1991.

SADER, E.; GENTILI, P. (org.) *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAMPAIO DÓRIA, A. *Contra o analfabetismo. Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

SILVA, A. São Paulo adota dois ciclos sem reprovação. *Nova escola on-line Política Educacional*, Nov. 1997.

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