

---

# Os impactos da progressão continuada no trabalho docente: um estudo exploratório sobre o fazer pedagógico na escola pública

---

**Antonio Carlos Torres**

Mestre em Educação – Uninove/SP  
São Paulo – SP [Brasil]

**Miguel Henrique Russo**

Doutor em Educação – USP.  
Professor/pesquisador do Programa de Mestrado em Educação – Uninove/SP  
São Paulo – SP [Brasil]

O texto é resultado das reflexões realizadas pelos autores com vistas a fundamentar a pesquisa que deu origem à dissertação defendida por Torres (2004) e da ampliação da discussão de alguns dados e conclusões a que aquele estudo conduziu. O estudo de Torres constituiu-se de uma pesquisa com foco na dimensão pedagógica do trabalho escolar, analisando como os professores percebem, em seu cotidiano de trabalho, os impactos da progressão continuada. Nesta pesquisa, de caráter exploratório, utilizou-se metodologia qualitativa, com uso de questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados. Participaram do estudo 39 professores do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de São Paulo. Todos responderam ao questionário e seis foram entrevistados. A ênfase do estudo recai nas políticas educacionais implantadas pelo governo paulista no marco da reforma educacional da década de 1990. A partir dos dados coletados, desenvolve-se uma discussão sobre como as mudanças introduzidas pela reforma produzem alterações no fazer pedagógico dos professores. Após a discussão dos obstáculos que se apresentaram à implementação da progressão continuada, especialmente os que repercutiram no trabalho docente, conclui-se que os docentes, sujeitos da pesquisa, aprovam a progressão continuada, ainda que apontem equívocos na sua implementação pelas autoridades responsáveis.

**Palavras-chave:** Progressão continuada. Política educacional. Trabalho escolar.

# 1 Introdução

Este texto é resultado das reflexões realizadas pelos autores com vistas a fundamentar a pesquisa que deu origem à dissertação defendida por Torres (2004) e da ampliação da discussão de alguns dados e conclusões a que aquele estudo conduziu.

O estudo de Torres constituiu-se, passados alguns anos da implantação da progressão continuada no ensino fundamental da rede pública paulista, de uma pesquisa com foco na dimensão pedagógica do trabalho escolar, analisando como os professores percebem, em seu cotidiano de trabalho, os impactos que a progressão continuada exerce no seu fazer pedagógico.

A pesquisa de caráter exploratório utilizou-se de metodologia qualitativa, com o uso de questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram professores do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de São Paulo, lotados em sete escolas jurisdicionadas a uma mesma Diretoria Regional de Ensino da Capital. No total 39 professores responderam o questionário e seis foram entrevistados.

Para que se pudesse recuperar o sentido atual da progressão continuada, realizou-se uma síntese retrospectiva daquelas políticas educacionais que, no decorrer do século XX, influenciaram as medidas implementadas pelo governo paulista ou que mantiveram algum caráter precursor da progressão continuada. A ênfase do estudo recai nas políticas educacionais implantadas pelo governo paulista a partir de 1995, gestão Covas, seguida pela Alckmin, que se dão no marco da reforma educacional da década de 1990.

Para a contextualização do objeto do estudo, recuperaram-se os trabalhos até então re-

alizados sobre o tema, o que envolveu estudos acadêmicos, pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e discussão produzida no Fórum de Debates promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2002, sobre o tema da progressão continuada.

A partir dos dados coletados na pesquisa, desenvolve-se uma discussão sobre como as mudanças introduzidas pela reforma produzem alterações no fazer pedagógico dos professores e sugerem-se algumas alternativas para o encaminhamento dos entraves até então detectados.

Por fim, com base nos dados da pesquisa, após a discussão dos obstáculos que se apresentaram à implementação da progressão continuada, especialmente os que repercutiram no trabalho docente, conclui-se que os docentes, sujeitos da pesquisa, aprovam a progressão continuada, ainda que apontem equívocos na sua implementação pelas autoridades responsáveis.

## 2 Cenário, temática e questões de pesquisa

O estudo objeto deste artigo (TORRES, 2004) teve como objetivos gerais analisar, a partir das percepções dos professores do ensino fundamental da rede de ensino público estadual paulista, como vem sendo desenvolvida a progressão continuada e avaliar seus impactos no fazer pedagógico dos docentes.

A implantação da progressão continuada ocorreu na rede pública do Estado de São Paulo por meio da Indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 8/97 e da Deliberação CEE nº 9/1997, de 30 de julho de 1997. Desde então, vem suscitando polêmica na sociedade pelo fato de introduzir a aprovação sistemática do aluno

ao longo dos anos que constituem os ciclos de estudo. A organização didática do ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em dois ciclos - ciclo I (da 1ª a 4ª séries) e ciclo II (da 5ª a 8ª séries) - substituiu a tradicional seriação anual.

A Progressão Continuada foi incluída entre as medidas adotadas no âmbito da reforma da educação no Estado de São Paulo, a partir de 1995, tais como a reorganização física da rede escolar; a criação de classes de aceleração; a recuperação de férias e o horário de trabalho pedagógico coletivo. Foi aquela que causou maior impacto em todos os agentes do processo educativo escolar, em face da apropriação parcial e equivocada do seu sentido, pelos membros do quadro do magistério e da população em geral, o que levou à confusão entre progressão continuada e aprovação automática.

Em face do seu impacto na educação, e no funcionamento das escolas, a discussão sobre a progressão continuada tem envolvido não só a comunidade escolar – pais, alunos, profissionais da Educação –, mas também outros segmentos da sociedade civil e política, como partidos políticos, sindicatos e associações profissionais do magistério e a imprensa.

Ainda que assunto polêmico, o tema da progressão continuada não tem sido objeto de estudos de cunho mais isento e acadêmico que pudessem fundamentar as análises que pretendem avaliá-lo como instrumento pedagógico que contribui para a melhoria da qualidade da educação.

Apesar das dificuldades e limitações teórico-metodológicas que se apresentam nos estudos de fenômenos ainda em desenvolvimento e, portanto, não suficientemente consolidados em suas etapas constitutivas fundamentais, a pesquisa aqui relatada analisou a execução da pro-

gressão continuada na rede de ensino público estadual paulista, ou seja, como aquela política específica se realiza na prática escolar.

A leitura da literatura relacionada à temática do estudo – Silva (1999), Cortina (2000), Freitas (2000), Frehse (2001), Bertagna (2002), Soares (2002), Vilela (2002), Steinvascher (2003) – e, em especial, da pesquisa realizada pela APEOESP, em 2001, envolvendo 10.027 professores, com o título “Progressão Continuada ou Promoção Automática: Sinônimos?”, revela que os professores responsáveis pela implementação daquela política educacional, foram alijados das etapas de concepção e de definição estratégica da sua implantação.

Embora o foco escolhido para estudo tenha sido os impactos sobre o trabalho docente, isso não significa que se atribua a esses agentes uma importância e um envolvimento maiores do que os dos demais segmentos escolares com a temática da pesquisa. Ao contrário, o completo entendimento do fenômeno pesquisado exigirá outros estudos que o complementem e que traduzam os impactos da progressão continuada sobre o corpo docente, pais, direção escolar e demais sujeitos do processo educativo. Considerou-se relevante o foco no trabalho do professor posto que ele é figura central no processo pedagógico escolar e na implementação daquela prática.

Para realizar o objetivo central, este estudo foi conduzido com vistas a responder algumas questões que podem ser assim condensadas: de que maneira a progressão continuada afetou o trabalho docente considerado desde o planejamento, o ensino e a avaliação? Qual é a avaliação que os professores fazem dessa mudança? Qual é a contribuição que eles pensam dar para a efetivação da progressão continuada? Em relação especificamente à progressão continuada,

qual é a percepção dos docentes sobre suas vantagens e desvantagens? Quais são os obstáculos, percebidos pelos professores, para a efetivação da progressão continuada?

A pesquisa de campo foi desenvolvida no primeiro momento com o uso do questionário, que combinou questões fechadas e descritivas, e no segundo, com a realização de entrevistas, do tipo semi-estruturada.

### 3 Os dados

O questionário aplicado continha questões específicas sobre os fatores que, direta ou indiretamente, influenciaram ou produziram mudanças no trabalho dos docentes do ensino fundamental, da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, nos últimos 10 anos, em face da reforma da educação pública.

Os docentes, ao responderem o questionário, optaram por uma das seguintes alternativas de uma escala tipo Likert: má, regular, boa ou ótima. Em cada caso, foram solicitados a justificar sua opção. Neste texto, em face das limitações de espaço são apresentadas somente algumas justificativas selecionadas. Assim, podemos mostrar adiante os resultados que expressam as opiniões dos professores, computados a partir dos questionários.

#### 3.1 Sobre a criação dos ciclos no ensino fundamental

- + Má: 16%.
- + Regular: 24%.

Reprovação de 40% dos respondentes, que fizeram as seguintes críticas:

1. “os ciclos ficaram muito longos, deveriam ser de 2 em 2 anos.”

2. “a parte burocrática ainda é seriada e como foi imposta fica difícil mudar a mentalidade dos envolvidos.”

- + Boa: 52%.
- + Ótima: 8%.

Aprovação de 60% dos respondentes, dando como justificativas principais:

1. “dá oportunidade ao aluno de desenvolver-se como ser consciente, conforme seu ritmo.”
2. “o aluno não repete mais o que aprendeu.”

#### 3.2 Sobre a implantação da progressão continuada

- + Má: 21%.
- + Regular: 15%.

Reprovação de 36% (trinta e seis) dos respondentes, que fizeram as seguintes críticas:

1. “o aluno sabe que mesmo sem fazer nada passará de ano.”
  2. “só serve para estatística do governo.”
- + Boa: 46%.
  - + Ótima: 18%.

Aprovação de 64% (sessenta e quatro) dos respondentes, que deram como justificativas principais:

1. “oferece oportunidades a todos.”
2. “leva em conta o que o aluno já aprendeu.”

#### 3.3 Sobre as classes de aceleração

- + Má: 26%.
- + Regular: 13%.

Reprovação de 39% (trinta e nove) dos respondentes, que fizeram as seguintes críticas:

1. “juntou-se todos os problemas numa única sala.”

2. “são classes para acelerar a saída de alunos com problemas de aprendizagem e disciplina.”

- + Boa: 44%.
- + Ótima: 13%.
- + 4% não responderam, por não terem nenhuma experiência a respeito das classes de aceleração.

Aprovação de 57% (cinquenta e sete) dos respondentes, que deram como justificativas principais:

1. “acabou com o constrangimento dos alunos maiores e repetentes conviverem nas mesmas salas com alunos com idade certa para aquela série.”
2. “oportunidade de o aluno recuperar-se de forma adequada e inclusiva.”

### **3.4 Sobre a recuperação intensiva em janeiro**

- + Má: 59%.
- + Regular: 31%.

Reprovação de 90% (noventa). As principais considerações a respeito são:

1. “em um ano ou ciclo não se recupera, impossível, em 20 dias.”
  2. “falta experiência a muitos professores que lecionam na recuperação.”
- + Boa: 8%.
  - + Ótima: 2%.

### **3.5 Opinião dos docentes sobre a implantação da progressão continuada**

- + Favoráveis: 59%.
- + Desfavoráveis: 41%.

É interessante destacar que, com frequência, os respondentes favoráveis fazem crítica,

enquanto que os desfavoráveis dão sugestões sobre a progressão continuada.

A justificativa que apresentou maior frequência (33% das respostas) e que merece aqui ser ressaltada foi a de que: “os professores não sabem trabalhar a progressão continuada.”

Essa percepção dos professores é um dado que requer alguma reflexão, pois parece não haver qualquer possibilidade de sucesso na implementação de qualquer política educacional sem que se ofereça as condições institucionais necessárias para o trabalho docente e sem que aqueles detenham condições profissionais que lhes garantam clareza sobre sua ação. Sem essas condições fica-se somente na retórica.

### **3.6 Opinião dos docentes sobre o que deveria ser feito para que a progressão continuada fosse melhor**

Questão: “Na sua opinião, o que falta, ou faltou, para que os resultados da progressão continuada fossem melhores?”. A principal sugestão foi:

1. “o sistema de avaliação deve mudar, mas as cobranças são as mesmas do sistema anterior.”

### **3.7 Estar informado sobre a progressão continuada**

Nesse item, a pergunta foi direta: “Você considera que está suficientemente informado sobre os princípios pedagógicos e sobre os procedimentos didáticos da progressão continuada?”.

- + Sim: 28%.
- + Não: 72%.

Este resultado vem corroborar a percepção manifestada em questão anterior, por um terço dos respondentes, de que os professores não sabem trabalhar com a progressão continuada, assim como sugere que,

em parte, o insucesso daquela medida pode estar associado ao despreparo dos professores para aceitar a mudança e para encontrar alternativas e soluções pedagógicas para o novo quadro profissional.

### 3.8 Espaços de discussões sobre a progressão continuada

A questão foi a seguinte: “Nas reuniões pedagógicas da sua escola, especialmente nos HTPC, tem havido discussões sobre a progressão continuada?”

- + Sim: 69%.
- + Não: 31%.

Para essa questão, houve um subitem: “Se você respondeu: sim, elas têm sido esclarecedoras e têm trazido subsídios para seu trabalho docente”.

- + Sim: 48%.
- + Não: 37%.
- + Não se pronunciaram: 15%.

### 3.9 Dúvidas sobre a progressão continuada

“Quais suas principais dúvidas sobre a progressão continuada?”

- + Não há dúvidas: 26%.
- + Não responderam: 23%.
- + Docentes que apresentam dúvidas: 51%.

### 3.10 Vantagens e desvantagens

“Quais as vantagens e desvantagens que você percebe na aplicação da progressão continuada?”

Das respostas para as vantagens, são destacadas, numa ordem decrescente de indicações, as seguintes:

1. “inclusão”

2. “valorização da aprendizagem, em que estão afetos professores, diretores, coordenadores, alunos – toda a comunidade escolar [...]”
3. “valoriza o conhecimento adquirido pelo aluno anteriormente.”

As desvantagens na aplicação da progressão continuada foram expressas, por exemplo, da seguinte forma:

1. “despreparo de alguns professores.”
2. “a família dificilmente acompanha o desenvolvimento do filho, os alunos tornam-se acomodados.”

### 3.11 Condições do trabalho docente

“Você acha que as condições gerais de trabalho docente, existentes nas escolas estaduais, favorecem ou prejudicam a implantação da progressão continuada?”

- + Prejudicam: 80%.
- + Favorecem: 10%.
- + Não responderam: 10%.

### 3.12 Obstáculos cotidianos

“Quais os obstáculos à aplicação da progressão continuada que você encontra na prática, no dia-a-dia, em sala de aula?”

- + “o excesso de alunos por sala de aula”: 23% das respostas;
- + “a falta de apoio técnico-pedagógico”: 13%;
- + “os alunos saberem que não serão reprovados”: 8%.

### 3.13 Sugestões de mudanças

“Quais as sugestões de mudanças para viabilizar a progressão continuada?”

- + 20% das indicações: “a necessidade de cursos de capacitação.”
- + 18%: “ter menos alunos por sala de aula.”

### 3.14 Escolha entre dois sistemas de avaliação

“Você é a favor da progressão continuada ou prefere a sistemática de avaliação anterior à Deliberação SE 9/97?”

- + 74% dos professores afirmaram ser a favor dessa sistemática de ensino;
- + 26% mostraram-se contra a mesma.

### 3.15 A disciplina

“O que você tem a comentar sobre o argumento de que com a progressão continuada o professor não tem mais como manter a disciplina na sala de aula?”

- + 77%: “disciplina” não tem nada a ver com a Progressão Continuada. Ela envolve fatores internos e externos à escola. O aluno está bem informado e politizado. A disciplina depende do preparo e domínio do professor. A indisciplina é gerada por aulas desmotivadas e pelo excesso de alunos em sala e não pela progressão continuada.

### 3.16 Atuação das entidades

“Qual a avaliação que você faz da atuação das entidades do magistério (APEOESP, CPP, UDEMO, APASE) a respeito da progressão continuada?”

- + Desaprovação da atuação das entidades: 44% das respostas.
- + Aprovação da atuação das entidades: 5%.
- + Não responderam a questão formulada: 51%.

### 3.17 Observações livres dos docentes

Aproveitando a oportunidade de livre manifestação, os respondentes assim se expressaram:

1. “gostaria que fôssemos valorizados e que estas mudanças fossem feitas levando em consideração as nossas idéias: que houvesse mais capacitações”;

2. “há necessidade de mudanças de cultura, de postura do professor”;
3. “deveria haver na sala de informática um professor especialista”;

Em complemento ao questionário, foram realizadas seis entrevistas com professores para ampliar e/ou aprofundar algumas questões ou dirimir dúvidas que a análise dos dados coletados não foram suficientes para esclarecer, entretanto, neste artigo, não serão discutidas na sua totalidade.

Os entrevistados fizeram explanação de suas concepções sobre progressão continuada, sobre as conseqüências que a nova estrutura tem no trabalho docente, na avaliação, nas relações professor-aluno e nas demais relações escolares, no funcionamento do Conselho de Classe ou Série, bem como nas dificuldades e obstáculos que encontram para trabalhar com a nova organização do ensino.

## Considerações finais

Para melhor entender os impactos da progressão continuada no fazer pedagógico dos docentes e no ensino fundamental da rede pública paulista, desde sua implantação, buscou-se apreender os vários fatores que, direta ou indiretamente, interferem no trabalho do professor.

A reforma do Estado realizada no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), que já se encontrava formulada e em andamento nos governos que o antecederam, tinha a aparência de descentralização em um regime democrático. Com isso ela produziu um movimento de transferência de responsabilidades públicas na área social, do Estado para a sociedade civil. No marco da reforma educacional promovida

pelo governo federal produz-se um conjunto de políticas que foram acompanhadas pelo governo paulista. É nesse movimento que se dá a implantação do sistema de progressão continuada na rede de ensino estadual de São Paulo, por meio da Deliberação 9/97 do CEE.

Como se pode constatar pelos dados da pesquisa relatada neste trabalho, a categoria do magistério ficou ausente das discussões a respeito da implantação da reforma educacional. Por certo, na condição de responsável pela implementação, ela poderia fornecer sugestões e críticas de tal forma que houvesse um envolvimento e um comprometimento docente nesse processo.

Implementar políticas públicas de educação que visem a inclusão, permanência na escola e qualidade no ensino-aprendizagem, implica valorizar os profissionais da educação com melhores salários, com melhores e adequadas condições institucionalizadas de trabalho e com capacitação permanente de toda a equipe escolar. Implica, ainda, suprir as escolas com material pedagógico em quantidade e qualidade para apoio ao processo educativo.

A democratização da educação fundamenta-se no acesso, permanência e na qualidade de ensino, o que torna fundamental o trabalho pedagógico. Assim, parece importante que se analise alguns fatores que vêm constituindo entraves para o trabalho escolar em geral, e para o trabalho docente, em particular:

- 1) A progressão continuada tem como pressuposto o respeito às condições de cada aluno, fazendo-o progredir conforme seu ritmo. Isso denota um atendimento individualizado. No entanto, com a reorganização física das escolas públicas, implementada em 1995, ao invés de diminuir o número de alunos por sala de aula,

simplesmente aumentou – para o ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, passou de 30 para 35 alunos; de 5ª a 8ª séries, de 35 para 40 alunos. Sabemos que não é rara a extrapolação desses números nas escolas públicas.

- 2) A hora-aula foi padronizada para 60 minutos, sendo 50 minutos em sala de aula e 10 minutos para os alunos mudarem de sala (salas-ambiente). Na realidade, o aluno tem o mesmo tempo de aula que havia antes da padronização da hora-aula. Em consequência, um período que tinha 5 aulas, agora tem somente 4. Com essa manobra o governo reduz seus gastos com pessoal em 20%.
- 3) A implantação de ciclos de estudo, com progressão continuada, implica extinção da seriação anual. Isso, no entanto, não ocorreu na rede estadual de ensino de São Paulo, gerando um modelo híbrido que dificulta a completa aplicação daquela estrutura na organização do ensino. Ou seja, na prática escolar a estrutura burocrática continuou a mesma do sistema seriado, o que produz um funcionamento “esquizofrênico” das escolas.
- 4) A implementação da nova organização do ensino pelos trabalhadores da escola exige a capacitação dos professores e de toda a equipe técnico-pedagógica para garantir sua apropriação e conseqüente execução adequada. Há que se questionar o modelo de educação continuada que vem sendo oferecido aos ocupantes de funções na rede estadual de ensino de São Paulo, na medida em que aparenta não produzir resultados significativos capazes de alterar o quadro agudo de improdutividade existente nas escolas públicas estaduais.

- 5) A formação inicial dos professores, realizada nas universidades e faculdades, não dá conta de preparar os docentes para um trabalho que supere a educação tradicional, autoritária e excludente. Assim, parece necessário que haja uma profunda mudança que introduza uma nova concepção na formação dos professores de modo a atender a essa nova realidade educacional.
- 6) A falta de informação de pais, alunos e comunidade, em geral, sobre os fundamentos da nova organização do ensino em ciclos com progressão continuada, é fator que se soma aos demais entraves. Não raro esses segmentos se manifestam em apoio a uma escola tradicional, acreditando que o regime anterior era melhor. Não se dão conta de que a escola era excludente e que muitos dos que hoje estão nos bancos escolares estariam fora deles no regime anterior, em face dos altíssimos índices de reprovação que então se produziam.

Em síntese, impactos como padronização do tempo de hora-aula; diminuição de aulas por período e a conseqüente redução salarial do professor; excessivas cobranças burocráticas; comunidade desinformada a respeito da progressão continuada; órgãos superiores despreparados; falta de material pedagógico adequado; capacitações inadequadas realizadas em épocas impróprias, são fatores que interferem no fazer pedagógico do professor do ensino fundamental da rede pública paulista.

Os impactos de algumas políticas educacionais, como a criação dos ciclos com progressão continuada, no fazer pedagógico cotidiano do professor são incontáveis. Muitas vezes, para desvencilhar-se da pressão exercida pelos órgãos superiores da burocracia para atingir índices de

produtividade na escola, os professores simplesmente aprovam o aluno. Com isso, produz-se o quadro já conhecido de descompasso entre os resultados quantitativos e os qualitativos, isto é, os dados estatísticos favoráveis e a duvidosa qualidade do ensino.

Muitas crianças e jovens que não tinham um rendimento adequado para a série cursada eram, no sistema anterior à progressão continuada, excluídos da escola e discriminados pela sociedade. Com a progressão continuada, eles têm chances e muitos realmente aproveitam essa oportunidade, que não seria possível no sistema anterior.

Ao contrário do que pensam membros de quase todos os segmentos escolares, o programa de progressão continuada não é simples e nem simplista. Ele demanda um intenso trabalho, visto ser necessário um atendimento individualizado para o aluno e um comprometimento de toda a equipe escolar, da família e dos órgãos centrais da burocracia educacional.

A pesquisa mostra aprovação dos docentes, mesmo considerando as dificuldades constatadas. Eles acreditam que a progressão continuada, apoiada com recursos e práticas apropriadas, respeitando as diferenças de crianças e jovens, diminuirá a discriminação e a exclusão. Conforme se pode apreender da fala de uma entrevistada: “Muitos professores já tinham isso em mente, só que não podiam fazer nada. Voltar atrás jamais, eu mesma não vou aceitar e outros mais também.”

**The impacts of continuous progression  
in teaching: an exploratory study on  
pedagogical practice in public schools**

The text is a result of reflections made by the authors in order to support the research that

led to the dissertation defended by Torres (2004) and the expansion of the discussion of some data and conclusions that the study conducted. The study by Torres is consisted of a research focusing on pedagogical dimension of school work, examining how teachers perceive the impacts of continuous progression in their daily work. The exploratory nature of this research used a qualitative methodology, using questionnaires and interviews as tools for data collection. The research subjects were 39 teachers from elementary school of public state schools of São Paulo. They answered to the questionnaire and six were interviewed. The emphasis of the study is about the educational policies implemented by the government of Sao Paulo in the educational reform of the 1990s. From the data collected in research, it is developed a discussion about the changes introduced by the reform to modify the pedagogical practice of teachers. After discussing the obstacles to implement the continuous progression, especially the ones reflected on teaching practice, it was concluded that teachers, the subjects of this research, approved the continuous progression, even pointing out mistakes in its implementation by the responsible authorities.

**Key words:** Continuous progression. Educational policy. School work.

## Referências

BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2002.

CORTINA, Roseana Leite. *Política educacional paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. Tese (Doutorado). USP, São Paulo, 2000.

FREHSE, Eike. *Democratização em xeque? vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado). PUC, São Paulo, 2000.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. "Progressão Continuada e Promoção Automática: sinônimos?". APEOESP, São Paulo, abril 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, jun. 2002.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97, de 30/07/97. *Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental*. D.O.E de 1/08/97.

\_\_\_\_\_. Indicação CEE nº 8/97, de 30/07/97. *Regime de progressão continuada*. D.O.E de 1/08/97.

SILVA, Eliana Nunes da. *As concepções e a construção da prática pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado). Unicamp, Campinas, 1999.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na escola plural*. 1. ed. Belo Horizonte: Anna Blume, 2002.

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

TORRES, Antonio Carlos. *Progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo: seus impactos pedagógicos segundo a visão docente*. Dissertação (Mestrado). Uninove, São Paulo, 2004.

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