

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

VANILZA DE JESUS AZEVEDO ALMEIDA

**A PROGRESSÃO PARCIAL EM PARTE DA REDE MINEIRA DE
ENSINO: A EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS**

JUIZ DE FORA

2012

VANILZA DE JESUS AZEVEDO ALMEIDA

**A PROGRESSÃO PARCIAL EM PARTE DA REDE MINEIRA DE
ENSINO: A EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Professor Doutor Eduardo Antônio Salomão Condé

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

VANILZA DE JESUS AZEVEDO ALMEIDA

A PROGRESSÃO PARCIAL EM PARTE DA REDE MINEIRA DE ENSINO: A EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da Banca - Orientador

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 2012.

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais (in memoriam), esposo e filhas, pelo amor, força e estímulo durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida, por ser luz, fortaleza e auxílio nas horas difíceis ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, Geraldo e Amparo, que mesmo ausentes, fizeram parte desta conquista. Minha eterna gratidão pelo exemplo de vida, fé e amor incondicional.

Ao meu esposo, Marcos, que esteve sempre ao meu lado, encorajando-me nos momentos de angústia e me aplaudindo nos momentos de glória.

Às minhas filhas, Thaís e Isabela, por compreenderem minhas ausências e o quase monopólio do computador. Vocês são o orgulho de minha vida!

Aos meus irmãos, Nely, Nilton e Neide, pelo amor, carinho e atenção que me confortam.

Às minhas sobrinhas, Hallyne e Hedyane, pelo apoio e incentivo.

Às minhas amigas, Liozina, Patrícia e Rosilene, pelo encorajamento, companheirismo e pelas valiosas contribuições.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pelo financiamento concedido para realização do mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, parceria entre o CAED/UFJF, pela oportunidade.

Aos professores e tutores do curso, pelo empenho e pela oportunidade de crescimento e aprendizado.

Ao professor orientador, Dr. Eduardo Condé, pelo comprometimento na condução desta dissertação.

À professora assistente, Rafaela, e ao tutor, Tiago, por compartilharem comigo seus saberes, pela dedicação e disponibilidade em acompanhar-me neste trabalho.

Aos colegas, por cada momento que passamos juntos nesses anos, tempo de tarefas difíceis, de angústias diversas, mas, sem dúvida, enriquecedor.

Aos servidores das escolas investigadas, pela receptividade, atenção e colaboração com a pesquisa.

Aos amigos e colegas da SRE Metropolitana C, pela força e estímulo.

Aos diretores das escolas, onde trabalho, que sempre torceram por mim.

A todos os meus familiares e amigos, pela confiança em mim depositada e pelas orações.

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo aborda a implementação, pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, da política de progressão parcial, mecanismo que possibilita ao aluno avançar para o ano de escolaridade seguinte nas disciplinas em que obteve aproveitamento satisfatório, oferecendo-lhe oportunidades de recuperação naquelas em que apresenta dificuldades. Nas escolas estaduais mineiras, a progressão parcial é concedida em situação de desempenho insatisfatório em, no máximo, duas disciplinas, ocorrendo reprovação do aluno caso ultrapasse esse limite. Nessa organização, o aluno tem duas oportunidades para vencer suas dificuldades: uma no primeiro semestre, sob a forma de estudos orientados e a outra no segundo semestre como estudo independente. O objetivo geral da pesquisa é analisar, no contexto escolar, a operacionalização da progressão parcial nos anos finais do ensino fundamental, indicando os pontos positivos e negativos com vistas à proposição de um Plano de Ação Educacional. Para tanto, foram selecionadas duas escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C, sendo uma em Belo Horizonte e a outra em Ribeirão das Neves. A abordagem metodológica privilegiou a pesquisa qualitativa através da análise documental, da interpretação da legislação e de entrevistas semiestruturadas com diretores, especialistas da educação básica e professores das escolas estudadas. Foi entrevistada, também, uma técnica em educação da Secretaria de Estado da Educação da Bahia, a fim de se obter informações acerca da política de progressão parcial em outro estado brasileiro e estabelecer uma análise comparativa entre experiências diferentes. Foram interlocutores na análise dos dados, autores como Azanha (1992), Brooke (2012), Condé (2011), Castro e Regattieri (2009), Crahay (2006), Cury (1997), Fanfani (2000), Gajardo (2000), Garcia e Schimidt (2007), Gomes (2004), Hanff, Koch e Lemos (2007), Hoffmann (1994), Jacomini (2009), Lück (2000 – 2009), Oliveira (1997 - 2003), Paro (2001), Pedrosa e Sanfelice (2005), Peregrino (2010), Perrenoud (2000), Pimenta (1997), Polon (2009), Ribeiro (1991), Teixeira (2003), Veiga (2003). Os dados da pesquisa demonstraram que a política de progressão parcial não alcançou os resultados esperados nas escolas estudadas, considerando-se as reais demandas na sua implementação. Foram destacados como principais elementos que impediram o sucesso da política: ausência de orientações específicas sobre o processo de progressão parcial, inadequação das práticas pedagógicas dos professores às necessidades de recuperação do aluno, fragilidade no exercício da liderança pedagógica dos gestores e inexistência de tempo e espaço pedagógicos para atendimento ao aluno. Nesse contexto, apresentou-se o Plano de Ação Educacional, contemplando ações que visam o melhor desenvolvimento do processo de progressão parcial e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno e a minimização das taxas de repetência.

Palavras-chave: progressão parcial; recuperação; plano de ação.

ABSTRACT

This study covers the implementation, the state schools of Minas Gerais, partial progression policy, a mechanism that allows the student to advance to the next grade in the subjects they obtained satisfactory recovery, offering opportunities for those in recovery which presents difficulties. Mining in state schools, the progression is partially granted in situations of poor performance in a maximum of two subjects, failure occurring if the student exceeds this limit. In this arrangement, the student has two opportunities to overcome their difficulties: one in the first half, in the form of targeted studies and another in the second half as independent study. The objective of the research is to analyze, in the school context, the operationalization of the progression part in the final years of primary education, indicating the strengths and weaknesses with a view to proposing an Action Plan of Education. To this end, we selected two state schools belonging to the Regional Superintendent of Education Metropolitan C, one in Belo Horizonte and another in Ribeirão das Neves. The methodological approach favored qualitative research through documentary analysis, interpretation of legislation and semistructured interviews with directors, education specialists and teachers of basic schools and studied. Interviewee was also a technical education in the State Department of Education of Bahia, in order to obtain information about the partial progression policy in other Brazilian state and establish a comparative analysis of different experiences. Were partners in data analysis, authors such as Azanha (1992), Brooke (2012), Condé (2011), Castro and Regattieri (2009), Crahay (2006), Cury (1997), Fanfani (2000), Gajardo (2000), Garcia and Schimidt (2007), Gomes (2004), Hanff, Koch and Lemos (2007), Hoffmann (1994), Jacomini (2009), Lück (2000 – 2009), Oliveira (1997 - 2003), Paro (2001), Pedrosa and Sanfelice (2005), Peregrino (2010), Perrenoud (2000), Pimenta (1997), Polon (2009), Ribeiro (1991), Teixeira (2003), Veiga (2003). The survey data showed that the partial progression policy has not achieved the expected results in the schools studied, considering the actual demands in its implementation. Were highlighted as key elements that have impeded the success of the policy: the absence of specific guidance on the process of progression partial inadequacy of pedagogical practices of teachers to the recovery needs of the student, weakness in the exercise of educational leadership of managers and lack of time and space educational service for students. In this context, presented the Educational Plan of Action, including actions aimed at developing the best part of the process of progression and, consequently, student learning and to minimize repetition rates.

Keywords: partial progression; recovery; action plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1: Formação do Gestor	90
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de Rendimento da Rede Estadual de Minas Gerais – Ensino Fundamental (Anos Finais) – 1999/2010.....	31
Gráfico 2: Rendimento dos alunos da Escola A.....	58
Gráfico 3: Rendimento dos alunos da Escola B.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação da Política de Progressão nos Estados de Minas Gerais, Bahia e Santa Catarina	78
Quadro 2: Orientação para adoção do Caderno de Orientações - Progressão Parcial: desvelando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno.	87
Quadro 3: Divulgação e utilização do Caderno de Orientações - Progressão Parcial: desvelando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno..	88
Quadro 4: Sugestão de cronograma de ações para a formação do gestor	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Número de alunos matriculados nas escolas da SRE Metropolitana C que ofertaram progressão parcial em 2011, número de alunos em progressão parcial e respectiva taxa de progressão parcial.....	33
Tabela 02: Número de Turmas, Alunos e Programa Parcial por Nível de Ensino	35
Tabela 03: Número de Alunos em Progressão Parcial por Disciplina – Referência 2010 (em curso em 2011)	36
Tabela 04: Matrícula Final e Quantidades de Alunos em Progressão Parcial – Período: 2009/2011 – Escola A.....	55
Tabela 05: Matrícula Final e Quantidades de Alunos em Progressão Parcial – Período: 2009/2011 – Escola B.....	55
Tabela 06: Resultado Final da Progressão Parcial – Período: 2009/2011 – Escola A	56
Tabela 07: Resultado Final da Progressão Parcial – Período: 2009/2011 – Escola B	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA – Bahia

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CBC – Currículo Básico Comum

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional da Educação

EEB – Especialista da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAA – Programa de Aceleração da Aprendizagem

PAE – Plano de Ação Educacional

PAV – Programa Acelerar para Vencer

PAR – Plano Anual de Recursos

PBF – Programa Bolsa Família

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPAG - Plano Plurianual de Ação Governamental

PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

PQTE – Programa de Qualidade Total em Educação

PRS – Partido das Reformas Sociais

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SEDUC/BA – Secretaria de Estado da Educação da Bahia

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIE – Serviço de Inspeção Escolar

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A POLÍTICA DE PROGRESSÃO PARCIAL EM ESCOLAS MINEIRAS ..	19
1.1. A progressão parcial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional..	21
1.2. A progressão parcial no contexto das reformas educacionais em Minas Gerais a partir da década de 1990.....	24
1.3. Caracterização das escolas partícipes	33
1.4. Contextualização do processo de progressão parcial: significação e apropriação pelos atores da escola	36
2. PROGRESSÃO PARCIAL: POSSIBILIDADE DE SUCESSO?.....	46
2.1. A progressão parcial: proposta oficial e prática escolar	48
2.2. A prática pedagógica no contexto da progressão parcial	54
2.3. O papel do diretor na implementação da progressão parcial.....	68
2.4. Tempo e espaço pedagógicos: fatores condicionantes para a eficácia da progressão parcial	75
2.5. Considerações para o Plano de Ação Educacional	81
3. PROGRESSÃO PARCIAL: É POSSÍVEL FAZER A DIFERENÇA.....	83
3.1. O Plano de Ação Educacional	84
3.1.1.O PAE na dimensão escolar	85
3.1.2.O PAE na dimensão da SRE Metropolitana C	89
3.1.3.O PAE na dimensão da SEE/MG	92
3.2. Considerações finais.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES.....	103
ANEXOS.....	131

INTRODUÇÃO

Revendo a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, evidenciam-se reformas que contemplam medidas administrativas e pedagógicas buscando a equidade e a qualidade da educação no país. É possível perceber a prioridade atribuída à educação na agenda das políticas públicas, em que a minimização das taxas de repetência, evasão e distorção idade-série associada a um ensino de qualidade para todos os alunos surge em diversos momentos da história, seja com maior ou menor ênfase nas legislações vigentes.

Com um discurso repleto de referências à educação de qualidade, o Estado de Minas Gerais (MG) tem instituído um número expressivo de políticas com foco na aprendizagem dos alunos e na melhoria dos resultados de desempenho nas avaliações externas.

A partir de 2004, é implementado o ensino fundamental com nove anos de duração na rede estadual mineira, estruturado em ciclos nos anos iniciais com adoção da progressão continuada, regime que não permite a reprovação. Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio são organizados em séries anuais, com a possibilidade de aprovação em regime de progressão parcial, objeto desta pesquisa. A progressão parcial, nos termos do Parecer nº 1132/1997 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG)¹ é concebida como

[...] procedimento oferecido pela escola, com apoio no Regimento Escolar, que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresenta, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresenta deficiências. (CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1997)

Nas escolas estaduais mineiras, a progressão parcial é ofertada ao aluno que não alcançar desempenho satisfatório em até duas disciplinas, ocorrendo retenção, caso ultrapasse esse limite. Nessa organização, o aluno tem duas oportunidades para vencer suas dificuldades: uma no primeiro semestre, sob a forma de estudos orientados e a outra no segundo semestre como estudo

¹ Conselho Estadual de Educação: “órgão colegiado, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpreta, delibera, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõe sugestões de aperfeiçoamento nos sistemas de ensino”. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/conselhos-e-comissoes/conselho-estadual-de-educacao> Acesso em 01/12/2011

independente. No entanto, não é permitido ao aluno cursar o ensino médio caso não tenha concluído a(s) disciplina(s) relativa(s) ao ensino fundamental em que se encontrar em regime de progressão parcial (RESOLUÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS Nº 521, de 02 DE FEVEREIRO DE 2004). Nesse sentido, nota-se que progressão parcial requer uma reconfiguração da prática pedagógica, pois acarreta mudanças significativas e determinantes para a definição da aprovação ou reprovação do aluno.

Como inspetora escolar da rede estadual de ensino venho observando a dinâmica da progressão parcial em escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C (SRE Metropolitana C), o que tem causado grande inquietação. Se, por um lado, foram apresentadas reformas e, com elas, novas exigências no desempenho dos atores envolvidos no processo de trabalho escolar, por outro, não foram oferecidas as condições necessárias para a sua execução. Alterou-se a organização escolar, ampliando-se as oportunidades de recuperação da aprendizagem; todavia, as mudanças e impactos são questionáveis.

O presente trabalho fundamenta-se em pesquisa sobre a implementação da progressão parcial em escolas estaduais, com foco no ensino fundamental. Este trabalho reveste-se de um grande desafio, pois não foram localizados estudos e pesquisas sobre a temática em análise, embora não seja uma proposta recente.

As questões que balizam esta pesquisa são as seguintes: quais as dimensões, limites e possibilidades da política de progressão parcial? A política implementada possibilita inovações pedagógicas e maior participação dos professores na busca de ações mais adequadas às realidades das escolas? Elas atendem aos anseios dos professores e alunos? O gestor escolar tem exercido o seu papel no que se refere à promoção e ao sucesso dos alunos?

O objetivo geral da pesquisa é analisar, no contexto escolar, a operacionalização da progressão parcial nos anos finais do ensino fundamental, indicando os pontos positivos e negativos com vistas à proposição de um Plano de Ação Educacional.

A pesquisa se dá em duas escolas estaduais, circunscricionadas à SRE Metropolitana C, aqui denominadas **Escola A** e **Escola B**. A definição das escolas a serem estudadas foi realizada com base no Sistema Mineiro de Administração

Escolar² (SIMADE), rede que contém dados e informações sobre o processo educativo e sobre a gestão escolar de todas as unidades de ensino do Estado de Minas Gerais. Para este estudo, utilizou-se como critério de seleção, a verificação das duas instituições integrantes da SRE Metropolitana C com maior número de alunos cursando a progressão parcial, em 2011, sendo uma escola da capital e uma da região metropolitana de Belo Horizonte, com vistas a fazer uma análise comparativa de realidades diferentes.

Nesse contexto, pretende-se verificar o que, oficialmente, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) propõe e o que, efetivamente, está sendo apropriado pelos atores escolares; identificar as mudanças na prática pedagógica do professor geradas em decorrência da proposta de progressão parcial; analisar o impacto da proposta na relação ensino-aprendizagem; situar o papel do gestor escolar na implementação da política; investigar o suporte oferecido pela SEE/MG às organizações escolares para garantir que a política se torne possível de se concretizar e sugerir ações que contribuam para o melhor andamento da proposta ora analisada.

Dessa forma, acredita-se que esta pesquisa é relevante por tratar de uma política adotada para a superação do fracasso escolar, temática recorrente no atual cenário brasileiro.

Este trabalho é constituído de três capítulos. O primeiro capítulo se propõe a contextualizar o processo de implementação da proposta de progressão parcial nas duas instituições escolares. Nesse mesmo capítulo, procura-se situar a progressão parcial no âmbito da legalidade, fazendo um breve panorama das políticas públicas educacionais de Minas Gerais nos últimos anos. O segundo capítulo se dedica a analisar os resultados apresentados na pesquisa de campo e, com a ajuda de alguns autores, discutir as dimensões e limites da progressão parcial e a prática pedagógica dos professores e diretores na execução dessa proposta. O terceiro capítulo revela os caminhos possíveis para se alcançar os resultados esperados a partir de um Plano de Ação Educacional.

² Portal do SIMADE:

<http://www.simade.caedufjf.net/portalsimade/home.jsf;jsessionid=B4633CCC3802DB134991557C2400C1BC>

Espera-se, assim, que este trabalho contribua para reflexões sobre a política mineira de progressão parcial e para as mudanças necessárias no sentido de buscar caminhos para o sucesso do aluno no seu processo de escolarização.

1. A POLÍTICA DE PROGRESSÃO PARCIAL EM ESCOLAS MINEIRAS

A crescente busca da superação do fracasso escolar dos alunos, refletido, entre outros fatores, pelos índices de repetência e evasão, tem sido foco de políticas públicas educacionais no Brasil nas últimas décadas.

Nessa linha, em Minas Gerais, várias são as ações adotadas para minimizar os problemas de retenção e abandono, dentre as quais, destaca-se a instituição de proposta para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, a partir de 2004, nas escolas da rede estadual de ensino, para alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa proposta é constituída de cinco etapas, sendo as três primeiras relativas aos estudos de recuperação durante e após o encerramento do ano letivo e as duas últimas referentes à oferta da progressão parcial no ano subsequente.

Embora as demais estratégias de recuperação previstas na reforma educacional de 2004 não sejam objeto desta pesquisa, é importante traçar essas etapas em linhas gerais. A primeira estratégia explicitada na Resolução SEE/MG nº 521/2004, refere-se aos “estudos orientados [...] ao longo do processo de ensino e aprendizagem” (Art. 39, inciso I, p. 4). Tais estudos ocorrem concomitantemente ao processo educativo com vistas a propiciar ao aluno a superação de dificuldades no seu percurso escolar. A segunda estratégia denominada de “estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo [...]” (Art. 39, inciso II, p. 4), é mais conhecida como recuperação de final de ano, destinada aos alunos que não conseguiram o desempenho esperado em uma ou mais disciplinas, sendo ofertada após a conclusão do ano letivo. A terceira, “estudo independente a ser realizado no período de férias escolares, com avaliação prevista para a semana anterior ao início do ano letivo seguinte [...]” (Art. 39, inciso III, p. 4), é comumente conhecida como estudos autônomos. Nessa estratégia, a legislação prevê que, após o encerramento do ano letivo, o aluno estude o(s) conteúdo(s) no(s) qual (is) não obteve aproveitamento suficiente durante as férias escolares, e antes do início do ano letivo subsequente, submeta-se à avaliação que definirá sobre a sua aprovação, reprovação ou aprovação com progressão parcial. Após a terceira etapa dos estudos de recuperação, a progressão parcial é propiciada aos alunos que, apesar de adotadas as ações anteriores, não tenham vencido suas dificuldades.

Na impossibilidade de abarcar todas as experiências sobre as cinco etapas, optou-se por concentrar as investigações sobre a progressão parcial em duas escolas estaduais. Esse recorte surgiu em decorrência da vontade de se analisar uma forma alternativa de organização escolar implementada nos anos finais do ensino fundamental em substituição ao regime de ciclos com progressão continuada e por tratar-se de uma temática não abordada em estudos sobre experiências no contexto das escolas públicas de Minas Gerais.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em uma escola localizada em Belo Horizonte (capital) e outra situada no município de Ribeirão das Neves (região metropolitana). Os procedimentos metodológicos adotados atendem à abordagem qualitativa por meio de estudo de caso, compreendendo os seguintes recursos de investigação: estudo da legislação que trata da progressão parcial; entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro orientador, com seis profissionais em exercício no ano de 2011, sendo três de cada escola - o Diretor, o Especialista da Educação Básica (EEB)³ responsável pelo acompanhamento dos anos finais do ensino fundamental e o Professor do componente curricular com maior número de alunos em progressão parcial (Ciências na **Escola A** e Matemática na **Escola B**); entrevistas com uma Técnica em Educação da Secretaria de Estado da Educação da Bahia (SEDUC/BA)⁴; análise de documentos escolares, quais sejam: ata de resultados de progressão parcial, regimento escolar e proposta pedagógica⁵ nos aspectos que se referem ao objeto de estudo. A coleta de dados ocorreu no período de outubro de 2011 a junho de 2012, as entrevistas com os atores escolares foram realizadas nos meses de novembro e dezembro e com a Técnica em Educação da SEDUC/BA nos meses de abril e maio de 2012.

Este capítulo está dividido em quatro seções, a saber: a primeira aborda o recurso da progressão parcial no âmbito da legalidade federal; a segunda traz elucidações sobre a progressão parcial no contexto das reformas políticas ocorridas no Estado de Minas a partir da década de 1990; a terceira descreve sucintamente as características das escolas alvo da pesquisa e a quarta traz as duas experiências do

³ Especialista da Educação Básica (EEB): nomenclatura utilizada em MG para designar o supervisor pedagógico e o orientador educacional que prestam atendimento às escolas estaduais.

⁴ Entrevista realizada por e-mail com o objetivo de obter maiores informações acerca da política de progressão parcial implementada na rede estadual da Bahia e estabelecer uma comparação com a política mineira.

⁵ Proposta pedagógica: também designada como projeto político pedagógico.

trabalho de campo, buscando mostrar a compreensão do significado e a apropriação da progressão parcial pelos atores escolares bem como a avaliação que eles fazem sobre essa política.

1.1. A progressão parcial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com a efetiva expansão das matrículas na década de 1990, políticas públicas foram implementadas com o objetivo de garantir o acesso da população à educação básica e, sobretudo, de assegurar a sua permanência na instituição escolar. Contudo, o processo de expansão das escolas, representado pela incorporação das camadas populares, demonstrou o crescimento quantitativo dos sistemas educativos desacompanhado de ações que possibilitassem o sucesso dos alunos em igual proporção, principalmente, no que tange à destinação de recursos públicos para o setor. (FANFANI, 2000).

Segundo Peregrino,

os “novos” processos de escolarização das classes populares, que através dos tempos vieram assegurando o acesso e adiando a saída da instituição, tornando cada vez mais extenso o tempo de “habitação” da instituição, vem criando novos “circuitos” (trajetórias) no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades nos processos de escolarização, e também novas formas de marginalização (PEREGRINO, 2010, p. 101).

Essas considerações apontam que a universalização das vagas não retrata o pleno atendimento pela escola em termos de qualidade e equidade. A repetência e, conseqüentemente, a distorção idade-série podem configurar formas de marginalização.

Nessa perspectiva, o cenário foi se modificando e a tônica das discussões passou a ser a equidade e a eficácia da educação pública, uma vez que a universalização do acesso à escola não, necessariamente, evidencia uma trajetória de sucesso dos alunos em busca da aprendizagem. Assim, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um “conjunto de diretrizes políticas [...] voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir

do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares” (MEC, 1997, p.15)⁶.

A repetência é considerada um dos problemas da educação brasileira, visto que os alunos ficam 5 anos, em média, na escola antes de a abandonarem e levam 11,2 anos, aproximadamente, para concluir o ensino fundamental. Diante do grande número de reprovações, os alunos acabam desistindo da escola, seja por falta de motivação ou necessidade de ingressar no trabalho, precocemente, em busca da sua sobrevivência e de sua família (MEC, 1997, p.22)⁷.

Como o tema é bastante polêmico, uma das questões debatidas à época da formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 23 de dezembro de 1996, foi a “cultura da reprovação”, apontada como mecanismo de seleção e de exclusão.

A cultura da reprovação está fundada em alguns valores, ideias e concepções presentes nas práticas pedagógicas que ajudaram a consolidar a escola brasileira como uma escola seletiva, classificatória, excludente, punitiva/premiadora, homogeneizadora, que busca um padrão de qualidade elitista (MINAS GERAIS, 2001, p.46).

Assim, a LDB passa a oferecer novos caminhos para a organização dos tempos e dos espaços escolares, para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação. Às escolas são oportunizadas novas possibilidades de organização: séries, ciclos, progressão parcial, progressão continuada, dentre outras.

No tocante à progressão parcial, a LDB assim dispõe:

Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
[...] III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino [...] (LEI FEDERAL Nº 9394/96) (grifo nosso).

Conforme o artigo mencionado, os sistemas de ensino têm autonomia para definir sobre a adoção ou não da progressão parcial quando contemplarem a

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁷ Ibidem

progressão regular por série, desde que observada a gradação do currículo. Cabe à escola dispor em seu regimento escolar sobre a utilização desse procedimento para fins de regulamentação. Nesse sentido, fica evidenciada a flexibilidade concedida aos estabelecimentos de ensino para utilização do recurso da progressão parcial quando optar pela progressão regular, ou seja, há possibilidade de o aluno reprovado em algumas disciplinas ser promovido para a série seguinte cursando as disciplinas da série atual e aquelas em que não obteve êxito no ano anterior.

De acordo com Cury,

A versão aprovada da LDBEN apresenta características bastante novas para a estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Pode-se dizer que essa lei, em vez de outros dispositivos legais sobre a educação no passado, abre campo extremamente grande para iniciativas mais autônomas por parte dos sujeitos interessados. Numa palavra: flexibilidade (CURY, 1997, p. 5).

Contudo, Cury (1997) argumenta que tal flexibilidade não pode ser concebida como ilimitada, uma vez que uma lei é uma norma jurídica que estabelece limites, pelos quais se reconhecem também as possibilidades de atuação mais livre. Nessa perspectiva, a LDB flexibiliza a utilização do recurso da progressão parcial pela escola, ao mesmo tempo em que deixa clara a necessidade de regulamentação, caso opte pela sua adoção, bem como o respeito às normas do sistema de ensino a que pertence.

A progressão parcial era contemplada no Artigo 15 da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (LDB anterior), sob a nomenclatura de dependência, sendo admitida a partir da 7ª série em “uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo”. Na LDB vigente, não há limitação do número de disciplinas para a oferta desse recurso.

O Parecer CEE/MG nº 1132/1997 esclarece que a LDB nº 9394/1996 “inova e aperfeiçoa a conhecida figura da dependência”, prevista na LDB anterior, “ampliando as oportunidades de aprendizagem e promoção dos alunos”.

1.2. A progressão parcial no contexto das reformas educacionais em Minas Gerais a partir da década de 1990

A década de 1990 foi marcada, sobremaneira, por reformas instituídas na América Latina em face de uma nova ordem econômica mundial, fundamentada na abertura de mercados à concorrência mundial, na otimização de recursos e na evolução tecnológica. Há um consenso internacional acerca das mudanças necessárias na formação da força de trabalho com foco nos padrões modernos de qualificação para competição no mercado internacional.

Conforme abordado por Brooke (2012), vários conceitos como eficiência, produtividade, relações de mercado, clientelas, preferências dos consumidores, são adotados no contexto das reformas educacionais, aproximando os desenhos das propostas educacionais ao funcionamento da economia assim como nos espaços público e privado. Dessa forma, o Estado passa a formular políticas públicas com base na racionalidade econômica

para congregar uma série de reformas que, independentemente de quaisquer outros objetivos próprios, demonstram também o desejo de encontrar formas novas e mais eficientes de oferecer os serviços da educação e melhorar a qualidade. Os critérios usados no desenho dessas reformas são os de custo/benefício, livre escolha e a eliminação dos constrangimentos e ineficiências dos sistemas públicos tradicionais (BROOKE, 2012, p. 201-202).

Na perspectiva de processar ajustes dessa natureza, percebem-se, em muitos países, proposições de reformas pautadas na descentralização da gestão, melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas de ensino, autonomia e responsabilização da escola, investimento na formação do professor e atendimento às demandas da sociedade. De acordo com Gajardo,

[...] é possível afirmar que os países da América Latina e do Caribe encontram-se em um estado de desenvolvimento educativo distinto do que caracterizara o setor nos anos oitenta. Uma simples observação de tendências permite assinalar que a região passou de um paradigma tradicional, que favoreceria a igualdade de acesso, a outro que privilegia a igualdade nos resultados; a descentralização e a concorrência pelos recursos com critérios de discriminação positiva, de atuação direta do Estado através de programas de melhoria da qualidade e da equidade; a introdução de novos instrumentos de informação; a avaliação pública de programas e

instituições e a abertura dos estabelecimentos escolares a redes de apoio externo (GAJARDO, 2000, p. 336).

Nesse contexto, as reformas nos países em desenvolvimento têm ocorrido a partir de compromissos assumidos por seus governos com organismos multilaterais e agências internacionais de financiamento, que propuseram uma agenda de ações com vistas ao direcionamento das políticas educacionais, compreendidas como mecanismo de desenvolvimento econômico e social necessário à modernização.

No Estado brasileiro, também, houve um esforço do governo no sentido de processar transformações nas estruturas políticas, sociais e econômicas com ênfase na redemocratização, descentralização e mundialização econômica. Nesse cenário, pode-se supor que a reforma educacional constituiu uma das medidas que contribuíram para a mudança do caráter regulador do Estado, visto que as políticas e diretrizes da educação preconizaram o ajuste do país aos novos requerimentos do modelo econômico exigido pelo mercado internacional e a uma nova lógica imposta pela sociedade.

Gajardo (2000) acentua que, embora os resultados das reformas não tenham apontado para a superação de todos os problemas, houve uma mudança significativa no que diz respeito à prioridade atribuída à educação na agenda das políticas públicas pelo governo e pela sociedade, havendo consensos sobre “o que reformar e como fazê-lo”. A autora enumera reformas em curso em alguns países, indicando como objetivos das políticas brasileiras a “reorganização institucional e descentralização administrativa”, o “fortalecimento da autonomia das escolas (curricular, pedagógica, financeira)”, a “melhoria da qualidade e equidade: programas consistentes com enfoque no fornecimento de materiais, equipamentos e na melhoria da infraestrutura”, as “reformas curriculares”, “maior dignidade à função docente e aperfeiçoamento dos professores” e o “aumento do investimento em educação”.

Em Minas Gerais, as reformas na década de 1990 foram pensadas na mesma direção das reformas do país de modo geral, tendo como premissa a retomada de uma educação de qualidade. A intenção da racionalidade seria atender as demandas, dentro dos limites dos recursos orçamentários. Nessa perspectiva, buscava-se estender a escolaridade para todos com menor limite de investimentos.

No período de 1991 a 1994, a gestão Hélio Garcia, do Partido das Reformas Sociais (PRS), com o lema **Minas aponta o Caminho** propôs medidas que alteraram a configuração do sistema público estadual nos aspectos físicos e organizacionais. A SEE/MG divulgou alguns compromissos, como: compromissos com o aluno; compromissos com a família; compromissos com o professor, com o especialista e demais servidores da escola; e compromissos com a escola. Nesse sentido, foram elencadas cinco prioridades com vistas à garantia de tais compromissos: 1) a autonomia financeira, administrativa e pedagógica; 2) o fortalecimento da direção escolar, mediante escolha do diretor pela seleção competitiva interna, seguida pela indicação pela comunidade entre os três primeiros colocados; 3) a capacitação e o aperfeiçoamento dos profissionais da escola; 4) a avaliação de desempenho das escolas (resultados acadêmicos e autoavaliação) e 5) integração com os municípios (OLIVEIRA, 2003). Oliveira ressalta que

Na realidade, os motivos que levaram o governo de Minas Gerais a propor e realizar as mudanças que ocorreram nesse período foram de duas ordens: a necessidade de adequar a formação da força de trabalho dos mineiros às demandas do grande capital que o Estado esperava atrair; responder às exigências do movimento social organizado em defesa da escola pública. A reforma em Minas Gerais se pautou pela utilização de conteúdos e práticas trazidas pelos movimentos organizados para adequar a educação pública às atuais exigências do capitalismo (OLIVEIRA, 2003, p. 83).

Oliveira (2003) sinaliza que as mudanças propostas no início dos anos de 1990 foram orientadas pela ampliação da escolaridade para todos e a necessidade de ofertar a educação básica a grande parcela da população. Entretanto, não havia disponibilidade para ampliação de investimentos. Era preciso reduzir desperdícios com alunos repetentes e evadidos, ampliando-se a oferta de vagas para os novos alunos ingressantes.

Nesse sentido, o foco dessa reforma era a minimização das taxas de repetência e evasão escolar, identificadas nas altas taxas de distorção idade e série. Através do Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE) e do ProQualidade, ambos financiados pelo Banco Mundial, buscou-se motivar os professores quanto à necessidade de mudança de comportamento no que diz respeito à repetência, fazendo constar, como meta, nos Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE) a diminuição das taxas de reprovação.

Quanto à organização do tempo escolar, a SEE/MG deu continuidade àquela implementada em 1985, ou seja, ciclo nos dois primeiros anos de ensino fundamental (Ciclo Básico de Alfabetização - CBA) e seriação nos demais anos dos níveis fundamental e médio.

Por meio da Resolução SEE/MG nº 6906/1992, foi facultada à escola a adoção da progressão parcial, (denominada à época “dependência”) em uma ou duas disciplinas, sendo a partir da 7ª série no ensino fundamental e a partir da 2ª série no ensino médio, desde que prevista no seu regimento escolar.

No período de 1995 a 1998, com o slogan **Minas para Todos**, a gestão de Eduardo Azeredo, representada pela coligação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Liberal (PL), deu continuidade às diretrizes políticas do governo anterior. Foram implementados vários programas especiais de aceleração de estudos destinados aos alunos com distorção idade-série, visando o ajuste do fluxo escolar: “Programa de Aceleração da Aprendizagem” (PAA) para atendimento aos alunos da primeira etapa do ensino fundamental, o qual foi estendido em mais três projetos, “Projeto Travessia” destinado à conclusão da mesma etapa, “Acertando o Passo”, para a segunda etapa do ensino fundamental e “A Caminho da Cidadania” para o ensino médio (PEDROSA E SANFELICE, 2005).

Conforme destacado por Oliveira (2003), esses programas especiais de aceleração da aprendizagem foram baseados nas experiências de Levin & Soler (1992) e Carnoy (1992) que sugeriam turmas de aceleração para alunos que apresentavam defasagem idade-série.

Nesse período, nota-se, também, a prescrição da progressão parcial (dependência) em caráter obrigatório nas mesmas séries e número de disciplinas estabelecidos na gestão anterior, conforme Artigo 28 da Resolução SEE/MG nº 7762/1995. Todavia, foi acrescentado dispositivo que trata da possibilidade do aluno reprovado em, no máximo, dois conteúdos na última série do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, matricular-se para cursar apenas tais conteúdos.

Em 1997, o CBA foi estendido até o 3º ano, permanecendo a seriação nos demais anos de escolaridade. Em 1998, foi instituído, pela Resolução SEE/MG nº 8086, o regime de progressão continuada (processo que não prevê a reprovação do aluno) em todo o ensino fundamental, funcionando em dois Ciclos de Formação Básica: o primeiro abrangendo os quatro primeiros anos e o segundo, os quatro

anos finais. Nessa organização, a retenção do aluno poderia ocorrer somente ao final de cada ciclo. No ensino médio, naquele ano, o regime de progressão parcial foi adotado em no máximo três disciplinas, na modalidade de estudos suplementares realizados por meio de orientação de estudos ou aulas, ambos extraclasse.

O governador Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no período 1999-2002, idealizou a **Escola Sagarana**⁸, que concedeu autonomia à instituição para optar pela organização do tempo escolar em séries anuais, ciclos ou mista (ciclo e série), de acordo com a realidade de cada uma. A Resolução SEE/MG nº 006, vigente em 2000 e 2001, previa a progressão continuada para a organização em ciclos e a progressão parcial em até três conteúdos a partir da 5ª série para a organização seriada. Registra-se que, como é comum ocorrer nas transições de governo, em 1999 a gestão do PMDB manteve a organização do governo anterior – ciclos em todo o ensino fundamental.

Regulamentado pela Resolução SEE/MG nº 151, de 18/12/2001, o ensino fundamental, em 2002, poderia ser organizado em séries ou ciclos (o primeiro com duração de três anos - Ciclo Básico, o segundo, com duração de três anos – Ciclo Intermediário e o terceiro, com duração de dois anos – Ciclo Avançado), conforme opção da escola. Não obstante fosse oportunizada à instituição a escolha para organização do tempo escolar, a progressão continuada foi assegurada nos níveis fundamental e médio, excluindo dessa forma a figura da progressão parcial. A reprovação se dava apenas em caso de “frequência inferior a 75% da carga horária total do ciclo ou série”, isto é, nas escolas organizadas em séries, poderia ocorrer reprovação ao final do ano em caso de baixa frequência, já na organização em ciclos apenas ao final de cada um (RESOLUÇÃO SEE/MG nº 151/2001).

No período de 2003-2006, o governador Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), formulou um plano de reforma denominado **Choque de Gestão**, instituído sob responsabilidade da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), mediante convênio firmado com o Grupo Gerdau, Fundação Brava, Grupo Votorantim, Fundação Djalma Guimarães e Companhia Vale do Rio

⁸ Sagarana: nomenclatura utilizada para denominar a política educacional do governo Itamar Franco, em 1999. Significa: “Educação a serviço da construção de uma vida com dignidade e com esperança, para todos os mineiros. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=30673&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=&n3=&n4=&b=s Acesso em: 30/11/2011

Doce. A reforma teve como objetivo “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos novos tempos e, ao mesmo tempo, garantir a transparência aos atos e ações do governo” (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA, 2003 *apud* ALVES, 2006).

Em consonância com essa proposta, em abril de 2003, a Secretária de Estado da Educação, Vanessa Guimarães Pinto, fez publicar um documento intitulado “A Educação Pública em Minas - 2003/2006: O Desafio da Qualidade”. Nele, a Secretária convoca a comunidade escolar para “engajamento na proposta de recuperação da qualidade da educação pública em Minas Gerais”, tendo em vista que instituições públicas - Secretaria de Estado da Educação, Prefeituras, Secretarias Municipais e principalmente as escolas – diretores, corpo docente e pessoal administrativo, são responsáveis pela implementação da política educacional. No documento constam os seguintes desafios para o período 2003-2006: a manutenção das conquistas atingidas, a universalização do ensino médio, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a intensificação de ações no que tange ao atendimento de jovens e adultos com foco na alfabetização e na formação para o trabalho e o forte investimento nas condições para melhoria da qualidade da educação.

No exercício de 2003, transição do governo do PMDB para o PSDB, a SEE/MG manteve a organização do ensino fundamental adotada anteriormente, ou seja, a proposta da **Escola Sagarana**.

Em 2004, a grande bandeira da gestão do PSDB foi a incorporação das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental. Nesse novo cenário, o ensino fundamental com nove anos de duração, instituído pelo Decreto nº 43.506, de 06/08/ 2003, passou a ser organizado em dois ciclos nos anos iniciais: Ciclo Inicial de Alfabetização, constituído de três anos, e Ciclo Complementar de Alfabetização, constituído de dois anos. Nos ciclos foi adotada a progressão continuada e nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio foi determinada a progressão regular por série com possibilidade de progressão parcial, a qual será detalhada mais adiante (RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 521/2004).

Além da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e da política de progressão parcial nesse nível de ensino, a SEE/MG implementou outras ações, dentre as quais, destacam-se: a implementação do Programa “Escola Viva Comunidade Ativa”, em 2003, para atendimento aos estudantes de escolas

localizadas em áreas de risco social, mediante a oferta de atividades culturais, artísticas e esportivas; o “Programa Aluno de Tempo Integral”, em 2005, direcionado aos alunos que vivem em áreas de grande vulnerabilidade social, com oferecimento de atividades relacionadas a esporte, cultura e artes, além do reforço escolar; e o “Programa de Educação Profissional” que visa o oferecimento de cursos técnicos aos jovens por meio de convênio com instituições privadas e públicas (MINAS GERAIS, s/d).

Aécio Neves foi reeleito para o período 2007-2010, não havendo alterações quanto ao funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio.

Em maio de 2010, com a renúncia de Aécio Neves, o então vice-governador, Antônio Anastasia, assumiu o governo até o final do mandato, tendo sido reeleito para período 2011- 2014. Antônio Anastasia, atual governador de Minas teve papel de destaque na construção e implementação do Choque de Gestão no governo Aécio Neves, atuando, primeiramente, na SEPLAG e, depois, como vice-governador. Na nova gestão, Antônio Anastasia apresentou, como plano de governo, a terceira geração do Choque de Gestão, intitulado **Minas de Todos os Mineiros – As Redes Sociais de Desenvolvimento Integrado**. Nesse plano, Antônio Anastasia incluiu 365 compromissos com vistas à melhoria da qualidade de vida, dos indicadores sociais de Minas e aumento da renda da população⁹. Desde 2011, a SEE/MG vem dando prosseguimento às políticas da gestão anterior, inclusive à adoção da progressão parcial, conforme desenho de 2004.

É possível perceber, no estudo realizado, que houve certa continuidade das políticas educacionais mineiras a partir dos anos de 1990. No que concerne à progressão parcial, ora foi introduzida apenas no ensino médio, ora nos dois níveis de ensino.

Merece destaque nas reformas educacionais o fato de que as mudanças operacionalizadas em Minas Gerais, na transição de cada governo, guardam estreita relação com as políticas implementadas em âmbito federal no período estudado, as quais configuram um novo modelo de regulação institucional. De acordo com Pedrosa e Sanfelice

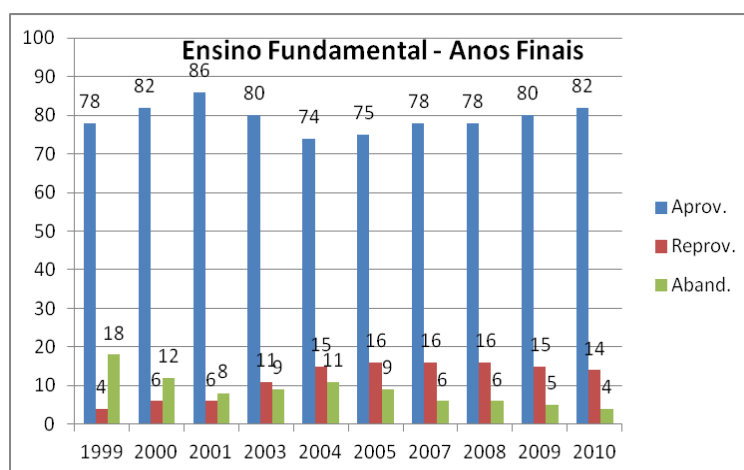
⁹ Antônio Anastasia lança Plano de Governo para os próximos quatro anos. Disponível em <http://psdbmg.wordpress.com/2010/09/09/antonio-anastasia-lanca-plano-de-governo-para-os-proximos-quatro-anos/> Acesso em 22/05/2012

A direção na qual vem sendo pensada a educação mineira tem encontrado eco na reforma do Estado brasileiro, apesar dos esforços empreendidos pela SEE/MG para substituir a cultura da repetência pela cultura da escola produtiva ainda apresentarem bases frágeis para esses novos sistemas reformistas (PEDROSA E SANFELICE, 2005, p. 12).

Há autores que afirmam, inclusive, que o Estado de Minas Gerais inspirou mudanças nacionais. Conforme observado por Oliveira e Duarte, o programa voltado para a educação em Minas Gerais “tem servido de paradigma para muitas outras administrações, inclusive para o próprio Ministério da Educação, o que tem proporcionado ao estado de Minas um destacado papel neste setor ultrapassando fronteiras nacionais” (OLIVEIRA E DUARTE, 1997, p. 124).

No intuito de visualizar o impacto da política de progressão parcial nos resultados obtidos pelos alunos no âmbito do Estado, apresenta-se, a seguir, dados demonstrativos do rendimento escolar dos anos finais do ensino fundamental, incluindo-se parte do período em que prevalecia a progressão continuada, início da progressão parcial até o ano de 2010.

**Gráfico 1: Taxa de Rendimento da Rede Estadual de Minas Gerais
Ensino Fundamental (Anos Finais) – 1999/2010**



Fonte: MEC/INEP¹⁰

Como se pode observar pelo gráfico 1, a taxa de reprovação é baixa em 1999, quando estava em vigor a progressão continuada, gerando repetência

¹⁰ Não registrado o ano de 2002 por ausência de dados no MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> Acesso em: 11/11/2011

somente em caso de baixa frequência. Contudo, a taxa de abandono é bastante elevada.

Nos anos de 2000 e 2001, período em que a escola poderia optar por regime seriado ou de ciclo, houve ascensão das taxas de aprovação. É importante frisar que no preâmbulo da Resolução SEE/MG nº 06/2000 contém a informação de que, no Fórum Estadual sobre a Organização do Tempo Escolar realizado em 22/11/1999, 60% das escolas fizeram opção por ciclos, 33% em séries, 3% em ciclos e séries e 4% a definir.

Causa estranheza o fato de haver redução da taxa de aprovação e aumento significativo da taxa de reprovação em 2003, uma vez que naquele ano, embora houvesse possibilidade de organização seriada ou em ciclos, em ambas fora assegurada a progressão continuada. Supõe-se que o percentual de reprovação é alto para considerar-se, apenas, como consequência da infrequência.

Em 2004, ano em que foi introduzida a progressão parcial, nota-se queda acentuada da taxa de aprovação, sofrendo acréscimos a partir de 2005. Pode-se afirmar que isto é reflexo da não reprovação por desempenho insatisfatório no regime de progressão continuada - em vigência no ano anterior, ou seja, o aluno era aprovado automaticamente; a reprovação decorria da infrequência e não do baixo desempenho. O mesmo não ocorre no regime atual, haja vista que, como pontuado anteriormente, se o aluno obtiver aproveitamento insatisfatório em mais de duas disciplinas, é reprovado. Isto pode ser comprovado no gráfico 1: a taxa de aprovação que era de 80% em 2003 (progressão continuada) decresce para 74% em 2004 (progressão regular com possibilidade de progressão parcial).

Apesar do crescimento gradual das taxas de aprovação no período de 2005 a 2009, as taxas de reprovação persistiram, reduzindo apenas em um ponto percentual tanto de 2008 para 2009 como de 2009 para 2010. Cabe salientar que a SEE/MG implantou, a partir de 2008, o programa de aceleração da aprendizagem denominado Programa Acelerar para Vencer (PAV), visando a correção do fluxo, o que provavelmente tenha influenciado nesse resultado. Fica evidente, assim, que a mudança da progressão continuada para a progressão regular associada à progressão parcial, por si só, não é suficiente para atenuar a reprovação.

Quanto à evasão, verifica-se declínio expressivo a partir de 2005, o que leva a supor que a política de progressão parcial teve impacto mais substantivo no que tange à permanência do aluno na escola. Por outro lado, é possível observar

outros fatores que possam ter contribuído para a redução da evasão como o PAV, acima referido, e a existência de programas sociais voltados para a educação como é o caso do Programa Bolsa Família (PBF)¹¹ que exige a frequência do aluno às aulas como um dos requisitos para perceber o benefício.

1.3. Caracterização das escolas partícipes

De acordo com pesquisa realizada no SIMADE – 2011, das 167 escolas estaduais circunscricionadas à SRE Metropolitana C, apenas 35 escolas¹², 20% aproximadamente, inseriram matrículas de alunos em progressão parcial no ano de 2011. Nessas 35 escolas, há um total de 14.704 alunos matriculados no ensino fundamental (anos finais) e 20.630 no ensino médio.

A tabela abaixo mostra o número total de alunos matriculados nas 35 escolas por nível e modalidade de ensino, número total de alunos em progressão parcial e respectiva taxa relativa à progressão parcial.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados nas escolas da SRE Metropolitana C que ofertaram progressão parcial em 2011, número de alunos em progressão parcial e respectiva taxa de progressão parcial

Nível de Ensino/ Modalidade	Número de alunos matriculados	Número de alunos em progressão parcial	Percentual de alunos em progressão parcial
Fundamental (anos finais) - regular	14.084	573	4,06%
Fundamental (anos finais) – EJA	620	3	0,48%
Médio – regular	18.665	618	3,31%
Médio – EJA	1.965	40	2,03%
Total	35.334	1234	3,49%

Fonte: SIMADE

¹¹ Programa Bolsa Família (PBF) é um “programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País”. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em: 16/05/2012

¹² Dados (atualizados em 02/09/2011) de acesso restrito a órgãos específicos. Portanto foram informados pela SRE Metropolitana C.

De acordo com tabela 1, a taxa de alunos em progressão parcial no ensino fundamental regular é superior à do ensino médio regular. O mesmo não ocorre na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, onde a taxa referente ao ensino médio ultrapassa a do ensino fundamental.

Como abordado anteriormente, a **Escola A** e a **Escola B** foram selecionadas por apresentarem maior número de alunos em progressão parcial no ensino fundamental, dentre as escolas integrantes da SRE Metropolitana C.

A **Escola A**, criada em 1960, está localizada na capital. Oferece o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. O alunado advém de bairros próximos à escola como também de bairros distantes. Parte de seus alunos reside em bairros menos pobres e outra parte em bairros de grande vulnerabilidade social.

O bairro¹³ da escola, considerado área de proteção ambiental, está localizado na Região da Pampulha¹⁴, região que, embora considerada privilegiada, apresenta um “contraste social” evidente, pois há “cinco áreas consideradas de risco que abrigam cerca de 20% da população local”.

A **Escola B** iniciou seu funcionamento em 1970 como anexo de outra escola e em 1976 tornou-se independente. Oferta, atualmente, o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, nos turnos da manhã e tarde, atendendo a demanda de alunos do próprio bairro e adjacências. Ela está situada no distrito de Justinópolis, em Ribeirão das Neves, município da região metropolitana de Belo Horizonte, a cerca de 40 km da capital mineira. Conforme descrito na proposta pedagógica dessa escola, um dos principais problemas que prejudicam o trabalho diz respeito à violência nas imediações e na própria escola (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2010, s/p). O bairro onde está localizada a **Escola B** é muito pobre e apresenta grande vulnerabilidade e risco social, como os demais bairros de Ribeirão das Neves, que retratam um “quadro de miséria, carência e exclusão” (CAMPOS, 2010, p. 24).

¹³ Informações sobre o bairro. Disponível em: <http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/bairros%20da%20regi%C3%A3o%20da%20pampulha/> Acesso em: 30/11/2011

¹⁴ Região da Pampulha. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPic=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalpampulha&tax=6612&lang=pt_BR&pg=5484&taxp=0& Acesso em: 30/11/2011

O cenário acima identificado sugere que há diferença quanto ao nível socioeconômico entre os alunos da **Escola A** e da **Escola B**. Ademais, mediante visitas realizadas nas duas instituições, nota-se que na primeira, os alunos são bem trajados e muitos chegam à escola por meio de transporte escolar e ônibus pagos; o que não ocorre na segunda. Nesse sentido, há de se considerar as influências da realidade dos alunos no desenvolvimento educativo, inclusive no que diz respeito aos indicadores de repetência e evasão.

A seguir, a tabela especifica o número de turmas, número de alunos por nível de ensino e número de alunos em regime de progressão parcial das escolas selecionadas.

Tabela 02 – Número de Turmas, Alunos e Progressão Parcial por Nível de Ensino

Escolas	Número de Turmas (T), Alunos (A) e Progressão Parcial (PP)– 2011											
	Ensino Fundamental						Ensino Médio			Total		
	1º ao 5º ano			6º ao 9º ano			1º ao 3º ano					
T*	A**	PP***	T	A	PP	T	A	PP	T	A	PP	
¹ Escola A	11	361	-	12	448	48	25	1014	99	48	1823	138
² Escola B	-	-	-	14	522	169	13	479	48	27	1001	155

Fonte: Arquivos da Escola – Dados coletados em: ¹06/10/2011 ²07/10/2011 *Turmas **Alunos ***Progressão Parcial

Nota-se que na **Escola A**, do total de alunos matriculados no ensino fundamental, aproximadamente, 11% encontram-se em progressão parcial e no ensino médio, 10%. A **Escola B** apresenta cerca de 30% dos alunos em progressão parcial no ensino fundamental e 10% no ensino médio. Percebe-se que a **Escola A** atende uma demanda menor de alunos no ensino fundamental (6º ao 9º ano) do que a **Escola B**. Já, no ensino médio observa-se o contrário.

A tabela 3 mostra a quantidade de alunos que se encontram em progressão parcial relativa ao ano 2010, por disciplina, no ano de 2011, nas escolas estudadas.

**Tabela 3 – Número de Alunos em Progressão Parcial por Disciplina -
Referência: 2010 (em curso em 2011)**

Ano de Esc. ref. à Prog. Parcial	Ciên.		Mat.		L.Port.		Geog.		Ed. Fís.		LEM-Ing.		Ed. Relig.		Hist.		Art.	
	Esc.		Esc.		Esc.		Esc.		Esc.		Esc.		Esc.		Esc.		Esc.	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
6º ano	6	9	7	28	2	8	4	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-
7º ano	20	26	7	29	1	12	5	6	-	4	1	3	-	1	3	9	-	-
8º ano	-	9	3	16	7	10	-	12	-	3	-	1	-	-	-	7	-	-

Fonte: Ata de resultados de progressão parcial das escolas

Visando elucidar as informações constantes na tabela 3, esclarece-se que a primeira coluna refere-se ao ano de escolaridade em que o aluno encontra-se pendente e não ao ano de escolaridade em que está matriculado em 2011. Assim, a **Escola A**, por exemplo, possui, em Ciências, seis alunos em progressão parcial relativa ao 6º ano de escolaridade/2010, podendo esses estarem matriculados em 2011, no 7º, 8º ou 9º ano de escolaridade.

Os dados demonstram que há maior concentração de alunos em progressão parcial no 7º ano de escolaridade em ambas as escolas assim como as disciplinas Ciências, Matemática e Língua Portuguesa são mais frequentes. Somente na disciplina Arte não figura progressão parcial em nenhuma das escolas.

1.4. Contextualização do processo de progressão parcial: significação e apropriação pelos atores da escola

É na escola que a política educacional se concretiza. Nela são definidos os objetivos, as metas, o currículo, o espaço e o tempo das aprendizagens, a partir das múltiplas demandas. A implementação das ações propostas pelo órgão mantenedor depende sobremaneira do envolvimento dos atores escolares.

Para se compreender o contexto da política na dimensão escolar, faz-se necessário retomar alguns elementos. A progressão parcial, contemplada nos incisos IV e V do artigo 39 da Resolução SEE/MG nº 521/2004, constitui uma das estratégias para recuperação da aprendizagem dos alunos. A legislação mineira determina o limite de duas disciplinas para que o aluno submeta-se à progressão

parcial, sendo cada disciplina computada só uma vez, “independentemente das séries em que incidir” (RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 521/2004, p. 4). Entretanto, o aluno não poderá avançar para o ensino médio, caso não tenha vencido a progressão parcial relativa ao ensino fundamental.

Nessa proposta, há dois momentos para o oferecimento da progressão parcial: no primeiro semestre e no segundo semestre. Ao longo do primeiro semestre são oferecidos estudos orientados e no segundo semestre, estudo independente, caso o estudante não tenha logrado aprovação no primeiro semestre. Para tanto, a escola deve buscar estratégias pedagógicas diferenciadas com vistas ao saneamento das dificuldades apresentadas pelos alunos e utilizar instrumentos de avaliação variados, os quais devem “incidir sobre os conceitos e habilidades fundamentais das disciplinas e ser definidos em equipe pelos professores da escola” (RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 521/2004, p. 4).

No que diz respeito aos responsáveis pela aplicação dos procedimentos relativos à progressão parcial, a Resolução estabelece a indicação dos professores pela direção da escola, com o apoio da equipe pedagógica.

Observa-se que há um grande distanciamento entre as proposições expressas na legislação e a práxis no interior das instituições escolares. De acordo com Garcia e Schimidt,

[...] uma das grandes questões apontadas hoje, nos debates em torno da problemática do ensino, relaciona-se com as dificuldades dos professores para concretizar, em sala de aula, as renovações do conteúdo e as inovações pedagógicas que são produzidas em diferentes instâncias dos sistemas educativos (GARCIA, SCHIMIDT, 2007, p. 161).

A proposição legal dos sistemas educativos não garante a efetivação de uma nova política, pois a sua concretização envolve ações dos diferentes atores que fazem parte do contexto escolar, especialmente, dos diretores, professores e equipe pedagógica. A política, então proposta, impôs novas diretrizes às quais a equipe escolar deveria se adaptar e cumprir, sem quaisquer questionamentos, caracterizando-se, assim, como *top/down*¹⁵ (Dye, 2009 *apud* Condé, 2011), ou seja,

¹⁵ De acordo com Dye (2009) *apud* Condé (2011), a agenda pública pode se manifestar como *top/down* quando parte da iniciativa do poder público, ou seja, de cima para baixo. O caráter *bottom/up*, de baixo para cima, é decorrente da pressão de indivíduos fortes e influentes ou de grupos organizados.

“vem de cima para baixo”. A sua execução demandaria cursos de capacitação para os responsáveis pela sua aplicação; no entanto, a Resolução SEE/MG nº 521 foi publicada em 02 de fevereiro de 2004 para imediata implementação na escola. Conforme relato da Diretora da **Escola A**, a progressão parcial chegou ao seu conhecimento pelo inspetor escolar da SRE Metropolitana C. Os demais participantes da entrevista afirmaram que tiveram ciência da política por meio de reuniões promovidas pelos diretores e equipe pedagógica da escola.

De acordo com os atores entrevistados, houve resistência por parte dos professores em aceitar a política à época. Segundos eles, os professores: i) tinham o conceito de que o aluno indisciplinado ou que não havia aprendido a matéria deveria ser reprovado (DIRETORA da **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 06 de dezembro de 2011); ii) alegavam que aumentaria as dificuldades do aluno ao se acrescentar duas disciplinas àquelas do ano em curso (DIRETOR da **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011); iii) argumentavam que os alunos são imaturos para entender o processo (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011); iv) afirmavam que a progressão parcial implicava em mais trabalho para o professor, que era obrigado a planejar e aplicar mais tarefas e provas (PROFESSORA DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011). Somente a EEB da **Escola B** afirmou ter havido aceitação pelos professores.

Consoante à reforma proposta pelo sistema estadual de ensino, as escolas deveriam alterar o regimento escolar¹⁶ e o projeto político pedagógico¹⁷, disciplinando a progressão parcial e outras modificações determinadas. No intuito de se verificar as regras que orientam a prática desse recurso bem como as diretrizes pedagógicas que norteiam a sua execução, foram analisadas as partes do regimento escolar e do projeto político pedagógico de ambas as escolas que versam sobre a progressão parcial.

¹⁶Regimento escolar: De acordo com o Parecer CEE/MG nº 1132/1997, o regimento escolar é o “documento que define os ordenamentos básicos da estrutura e do funcionamento da escola, devendo conter os princípios educacionais que orientam as atividades [...]”

¹⁷ Projeto político pedagógico: “Instrumento em que se definem, entre outros aspectos, a missão da escola, a visão de homem, de sociedade, de currículo, de aprendizagem, de avaliação, de conduta ética e moral, os direitos e deveres de toda a comunidade escolar [...] é a doutrina da escola.” (MINAS GERAIS, 2004, p. 12)

Quanto ao regimento escolar, na **Escola A**, a progressão parcial está regulamentada nos artigos de 126 a 129 e contempla todos os aspectos contidos na Resolução SEE/MG nº 521/2004, especificando em parágrafo próprio a impossibilidade de aplicação desse recurso ao 9º ano e ao 3º ano do ensino médio (ARTIGO 127, § 2º).

Cabe destacar que o regimento da **Escola A** determina a aplicação dos estudos orientados mediante um “plano individual”, com o acompanhamento e avaliação pelo professor.

Art. 128- As disciplinas em progressão parcial as quais o aluno estiver sujeito, deverão ser cumpridas ao longo do primeiro semestre letivo do ano subseqüente, sob a forma de estudos orientados, podendo os mesmos serem liberados do processo tão logo se verifique o domínio das aprendizagens consideradas básicas.

Parágrafo único- Os estudos orientados de que trata o *caput do artigo* devem ser assumidos pelo professor da turma que fará por meio de um plano individual de atendimento, o acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p.31).

Nesse sentido, constata-se, mediante os relatos da diretora, EEB e professora da **Escola A** que, embora não descrito no regimento escolar, o plano individual é realizado através de trabalhos orientados pelo professor da respectiva disciplina, a serem feitos em casa, no valor de 40 pontos. A avaliação aplicada ao final do primeiro semestre vale 60 pontos.

Em relação ao estudo independente, tal documento determina que

Art. 129- O aluno que não obtiver aproveitamento satisfatório na oportunidade oferecida no primeiro semestre terá ao longo do segundo semestre nova oportunidade para superação das dificuldades ainda existentes.

Parágrafo único- O professor da disciplina deve buscar novas alternativas para elaboração de um planejamento específico que atenda as necessidades do aluno, devendo o processo ser avaliado em datas previamente estabelecidas no calendário escolar (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p.31).

De acordo com as entrevistadas, os procedimentos utilizados para aplicação do “estudo independente” são os mesmos adotados na oferta dos “estudos orientados” relativos ao primeiro semestre.

A **Escola B** prescreve a progressão parcial nos Artigos 104 e 105, os quais são literalmente transcritos da Resolução SEE/MG nº 521/2004. Verifica-se, mediante informação dos entrevistados dessa escola, que os “estudos orientados” e o “estudo independente” são executados da mesma forma que na **Escola A**.

No que concerne à atuação do professor na organização dos “estudos orientados” e “estudo independente”, destacam-se os seguintes depoimentos:

[...] O professor só marca os trabalhos e eles fazem em casa. Depois, marca-se um dia para fazer a avaliação daquele trabalho. [...] Não tem o momento e nem o espaço, para o professor tirar as dificuldades do aluno (DIRETOR DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

[...] A gente não tem um horário diferenciado; eu dou aula todos os dias da semana e não tenho *janelas*. Eu ponho a turma para fazer um exercício de reforço do conteúdo da série e vou trabalhar com os que estão devendo a série anterior, individualmente, em sala de aula. Por exemplo: no 7º ano eu tinha 5 alunos numa sala e 6 na outra que ficaram em dependência e a gente conseguiu, dessa forma, que os meninos fossem aprovados. Realmente recuperou o conteúdo e fiquei nas 2 turmas, agora, com 2 alunos. Então foi efetivo o trabalho. [...] No 1º semestre eu dou assistência individual, mas no segundo semestre não dá para a gente dar essa assistência porque eu já tenho que dar assistência para os que estão com dificuldade no 7º ano, por exemplo, que não estão dando conta do 7º ano [...] A gente improvisa, trabalha no improviso, faz malabarismo em sala, mas tem dado certo (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

A carga horária do professor de matemática é de 20 horas/aula semanais. Eu não tenho tempo livre para atender aluno que possa estar com dificuldade. Não tem como marcar atendimento para o aluno (PROFESSORA DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011).

O cenário acima identificado remete à reflexão sobre essa proposta. O desenho da progressão parcial impõe ao aluno o cumprimento de tarefas que tendem a não acrescentar-lhe conhecimentos ou superar suas dificuldades de aprendizagem dentro da escola, uma vez que não há tempo, espaço nem profissional que o auxilie. A simples indicação de trabalho extraclasse e realização de provas não garantem o sucesso do aluno. Ele estuda sozinho ou é obrigado a buscar outros meios fora da escola. Se o aluno, no decorrer de um ano, não conseguiu adquirir as competências e habilidades em determinado componente curricular sob orientação do professor, as chances de fazê-lo em menos tempo e de modo independente são poucas.

A professora que busca esclarecer as dúvidas dos alunos que estão em progressão parcial, individualmente, o faz dentro da sala de aula ao mesmo tempo em que trabalha com os alunos da turma regular. Dessa forma, pode-se inferir que ambos são prejudicados: os alunos em progressão parcial deixam de fazer as atividades previstas para o ano de escolaridade regular no qual se encontram matriculados e os alunos da turma regular não recebem a atenção do professor na realização das atividades propostas. A professora, então, tem que fazer “malabarismo” para exercer as duas funções ao mesmo tempo, regente de aulas e recuperadora.

No que tange ao projeto político pedagógico, denominado pelas escolas como “proposta pedagógica”, a parte que trata da progressão parcial, tanto na **Escola A** como na **Escola B**, é semelhante à do respectivo regimento. Não indica, portanto, as ações pedagógicas para a concretização da progressão parcial, levando-se em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos e as condições da escola – recursos humanos e materiais, tempo e espaço disponíveis.

Cabe mencionar o documento da SEE/MG intitulado “Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade”, segundo o qual no projeto político pedagógico “deve-se explicitar o ideal que norteia a ação, a realidade desejada, que, por sua vez, pressupõem a transformação” (MINAS GERAIS, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, acredita-se que as escolas falham em não abordar essas questões em sua proposta pedagógica, visto que a progressão parcial é uma ação que concebe a aprovação com um olhar diferenciado, e que, portanto, deveria ter detalhada a sua operacionalização, linha pedagógica adotada pela escola, possibilidades e limites frente à realidade da escola.

Outro documento analisado na ocasião das entrevistas foi a “ata de resultados de dependência”¹⁸, referente aos “estudos orientados” do primeiro semestre. Segundo informações dos diretores, não foram registrados os resultados em ambas as escolas, em decorrência do movimento grevista ocorrido em 2011, o que acarretou a recomposição do calendário escolar, prorrogando-se, desse modo, a

¹⁸ Ata de resultados de dependência: Trata-se de quadro contendo a relação nominal dos alunos por ano de escolaridade e respectivas disciplinas que se encontram em progressão parcial, com campo específico para registrar o resultado do aluno. Ambas as escolas utilizam a nomenclatura adotada na vigência da LDB nº 5692/1971 - “dependência”.

realização dos “estudos orientados”. A ata subsidiou a verificação do número de alunos em progressão parcial por disciplina.

Pode-se perceber que, na **Escola A**, as disciplinas em que há maior concentração de alunos em progressão parcial são: Ciências (26 alunos), Matemática (17 alunos) Língua Portuguesa (10 alunos). Solicitadas a explicar essa situação, a diretora e a EEB da **Escola A** acreditam que seja devido às dificuldades dos alunos em leitura, interpretação de textos e operações matemáticas básicas, com relação à Língua Portuguesa e Matemática. Quanto à maior incidência em Ciências, a diretora afirma que, como a professora estava acostumada a trabalhar com alunos do ensino médio, esperava melhor nível de aprendizagem dos menores; já a EEB atribui o fato à quantidade de conteúdos dessa disciplina e à exigência de absorção dos conhecimentos além da leitura e compreensão.

De acordo com depoimento da professora de Ciências, o fato de haver mais alunos em progressão parcial na sua disciplina se deve à dificuldade do aluno em interpretar textos e salienta que “Ciências é leitura, interpretação, entendimento” e que, normalmente, os alunos que se encontram em progressão parcial em Língua Portuguesa também estão em Ciências (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Coincidentemente, as disciplinas são as mesmas na **Escola B**, sendo 73 alunos em Matemática, 44 em Ciências e 30 em Língua Portuguesa. O diretor dessa escola diz não saber explicar o motivo desse fato. No entanto, a EEB justifica que há maior cobrança por parte dos professores dessas disciplinas, além da grande dificuldade dos estudantes na resolução das operações matemáticas fundamentais quando ingressam no 6º ano.

A professora de Matemática alega que há uma sequência de conteúdos nessa disciplina e, assim, o aluno que apresentar dificuldades em conteúdos mais simples terá dificuldades em conteúdos mais complexos (PROFESSORA DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011).

Faz-se mister salientar que a progressão parcial exige dos atores escolares novos conhecimentos e habilidades sobre procedimentos didático-pedagógicos e formas de avaliação. Ao serem questionados sobre a ocorrência de mudança da prática pedagógica do professor em decorrência da inserção da progressão parcial na organização da escola, os entrevistados das duas escolas

foram unânimes em afirmar que não houve alterações, a mudança ocorreu em quantidade de trabalho – elaboração e correção de provas e trabalhos.

Há consenso entre eles de que tal recurso não influenciou positivamente na aprendizagem do aluno, e, dessa forma não há possibilidades para superação das suas dificuldades. No discurso dos entrevistados, há pouco interesse por parte dos alunos em fazer as atividades propostas.

Muitos alunos não têm interesse em fazer a progressão parcial. Eles ficam porque o Sistema dá essa margem para eles estarem passando de ano, devendo dois conteúdos (DIRETOR DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

Na verdade eles têm pouco interesse. [...] O professor precisa ficar lembrando o tempo todo que eles estão nesse regime. Eles não se preocupam com a data de entrega do trabalho, [...]às vezes até faltam no dia da prova, sem uma justificativa válida (EEB DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Os que já têm maturidade [...], têm compromisso, perguntam bastante. Aqueles que se sentiram aprovados não estão nem aí. Não fazem, mesmo (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Às vezes a gente ouve o aluno falando: ‘Quando é que vai ter o trabalho que eu vou pagar alguém para fazer para mim’ (PROFESSORA DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011).

Pode-se inferir que um dos fatores que contribuem para o desinteresse dos alunos é a inexistência de “estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem”, conforme prevê a RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 521/2004. Essas oportunidades se limitam ao simples repasse de trabalhos e aplicação de provas. Não há momento específico para atendimento diferenciado ao aluno, onde ele possa aprender de fato.

Os atores participantes da entrevista relatam, também, que não há participação efetiva dos pais no acompanhamento dos filhos no processo de progressão parcial. Alguns nem tomam conhecimento da situação; outros aparecem na escola somente ao final do 9º ano para saber do motivo da reprovação, uma vez que, o sistema estadual mineiro não permite que o aluno progrida para o ensino médio sem ter cumprido a progressão do nível fundamental, situação em que ficará reprovado no 9º ano.

De acordo com a proposta da SEE/MG, a aplicação da progressão parcial é limitada a duas disciplinas. Entretanto, considerando que cada disciplina é computada somente uma vez, independente do ano de escolaridade em que ocorrer a progressão parcial, o aluno poderá avançar até o 9º ano, sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de anos de escolaridade anteriores, desde que não ultrapasse o limite previsto. Nessa perspectiva, parte dos entrevistados afirma ter vivenciado essa situação; inclusive, na **Escola A** foram encontrados alunos matriculados no 9º ano, cursando os estudos orientados/independente referente à progressão parcial do 7º ano de escolaridade, conforme “ata de resultados de dependência” apresentada. Questionados sobre o problema, os entrevistados apresentaram duas explicações: i) o fato de os alunos não fazerem o trabalho no valor de 40 pontos, o que compromete o resultado, pois, nesse caso, eles terão que alcançar o total de pontos na avaliação em razão de o mínimo para aprovação ser 60% do total de pontos atribuídos; ii) mudança de professor, ou seja, o professor que trabalhou com o aluno no ano anterior não ser o mesmo que desenvolve o processo de progressão parcial no ano seguinte. Esta é uma situação questionável, pois se os objetivos são os mesmos, por que o aluno consegue aprender com determinado professor e com o outro não? Tal fato sugere deficiência nos procedimentos pedagógicos, na forma de avaliação ou na relação professor e aluno.

Diante do quadro exposto, nota-se que existe um conflito entre a ação e a concepção por parte dos entrevistados, pois expressam a necessidade de realização de atividades presenciais no contraturno para um trabalho intensivo com os alunos, com vistas à superação das dificuldades por eles apresentadas e, nesse sentido, reclamam da falta de estrutura e de recursos humanos.

A partir da observação da realidade do cotidiano das duas escolas pesquisadas e dos documentos que tratam da temática, pode-se supor que a opção pelo regime de progressão parcial veio desacompanhada de outras proposições necessárias à implementação da política.

Nesse aspecto, a primeira hipótese levantada é a de que a política poderia atingir melhores resultados se fossem proporcionadas, aos atores escolares, orientações específicas sobre a sua aplicação. Sabe-se que as resoluções, ao abordarem a organização e o funcionamento do sistema público de ensino, o fazem de forma genérica, pois trata-se do ordenamento jurídico que lhe dá fundamento.

Portanto, não contemplam instruções norteadoras de todo o processo de progressão parcial.

Outro problema refere-se à inadequação dos recursos pedagógicos utilizados no desenvolvimento da progressão parcial – prova e tarefa de casa. Assim, a mudança da prática pedagógica do professor com o redimensionamento dos processos de avaliação e recuperação no contexto da progressão parcial constitui uma hipótese a ser discutida. É necessário que o professor se remeta às necessidades do aluno e não apenas aos conteúdos previstos para cada ano de escolaridade, caso contrário, não há recuperação da aprendizagem.

Nesse cenário, há de se considerar o papel preponderante do diretor para o alcance dos objetivos da política em questão, pois a instituição escolar sofre o impacto da liderança pedagógica na condução do processo de progressão parcial e a ineficácia do exercício da sua função pode vir a comprometer a apropriação e a implementação da proposta.

Sozinho, o aluno não consegue recuperar suas dificuldades de aprendizagem, tornando-se necessário o acompanhamento pedagógico pelo professor no turno inverso ao que ele estuda em caráter regular. Assim, outra hipótese considerada é a de que o tempo e o espaço pedagógicos são fatores condicionantes para a eficácia da progressão parcial.

É com fulcro nessas hipóteses que, no próximo capítulo, analisa-se os resultados da pesquisa numa relação dialógica com a literatura, no intuito de apontar caminhos que viabilizem o sucesso da política em foco.

2. PROGRESSÃO PARCIAL: POSSIBILIDADE DE SUCESSO?

A relação entre progressão parcial e aprendizagem reveste-se de um grande desafio em torno da aprovação escolar, haja vista que consiste em uma alternativa de organização que tenta romper com o modelo aprovar *versus* reprovar, na medida em que busca recuperar a aprendizagem do aluno nas disciplinas em que apresenta dificuldade, ao mesmo tempo em que ele cursa o ano de escolaridade seguinte.

Sob esta ótica, o capítulo 2 é dedicado à análise dos dados coletados e à discussão das hipóteses evidenciadas no capítulo anterior, em diálogo com a literatura que possa embasar a investigação sobre o tema. Cabe destacar que não se notou a presença de estudos teóricos específicos sobre a progressão parcial, sendo utilizados, então, autores que tratam de assuntos que corroboram para a discussão do tema.

Considerando que a progressão continuada, adotada nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual mineira e os programas de aceleração de estudos para alunos com defasagem idade-série apresentam similaridade com a progressão parcial no que se refere a sua finalidade principal – regularizar o fluxo escolar, são utilizados referenciais teóricos que tratam do assunto, fazendo-se a comparação entre as características comuns dessas políticas.

Para o desenvolvimento deste estudo, busca-se relacionar o instrumento legal que institui a política de progressão parcial na rede estadual mineira e orientações correlatas com os documentos internos das instituições e dados das entrevistas, com o objetivo de compreender os desdobramentos da política oficial na dimensão prática do cotidiano das escolas estudadas, em interlocução com a literatura disponível. Dessa forma, analisa-se as dimensões, os limites e as possibilidades da proposta oficial, tanto no que concerne ao seu desenho quanto aos elementos que fazem parte da sua implementação.

Na primeira seção, examina-se as intencionalidades da política de progressão parcial postas nos documentos oficiais da SEE/MG em contraponto com a sua aplicação nas **Escolas A e B**, abordando-se as mudanças estabelecidas pelo sistema educacional e as interpretações que os atores escolares fazem delas. Com apoio nas leituras de Condé (2011), busca-se o melhor entendimento da fase de implementação da política pública em questão e nas leituras de Teixeira (2003)

acerca da interferência da cultura organizacional nesse processo. Com base nas leituras de Veiga (2003), estabelece-se uma reflexão sobre o projeto político pedagógico e nos textos de Azanha (1992) sobre o regimento escolar. Pimenta (1997) contribui com a discussão sobre as dificuldades do professor na aplicação das políticas devido à deficiência dos cursos de licenciatura e de formação continuada.

Visando possibilitar uma compreensão mais ampla e reflexiva da política bem como dos seus efeitos no desempenho dos alunos, a segunda seção dedica-se à investigação mais detalhada do funcionamento da progressão parcial, verificando-se o rendimento dos alunos nesse processo, o aproveitamento geral nos anos finais do ensino fundamental (taxas de aprovação e reprovação) e a dinâmica adotada pelas escolas na sua concretização. Autores como Crahay (2006), Hanff *et al* (2007), Jacomini (2009), Oliveira (2003), Paro (2001), Peregrino (2010) e Ribeiro (1991) auxiliam na discussão sobre reprovação/repetência, fluxo escolar, progressão continuada e programas de aceleração da aprendizagem; Hoffmann (1994) e Perrenoud (2000) ampliam a visão acerca da avaliação e recuperação. Nessa seção, também se faz presente o desenho da progressão parcial da rede estadual da Bahia.

A terceira seção se propõe a mostrar e a analisar a atuação dos diretores nas escolas pesquisadas, destacando a importância do seu papel estratégico no processo de implementação da progressão parcial, por meio da literatura, principalmente, das autoras como Lück (2000 e 2009) e Polon (2009). Discute-se, ainda, a competência do diretor na articulação com as famílias e, nesse sentido, Castro e Regattieri (2009) explanam sobre a importância da aproximação entre escola e família e Carvalho (2000) busca refletir sobre os limites dessa articulação.

A quarta seção traz à discussão as possibilidades de o aluno superar suas dificuldades de aprendizagem, apesar de não lhe serem propiciados o tempo e o espaço pedagógicos na escola. Neste estudo, estabelece-se a comparação da política mineira com experiências dos estados da Bahia e de Santa Catarina, enfatizando-se a proposta da rede estadual baiana e, com ajuda de Jacomini (2009), busca-se os elementos da progressão continuada aplicáveis à progressão parcial.

Por último, são feitas algumas considerações sobre o Plano de Ação Educacional, objeto de estudo do capítulo subsequente.

2.1. Progressão parcial: proposta oficial e prática escolar

As políticas educacionais são formuladas, via de regra, para atender às demandas da sociedade como um todo e às necessidades diagnosticadas no contexto das escolas públicas. Segundo Condé,

Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (CONDÉ, 2011, p 2).

Condé (2011, p 15) afirma que uma das dificuldades da implementação da política no modelo *top/down* (de cima para baixo) é o fato de esta ser elaborada fora do contexto de sua aplicação, sendo os atores da “ponta do sistema” obrigados a implantar algo que não formularam, havendo o choque entre o “centro” e o “local”. Nesse sentido, aponta como fatores relevantes para o sucesso do formato *top/down* a inexistência de grandes restrições aos implementadores pelas condições locais e externas, a disponibilização de tempo e recursos nas diferentes fases de implementação e agências de implementação com competência para trabalhar, coordenadas e com regras claras. O autor assinala que

[...] é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa, por exemplo. Quando o enfoque vem “por cima”, é preciso que ocorram também duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”; a outra é aquela horizontal, entre os próprios implementadores que operam o programa no dia a dia. [...] O resultado prático deste ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa. [...] Resumindo, se existem objetivos claros, se as metas estão definidas, se os resultados podem ser verificados e os problemas de implementação idem, a análise *top/down* ganha relevância (CONDÉ, 2011, p 16).

Ao analisar a progressão parcial nas **Escolas A e B**, com base nas considerações acima, confirma-se a hipótese de que a política poderia alcançar melhores resultados se fossem proporcionadas, aos atores escolares, orientações específicas sobre a sua aplicação, uma vez que verifica-se a falta de instruções

consistentes voltadas para sua execução. Como abordado no capítulo 1, a política foi implementada em 2004, instituída pela Resolução SEE/MG nº 521, de 02 de fevereiro de 2004, que não é específica da progressão parcial, mas de toda a organização e funcionamento do ensino na rede estadual de ensino, sendo tratada em apenas dois artigos, o 38 e o 39. Outros documentos que tratam do assunto são os Ofícios-Circulares SEE/MG sob nº 198, de 19 de outubro de 2004, e 302, de 23 de dezembro de 2010, os quais endossam a citada resolução, trazendo breves explicitações sobre avaliação, progressão continuada e progressão parcial, ambos em caráter bem geral. Cabe ressaltar a data de elaboração dos três documentos: a da Resolução nº 521, data provável de início do ano letivo relativo a 2004, ou seja, não houve estudo prévio da legislação antes da sua implementação; o Ofício nº 198 foi elaborado no último bimestre de 2004; e o Ofício 302, formulado após seis anos de vigência da progressão parcial. Questiona-se: Será que tais documentos foram divulgados para todas as escolas estaduais de Minas Gerais? Quando houve a divulgação? Todos os atores escolares tiveram acesso a esses documentos?

No âmbito das instituições pesquisadas, os relatos dos atores entrevistados sugerem desconhecimento desses documentos, uma vez que, ao serem questionados sobre a forma pela qual tomaram ciência da progressão parcial, não mencionam nenhum deles; afirmam que a informação se deu através do inspetor escolar ou de reuniões realizadas pelo EEB e/ou diretor.

Importa esclarecer que, em 2008, foi publicada a Resolução SEE/MG nº 1086, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental da rede estadual mineira. No que tange à progressão parcial consta alterações apenas em relação à nomenclatura “série” para “ano”, ou seja, 5^a à 8^a série passou a designar-se 6^o ao 9^o ano. Neste trabalho faz-se referência somente à Resolução SEE/MG nº 521/2004 porque, além de não ter sido revogada, ela é mais completa em relação ao tema em estudo.

Outro aspecto a se considerar é que o aluno do 9^o ano que não obtiver desempenho satisfatório nas disciplinas de progressão parcial de anos de escolaridades anteriores, mesmo que tenha alcançado aproveitamento suficiente no ano em curso, é reprovado, em razão da impossibilidade da adoção desse recurso de um nível de ensino para outro, isto é, do ensino fundamental para o ensino médio, conforme previsto na Resolução SEE/MG nº 521/2004. Foi com base nessa situação, que a SEE/MG destacou no item 2.6 do Ofício-Circular nº 302/2010, o qual

presta orientações acerca da “avaliação e continuidade da trajetória escolar dos alunos”, o seguinte:

2.6. Assim, não se justifica a ocorrência, em algumas escolas, de alunos chegarem ao 9º ano do Ensino Fundamental sem terem cumprido e vencido os estudos de progressão parcial dos conteúdos curriculares dos anos anteriores ao 9º ano. Mesmo porque, quem sabe o mais sabe o menos. Se o aluno foi aprovado, por exemplo, em História no 9º ano e estava em progressão parcial de História do 7º ano, venceu também as aprendizagens deste ano. Basta, neste caso, fazer-se uma análise das avaliações e resultados do aluno no conteúdo História do 7º ano e registrar em ata, devidamente assinada pela equipe pedagógica e Direção da Escola para fins de regularidade da vida escolar do aluno (OFÍCIO-CIRCULAR SEE/MG nº 302/2010).

Porém, registra-se que, na prática, os procedimentos parecem ser contrários às prescrições, haja vista que, os entrevistados relatam a ocorrência dessa situação e, mais especificamente, na **Escola A**, em 2011, foram encontrados alunos matriculados no 9º ano com progressão parcial relativa ao 7º ano, conforme explicitado no primeiro capítulo.

Nesse contexto, cabe pontuar a importância de se estabelecer regras e procedimentos claros para operacionalização da progressão parcial, detalhando-se as ações desejáveis a serem efetivadas pelas escolas, pois o que se propugna nas reformas educacionais por meio de resolução não é o bastante esclarecedor pelo fato de esta estabelecer os princípios e diretrizes em linhas gerais.

Um ponto que merece destaque é que, ao se deparar com o regimento das **Escolas A e B**, verifica-se que nenhuma delas explicita as intenções e diretrizes para a organização da progressão parcial, conforme sua filosofia de trabalho, ou seja, elas, simplesmente, incorporam o texto da Resolução SEE/MG nº 521/2004. Ao analisar a questão da autonomia escolar face à instituição de regimento comum para as escolas municipais de São Paulo, Azanha ressalta que

O discurso da autonomia da Escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar tenha no regimento próprio a sua única expressão legítima, mas porque o regimento comum exonera a Escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim, exonerada dessa obrigação fundamental, a própria Escola, pela força da inércia, se autolibera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e de inovações que lhe restaram (AZANHA, 1992, p. 40).

Essa observação tem relação implícita com o fato de a escola não exercer a sua autonomia na elaboração do seu regimento, definindo claramente os procedimentos para operacionalização do processo de progressão parcial em consonância com seus propósitos. As escolas pesquisadas não se embasam em um regimento comum adotado para toda a rede estadual de ensino, no entanto, ficam imobilizadas na medida em que apenas transcrevem o texto legal.

O projeto político pedagógico, por sua vez, retoma *ipsis litteris* o conteúdo tal como consta no regimento, tanto na **Escola A** como na **Escola B**, não contemplando o plano da escola para a progressão parcial.

A partir da análise da temática “Progressão Parcial” nesses instrumentos, pode-se inferir que eles apenas atendem aos preceitos legais e ao cumprimento de tarefas burocráticas, demonstrando adesão parcial à proposta da SEE/MG. Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância desses documentos: o primeiro por fixar as regras de organização e funcionamento da escola e o segundo por definir a identidade da escola, suas metas e aspirações. Um instrumento complementa o outro. É através do projeto político pedagógico que a escola exercita sua autonomia e competência para escolher e decidir sobre o seu trabalho face às características dos alunos, sem se furtar ao cumprimento das legislações emanadas do seu sistema de ensino. Segundo Veiga,

Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico (VEIGA, 2003, p. 277).

Dessa forma, a construção do projeto político pedagógico deveria ser um processo democrático e, portanto, implicaria na participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar – pais, professores, alunos, gestores e demais servidores da escola, “tendo compromisso com o seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir” (VEIGA, 2003, p. 279).

O distanciamento existente entre a criação da política e sua implementação é evidenciado, também, na descrença dos atores escolares e

consequentes atitudes de recusa à progressão parcial. A avaliação negativa que se faz dessa política reflete o descontentamento em relação aos indicativos legislativos propostos pelo sistema mineiro de educação, como pode ser observado nas falas abaixo:

Eu acho uma política que visa manter número de aprovação no nível que o Estado quer alcançar. Não é uma política que realmente favorece o aluno (EEB DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Eu não concordo. Eu estudei a vida inteira em escola pública e acho que a escola pública tem que ter qualidade (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

As considerações acima evidenciam que os atores veem com desconfiança a política idealizada, tomando-a, especificamente, como proposta para estrangulamento do fluxo escolar e não como mecanismo para promoção e sucesso do alunado, expressando, inclusive, que a progressão parcial compromete a qualidade da escola.

Na prática, há uma tendência à rejeição e certo ceticismo por parte dos atores da escola em relação a uma nova política, pois há interferência na cultura escolar que já está posta e estabelecida.

De acordo com Teixeira (2003), se antes a escola era concebida, simplesmente, como espaço para concretização das decisões externas a ela, tendo como responsabilidade o cumprimento das legislações do sistema de ensino, hoje ela passou a ser vista como entidade privilegiada para realizar as mudanças almejadas na educação.

Para se tratar dos processos de articulação entre as proposições legais e a implementação das políticas públicas, é imprescindível considerar a escola como o local, por excelência, onde as mudanças pretendidas se tornam realidade e dotada de uma cultura organizacional constituída de “uma rede de significados que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte, e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes” (TEIXEIRA, 2003, p. 179). Ao refletir sobre políticas públicas de educação e mudança nas escolas, Teixeira afirma que

À cultura das escolas podem ser tributados muitos dos fracassos de reformas educacionais cuidadosamente planejadas em altos

escalões burocráticos, sem levar em conta as concepções básicas que cimentam a prática escolar. Diante de reformas que lhe são impostas, as escolas reagem diferentemente, rejeitando-as, procurando acomodá-las ou adaptá-las as suas reais necessidades, ou ainda, assimilando-as, com substituição e renovação de suas concepções e valores (TEIXEIRA, 2003, p. 181).

Nesse aspecto, “a inovação na escola escapa à lógica do decreto” (Hutmacher, 1995 *apud* Teixeira, 2003, p. 181), haja vista que a mudança na prática pedagógica demanda mudança de crenças e valores pelos atores escolares, assim como exige novas competências.

Por outro lado, constata-se que toda inovação gera insegurança, visto que, uma mudança significativa no sistema de ensino altera as concepções dos atores da escola – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos – independentemente de serem contra ou a favor à política estabelecida. Ademais, a falta de preparo do professor pode ser considerada um dos fatores que dificultam a implementação satisfatória de uma nova política. Uma crítica, nesse sentido, é feita por Pimenta:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. [...] espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p. 5-6).

Entende-se, a partir dessa afirmativa, que apenas os saberes advindos dos cursos de licenciatura não instrumentalizam, adequadamente, o professor da Educação Básica para sua atuação docente e pedagógica face às demandas contemporâneas. Mesmo que ele conheça bem a sua área, não consegue ensinar e acompanhar o processo de aprendizagem de uma turma composta de muitos alunos e diferentes entre si. Alia-se a esse fator, a ineficácia da formação continuada do professor, que, segundo Pimenta (1997, p. 6), nos moldes que vêm ocorrendo revela-se limitada face às mudanças necessárias na prática docente e na solução dos problemas relativos ao fracasso escolar ao desvincular a ação docente e pedagógica dos seus contextos. Nesse aspecto, cumpre salientar que a SEE/MG,

até então, não propiciou aos professores programas de capacitação para estudo e discussão sobre a política da progressão parcial. Observa-se que, na maioria dos encontros pedagógicos promovidos pela SEE/MG, adota-se a dinâmica do “repasso”, ou seja, representantes das superintendências regionais de ensino participam dos cursos ministrados por profissionais do Órgão Central e ficam encarregados de repassar as informações aos representantes de escolas (diretor, EEB) e estes aos demais colegas. Quando as orientações chegam até a escola, já passaram por um processo de assimilação e (re)interpretação muito grande e até mesmo divergente da proposta inicial, não alcançando, na maioria das vezes, os resultados esperados. Dessa forma, a qualidade da ação pedagógica tende a ficar comprometida.

Na pesquisa em tela, os atores entrevistados explicitam certa dificuldade na implementação da progressão parcial, como ilustrado pela fala a seguir:

A filosofia até que é muito boa, mas o problema que na hora da ação, na hora de concretizar é que fica mais difícil (EEB DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

A dificuldade é demonstrada também nos procedimentos de operacionalização, tendo em vista que as ações adotadas se restringem à aplicação de um trabalho extraclasse, valorizado em 40 pontos e uma prova, no valor de 60 pontos. Observa-se que ambas as atividades possuem caráter avaliativo. Tal postura evidencia uma concepção restrita de avaliação, em que esta é orientada apenas para a verificação da aprendizagem com a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno, ou seja, aqueles que não respondem a contento aos objetivos estabelecidos pela escola, aos padrões educacionais exigidos, são obrigados a repetir o ano. É preciso focar na aprendizagem do aluno e considerar os seus resultados como elementos para rever o ensino, possibilitando-lhe novas oportunidades para superação de suas dificuldades. Nesse sentido, discute-se, a seguir, o fazer pedagógico a partir do rendimento dos alunos e das explanações dos entrevistados das **Escolas A e B**.

2.2. A prática pedagógica no contexto da progressão parcial

Analisando-se a ação educativa nas escolas estudadas, percebe-se certa resistência dos atores escolares no encaminhamento do processo de progressão

parcial pelo fato de fundamentarem-se, exclusivamente, em práticas avaliativas que visam aprovar ou reprovar o aluno. Ou seja, a recuperação configura-se na nota e não no processo de ensino e aprendizagem; há uma valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. Essa situação vem a confirmar a hipótese acerca da necessidade de mudança da prática pedagógica do professor com o redimensionamento dos processos de avaliação e recuperação.

Visando fundamentar a ineficácia da ação pedagógica, apresenta-se a seguir, a quantidade de alunos em progressão parcial nas escolas pesquisadas com o respectivo aproveitamento e o rendimento escolar nos anos finais do ensino fundamental.

**Tabela 4: Matrícula Final e Quantidade de Alunos em Progressão Parcial
Período: 2009/2011 – Escola A**

Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais		
	Matrícula Final	Progressão Parcial	Progressão Parcial (%)
2009	489	32	6,5%
2010	459	43	9,3%
2011	450	48	10,6%

Fonte: Arquivos da Escola

**Tabela 5: Matrícula Final e Quantidade de Alunos em Progressão Parcial
Período: 2009/2010 – Escola B**

Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais		
	Matrícula Final	Progressão Parcial	Progressão Parcial (%)
2009	582	97	16,6%
2010	480	163	33,9%
2011	522	169	32,3%

Fonte: Arquivos da Escola

**Tabela 6: Resultado Final da Progressão Parcial –
Período: 2009/2011 Escola A**

Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais ¹⁹			
	*1Progressão Parcial	*2Aprov. PP	*3 Cont. PP	*4Reprov.
2009	32	10	16	06
2010	43	20	22	01
2011	48	40	05	03

Fonte: Arquivos da Escola

**Tabela 7: Resultado Final da Progressão Parcial
Período: 2009/2011 Escola B**

Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais ²⁰			
	*1Progressão Parcial	*2Aprov. PP	*3 Cont. PP	*4Reprov.
2009	97	44	25	28
2010	163	51	38	74
2011	169	80	22	67

Fonte: Arquivos da Escola

Comparando-se o percentual de alunos em progressão parcial nas duas escolas pesquisadas, percebe-se, pela análise das tabelas 4 e 5, que a **Escola A** tem apresentado valores inferiores à **Escola B**. Na **Escola A**, o atendimento varia entre 6 e 11% dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental; já na **Escola B**, chega a ultrapassar 30% dos estudantes. Contudo, a quantidade de alunos em ambas é bastante expressiva, o que significa que a progressão parcial constitui-se em importante oportunidade para recuperação da aprendizagem dos alunos, uma vez que, em tese, pode desobrigar o aluno a repetir todo um ano de escolaridade e, por conseguinte, componentes curriculares em que já obteve

¹⁹ *1 N° de alunos em progressão parcial em cada ano letivo.

*2 N° de alunos em progressão parcial que foram aprovados em cada ano letivo.

*3 N° de alunos que não conseguiram vencer a progressão parcial nas duas oportunidades oferecidas (1º semestre e 2º semestre) e que continuaram em progressão parcial no ano letivo subsequente.

*4 N° de alunos em progressão parcial reprovados por não terem vencido a progressão parcial e terem sido reprovados em outra(s) disciplina(s), ultrapassando o limite previsto.

²⁰ Ibidem

aprovação. Segundo Crahay (2006, p. 243), “parece aceito hoje que o fato de repetir um ano e de recomeçar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem-sucedidos na escola.” Assim, a progressão parcial pode vir a contribuir para a redução da repetência escolar e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos.

Ao examinar as tabelas 6 e 7, evidencia-se o fracasso dos alunos nos estudos orientados/1º semestre e no estudo independente/2º semestre. Na **Escola A**, em 2009 e 2010, o número de alunos que não venceram suas dificuldades nos estudos orientados e independente, continuando assim, em progressão parcial no ano seguinte, é superior à quantidade de aprovados. Na **Escola B** a situação é ainda mais grave, pois além do número elevado de alunos que continuam em progressão parcial no ano subsequente, a quantidade de alunos reprovados é bastante significativa. Cabe lembrar que são considerados reprovados no ano de escolaridade em curso, os alunos que, além das duas disciplinas que se encontram em progressão parcial, não alcançam o desempenho satisfatório em outra(s). Nesse caso, é configurada a reprovação, porque o número de disciplinas em que não obtiveram êxito é superior a duas.

O fracasso é revelado, também, quando se certifica o resultado do aproveitamento dos alunos da **Escola B**, somando-se o número de alunos que continuaram em progressão parcial após o encerramento do ano letivo com o quantitativo de reprovados, a saber: 54,6%, em 2009, 68,7%, em 2010 e 52,6%, em 2011. Embora a taxa de reprovação nos estudos referentes à progressão parcial na **Escola A** seja menor, aqui também, evidencia-se a ineficácia do processo, visto que o número de alunos em continuidade perfaz um percentual de 50%, em 2009, 51,1%, em 2010 e 10% em 2011. Ou seja, a progressão parcial pode arrastar-se até o 9º ano, como identificado na vida escolar de alunos da **Escola A** bem como na fala dos entrevistados.

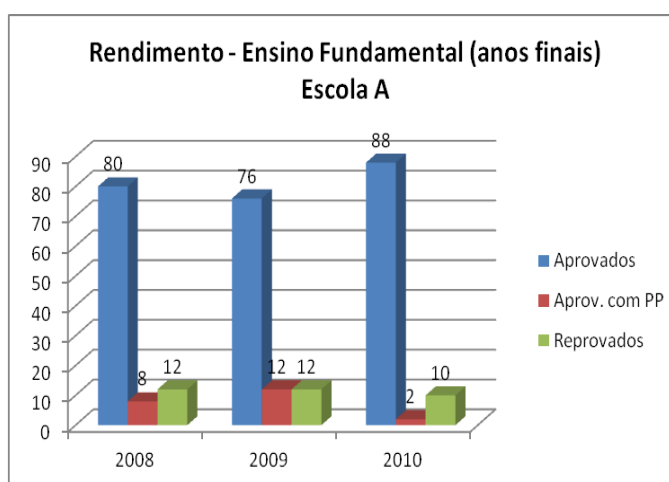
Alguns (alunos) nem fazem. Eles podem passar do 6º para o 7º devendo o conteúdo do 6º, do 7º ano para o 8º ano, devendo o conteúdo que ele não venceu no 6º ano. Ele só vai sentir essa dificuldade quando ele está no 9º ano, porque não vai ser aprovado; ele vai ser retido com dois conteúdos ou um conteúdo que está devendo lá do 6º ano, por exemplo (DIRETOR DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

Pode-se afirmar, com base nas tabelas acima e nas falas dos entrevistados, que a política de progressão parcial não influenciou positivamente na recuperação da aprendizagem, não alcançando, dessa maneira, a sua função principal: a de oportunizar aos alunos a continuidade de sua trajetória escolar, sem interrupção. Consta-se que o número de estudantes que repetem o ano é bastante elevado.

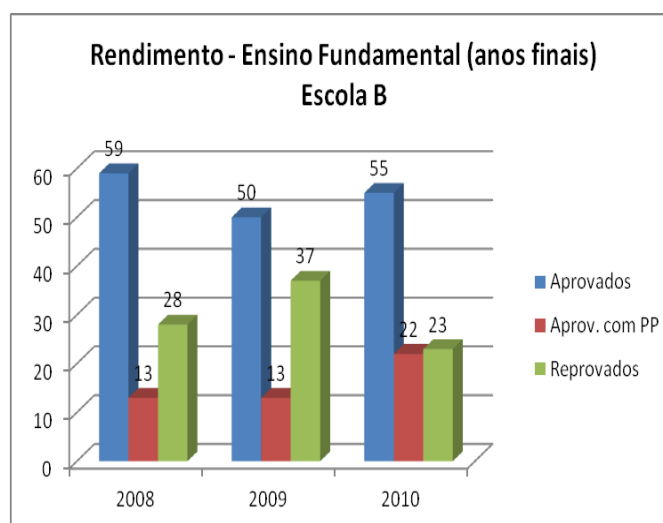
Percebe-se, dessa maneira, fragilidade do processo de progressão parcial, pois a escola, enquanto palco para consolidação da política, não consegue garantir a aprovação de todos os alunos. É certo que a repetência cria possibilidade de novas reprovações e evasão escolar, dentre outros efeitos negativos. Nas palavras de Hanff, Kock e Lemos: “A reprovação escolar se constitui na passagem do mundo da regularidade escolar para o da instabilidade, com a possibilidade de ocorrência de outras reprovações e interrupções” (HANFF; KOCK; LEMOS, 2007, p. 11).

No intuito de mostrar o rendimento escolar como um todo, apresenta-se a seguir os gráficos referentes à aprovação, reprovação e aprovação com progressão parcial.

Gráfico 2 – Rendimento dos Alunos da Escola A



Fonte: Arquivo da escola

Gráfico 3 – Rendimento dos Alunos da Escola B

Fonte: Arquivo da escola

Os dados indicados nos gráficos 2 e 3 confirmam que a política em análise tem gerado, em parte, os efeitos desejáveis nas escolas pesquisadas, visto que, embora as taxas de reprovação superem as taxas de aprovação com progressão parcial, pode-se supor que o quantitativo de alunos reprovados poderia ser maior se não houvesse o recurso da progressão parcial. Isso viria a comprometer, substancialmente, a regularização do fluxo escolar e, conseqüentemente, o desperdício de gastos públicos decorrentes da repetência.

Pelo gráfico 3 é possível observar que na **Escola B** as taxas de aprovação de alunos que não precisaram de recuperação através da progressão parcial, não chegam a 60% no período analisado, mantendo as taxas de reprovação em patamares elevados. Essa situação provoca reflexões sobre a política em estudo.

Segundo Ribeiro (1991, p. 15), a repetência escolar consiste no principal problema de fluxo dos alunos, tendo em vista que “[...] a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos.” Assim, merece destaque a possibilidade de estrangulamento do fluxo escolar mediante a implementação de políticas educacionais que viabilizem o sucesso dos alunos, uma vez que a promoção ao ano de escolaridade seguinte gera nova vaga, proporcionando o atendimento a outro aluno. Para tanto, é preciso mudar os paradigmas acerca da reprovação por parte de todos os atores envolvidos na educação, onde a “cultura da repetência” seja suprimida em favor da aprovação com sucesso.

Em pesquisa realizada por Crahay sobre os efeitos da repetência, verificou-se que

Quando se compara o nível cognitivo alcançado pelos repetentes e os não repetentes no mesmo grau escolar, as performances de ambos os grupos são equivalentes, mesmo quando as comparações são estabelecidas um ano após a repetência ou mais de três anos após (CRAHAY, 2006, p. 243).

O autor revela a necessidade de se avançar para além das polêmicas sobre os efeitos da repetência no ensino fundamental para privilegiar outras discussões, acentuando que “se a repetência não constitui um meio de ajuda para os alunos com dificuldade, parece necessário procurar outros meios para resolver esse importante problema” (CRAHAY, 2006, p. 244).

Entende-se, nessa perspectiva, que a progressão parcial poderá ser um mecanismo eficaz na minimização dos índices de repetência e na superação das dificuldades de aprender que alguns alunos apresentam, se houver uma prática pedagógica diferenciada e se forem proporcionadas às escolas as condições necessárias para o seu bom funcionamento. Como abordado por Crahay, há sistemas educativos que funcionam sem repetência, mas é interessante saber sobre a sua eficácia, haja vista a preocupação de educadores, pais e políticos que temem os efeitos perversos da abolição da repetência ao considerar que “sob a ideia de impedir a repetência, se esconde o espectro do baixo nível de ensino” (CRAHAY, 2006, p. 224). Segundo o autor o efeito benéfico dessas experiências é raramente encontrado.

Outros trabalhos discutem os efeitos maléficos das políticas que visam o ajuste do fluxo escolar, variando principalmente em função do parâmetro considerado. Oliveira pontua que

O ajuste do fluxo é, sem dúvida, objetivo almejado por todos que criticaram o caráter excludente da escola pública. [...] O que se destaca, contudo, como preocupação é a rapidez com que o ajuste vem sendo feito e seus determinantes. A aceleração da aprendizagem também é algo desejável, mas não deve ser jamais confundida com a aceleração da escolarização ou da certificação de escolaridade (OLIVEIRA, 2003, p. 90).

Isto está de acordo com o exposto por Peregrino:

[...] os projetos de aceleração da aprendizagem (que buscam a realização, em tempo reduzido, da escolaridade de alunos com histórias pregressas de repetência ou de entrada tardia no ensino fundamental) têm produzido um significativo aligeiramento e a desqualificação dos conteúdos escolares, chegando mesmo, [...] a comprometer de maneira determinante o processo de escolarização de parcela significativa dos jovens e crianças que passam pela escola (PEREGRINO, 2010, p. 94).

Tais abordagens expressam a inquietude das autoras com relação à ideia de aprovação e conclusão de curso desacompanhada da aprendizagem efetiva do aluno.

Jacomini também revela sua preocupação com a exclusão presente na escola, mediante a eliminação da reprovação através da progressão continuada, ao acentuar que “uma progressão no decorrer dos anos letivos, sem apropriação do conhecimento, coloca os alunos à margem do processo educativo” (JACOMINI, 2009, p. 569). No seu entendimento, é necessário que a instituição escolar tenha uma prática voltada para a garantia ao aluno do direito constitucional à apropriação do saber construído pela sociedade e ensinado na escola.

Nesse sentido, a mudança de práticas em favor da não reprovação constitui um desafio para a escola. A implementação de ações que visam ao ajuste do fluxo escolar deve se pautar na aprendizagem do aluno e não somente na melhoria dos dados estatísticos.

Um dos problemas evidenciados na pesquisa que afetam a aprendizagem é a culpabilização que os atores escolares atribuem aos alunos. Na concepção dos entrevistados, a falta de interesse dos alunos contribui para o fracasso da progressão parcial, conforme ilustra-se abaixo:

Eles não levam muito a sério [...], muitos não entregam o trabalho, outros entregam incompleto. E aí, ele não se preparou para fazer a prova (DIRETORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 06 de dezembro de 2011).

Na verdade eles têm pouco interesse. Eles não procuram o professor. O professor precisa ficar lembrando o tempo todo que eles estão nesse regime. Eles não preocupam com a data de entrega do trabalho. O professor tem que estar lembrando que eles têm um compromisso para saudar, às vezes até faltam no dia da prova, sem uma justificativa válida (EEB DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Acredita-se que um dos fatores que contribuem para o desinteresse do aluno seja a forma como a política vem sendo implementada: os estudos relativos à progressão parcial se traduzem no autoinstrucionismo.

Segundo Paro, “a alegação da falta de interesse do aluno como justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica a própria renúncia da escola a uma das suas funções essenciais” (PARO, 2001, p. 5).

Faz-se necessário que os professores assumam o compromisso de organizar o processo de progressão parcial de modo que este se torne ferramenta eficaz no combate às dificuldades e problemas diagnosticados na aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, entende-se que a política proposta exige dos atores da escola a mudança de paradigmas face à prática pedagógica.

Em virtude da amplitude da discussão em torno da prática pedagógica e da notória observação na pesquisa sobre os aspectos relacionados à avaliação e recuperação da aprendizagem, enfatiza-se, nesse trabalho, mais especificamente, tais processos.

De acordo com Hoffmann

O mito que ainda persiste é de que uma escola que não reprova não é uma escola de qualidade. A grande resistência dos professores em, ainda, manter a aprovação e a reprovação, e mesmo criticar novas estratégias, como regimes seriados e escolaridade por ciclos, se explica pela necessidade natural de uma sociedade em desenvolvimento de perceber a sua escola como uma escola de qualidade. E a escola de qualidade que se conhece é aquela conservadora, tradicional, a que os pais tiveram e que as famílias conhecem (HOFFMANN, s/d).

São muitas as revelações de que a boa escola é aquela que reprova nos moldes da escola tradicional, conforme consta a seguir:

Eu comparo o ensino de hoje com a época em que estudei. Eu estudei sempre em escola pública e a escola que eu estudei era excelente, não deixava nada a desejar. [...] Os resultados não eram só em quantidade, mas em qualidade. Os alunos eram um espetáculo. E hoje a maioria das pessoas tem uma visão de que na escola pública não faz nada e passa de ano. Muitos pais falam isso: Meu filho não fez nada e passou de ano. Eu acho que a gente está perdendo qualidade. Antigamente era excelente (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Observa-se nas escolas **A** e **B** uma grande preocupação com o ensino de qualidade associado à ideia de reprovação, isto é, o aluno que não domina todos os conteúdos do ano de escolaridade concluído é candidato à reprovação. Os atores escolares preocupam-se também com a necessidade de transformações na concretização da progressão parcial, mas parece que ainda não encontraram um caminho possível a se trilhar.

Nessa perspectiva, há de se refletir sobre os apontamentos do Parecer nº 22/2000, em que o Conselho Nacional da Educação (CNE) pronuncia, entre outros assuntos, acerca do inciso III do artigo 24 da LDB, que dispõe sobre a progressão parcial:

Nada justifica aprovar ou reprovar um aluno, sem as condições de progredir para a série seguinte, bem como, sem comprovação muito séria do insucesso, impor uma reprovação a algum(a) aluno. Aliás, este procedimento seria totalmente contrário ao que se prescreve, ou autoriza aos estabelecimentos de ensino, no artigo 24 da Lei nº 9394/96, no qual, com grande amplitude, são oferecidos às instituições de ensino, procedimentos inteiramente válidos e aplicáveis, tanto ao progresso dos alunos, pelas vias chamadas usuais de aprovação, com pleno sucesso, [...] quanto o socorro àqueles alunos que, pelas mais diversas causas, possam ter um acompanhamento mais lento, aplicando-se, para estes alunos, as diversas formas propostas para o seu seguimento no respectivo curso (PARECER CNE nº 22, de 08 de agosto de 2000, p. 3).

Depreende-se desse discurso, que o CNE ao propor “socorro” aos alunos, está se referindo aos mecanismos de recuperação da aprendizagem que a escola deve propiciar àqueles que apresentarem dificuldades. Subentende-se, também, que os instrumentos utilizados na execução da progressão parcial podem ser considerados como recuperação, no caso da política de Minas, os estudos orientados/1º semestre e o estudo independente/2º semestre.

Partindo-se do pressuposto de que há uma estreita relação entre avaliação e recuperação, haja vista que esta deve ser organizada, em tese, com base na avaliação, cabe uma leitura, em linhas gerais, dessas questões.

Hoffmann denomina de “*avaliação mediadora* o paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório”. Sob essa ótica, a ação avaliativa rompe com a lógica da transmissão, verificação e registro em direção à avaliação reflexiva e desafiadora do professor com a finalidade de “contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de

superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Segundo Hoffmann (s/d), a ação avaliativa mediadora deve ser fundamentada em três princípios: i) “avaliação a serviço da ação”, ou seja, o agir a serviço da melhoria da aprendizagem; ii) “avaliação como projeto de futuro”, isto é, a interpretação dos testes não consiste na simples verificação do que o aluno não sabe, mas na busca de estratégias pedagógicas para atendimento ao aluno; iii) “princípio ético”, ou seja, não basta apenas conhecer o aluno, é importante reconhecê-lo a partir das suas características, necessidades, vivências e conhecimento. E, nesse contexto, o projeto político pedagógico precisa contemplar a prática avaliativa clara e em conformidade com as aspirações da escola.

Refletindo sobre essa dimensão, pode-se afirmar que a avaliação no processo de progressão parcial, nas duas escolas pesquisadas, se resume à verificação e registro; não há sequer espaço para a transmissão de conteúdos durante o processo, uma vez que a transmissão da matéria ocorreu no ano anterior, onde o aluno não logrou aprovação. O projeto político pedagógico dessas escolas também não retrata práticas inovadoras de avaliação ao tratar da temática em análise.

Destarte, para se alcançar esse modelo, tido como ideal, muitas mudanças precisam ser operacionalizadas, novos rumos precisam ser delineados no contexto escolar. Espera-se, desse modo, que o professor, enquanto gestor do processo de ensino e aprendizagem, perceba que cada aluno é diferente em seus anseios e necessidades, podendo apresentar ritmos e resultados diferentes de aprendizagem. É necessário um olhar diferenciado para a realidade da escola, rompendo com a dicotomia entre o “legal” e o “real”.

No que se refere à recuperação, Hoffmann acentua que

Recuperação não é repetição. Ninguém se recupera repetindo o processo. A vida não se passa a limpo. A gente anda para a frente. Então, a recuperação tem que corresponder a um projeto de futuro - novas estratégias pedagógicas, explicações diferenciadas, ações interativas. Recuperar não é repetir, não é olhar para trás, não é fazer de novo. É fazer melhor, é caminhar para a frente, é fazer diferente (HOFFMANN,s/d).

A recuperação na forma dos estudos orientados/1º semestre e do estudo independente/2º semestre poderia ser uma ferramenta eficaz na superação das

dificuldades de aprendizagem, caso houvesse o compromisso com a permanência do aluno e seu sucesso na escola. Em termos da política em tela, pouco se faz para oferecer as condições necessárias a um tratamento diferenciado ao aluno.

Importa aqui destacar o **Programa de Ressignificação da Dependência** da rede estadual da Bahia, onde o trabalho com os alunos em progressão parcial é realizado no contraturno e planejado por uma equipe de professores. As atividades são estruturadas sob a forma de oficinas e executadas por uma equipe composta de professores responsáveis por área de conhecimento (Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens). Os conteúdos a serem desenvolvidos são definidos de acordo com “avaliação diagnóstica aplicada aos alunos e com as dificuldades apresentadas no ano anterior” (TÉCNICA EM EDUCAÇÃO - BA, entrevista cedida no dia 02 de maio de 2012²¹).

A idealização desse Programa surgiu a partir de uma experiência bem-sucedida em uma escola estadual do município de Guanambi – BA, em que “os professores, inquietados com o insucesso da dependência nos moldes tradicionais, resignificaram o formato desse trabalho” (TÉCNICA EM EDUCAÇÃO - BA, entrevista cedida no dia 27 de abril de 2012). Segundo a Técnica em Educação-BA

A partir daí, o projeto da escola de Guanambi foi reestruturado para divulgação na rede durante a Jornada Pedagógica/2009 como sugestão de trabalho para os educandos que apresentaram problemas na continuidade de seu percurso educativo. Nesse período, foi incorporado como projeto da Secretaria com o nome de Ressignificação da Dependência, cujo foco era a progressão parcial (TÉCNICA EM EDUCAÇÃO - BA, entrevista cedida no dia 27 de abril de 2012).

Pode-se supor que um projeto que parte de uma experiência exitosa de uma escola tende a ser mais bem aceito pelos atores educacionais, quando é expandido por toda uma rede de ensino, face à maior aproximação com a realidade das instituições.

É importante esclarecer que, até então, a oferta da progressão parcial era facultativa para as escolas estaduais da Bahia, tornando-se obrigatória com a instituição do regimento escolar único para toda a rede de ensino a partir de 2012.

²¹ Técnica em Educação atuando na Coordenação de Educação Integral – Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação da Bahia.

Entretanto, a adesão ao **Programa de Ressignificação da Dependência** é facultada à escola, ou seja, a escola tem autonomia para estruturar o processo de progressão parcial que melhor atenda as suas necessidades.

No que tange à avaliação dos resultados do **Programa de Ressignificação da Dependência**, a Técnica em Educação – BA esclarece que a aprovação foi de quase 100%, sendo o abandono o principal motivo para o não cumprimento das atividades.

Conseguimos uma redução bastante significativa no número de reprovação nas escolas, uma vez que, ao invés de fazer o aluno repetir o ano por conta de alguns conteúdos que deixaram de ser aprendidos (por motivos diversos) em algumas disciplinas (no caso da dependência, até três), ele tem a possibilidade de dar continuidade ao seu percurso e novamente rever aquilo que não compreendeu segundo os critérios adotados pelo professor. Da mesma forma, ao decidir sobre a progressão ou não dos educandos, os professores acabam por rever os critérios previamente estabelecidos e, no caso do Programa de Ressignificação da Dependência, a adoção de critérios mais específicos e definidos coletivamente (TÉCNICA EM EDUCAÇÃO - BA, entrevista cedida no dia 27 de abril de 2012).

A progressão parcial pode ser uma ferramenta eficaz no combate às dificuldades dos alunos mediante a construção de práticas educacionais comprometidas com a aprendizagem significativa, constantemente avaliadas, com vistas à (re)definição das ações necessárias. Nesse contexto, um importante elemento a considerar para o sucesso da política de progressão parcial é o acompanhamento pedagógico. No entendimento de Hoffmann,

Acompanhar pode ser definido por **favorecer**, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, **o acompanhamento do processo de construção do conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber**. Não significa acompanhar todas as ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu “ir além” (HOFFMANN, 1994, p. 57).

Nesse sentido, Perrenoud complementa:

Não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também compreender o motivo de suas dificuldades de aprendizagem e saber *como* superá-las [...]. Certas aprendizagens

só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação (PERRENOUD, 2000, p. 56).

Os apontamentos acima indicam a necessidade de um repensar e reavaliar os meios e os fins do fazer pedagógico, pois os resultados da pesquisa demonstram que não há um acompanhamento docente no formato desejável. A forma como a progressão parcial se materializa, no cotidiano das Escolas **A** e **B**, torna visível a inexistência de um trabalho diferenciado. Segundo Perrenoud,

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer com que tais dispositivos didáticos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender (PERRENOUD, 2000. p. 55).

No âmbito das escolas estudadas, é possível afirmar que a política de progressão parcial não é desenvolvida tal qual havia sido desenhada. Percebe-se que as duas oportunidades previstas no dispositivo legal - estudos orientados/1º semestre e estudo independente /2º semestre - ocorrem de maneira independente. Na verdade, não é possível identificar formas diferenciadas de planejamento e execução de atividades adequadas no formato da política em questão. Dada a direção na qual ela vem sendo implementada, muitos são os desafios imputados à escola.

Sob esses aspectos, faz-se mister verificar a atuação do diretor escolar face à política em estudo, uma vez que, conforme Lüke, uma de suas competências é

[...] zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais (LÜCK, 2009, p. 22).

Dessa forma, a próxima seção é dedicada à discussão sobre o papel do diretor escolar no processo de progressão parcial.

2.3. O papel do diretor na implementação da progressão parcial

Existe atualmente um contexto favorável à descentralização administrativa e pedagógica da gestão educativa, focada na maior autonomia do diretor no processo decisório das necessidades da escola bem como na sua responsabilização pelos resultados do ensino. De acordo com Lück, o movimento de descentralização educacional é decorrente da compreensão de que a gestão da escola e do processo educativo se concretiza em nível local, pois a escola como organização social que impulsiona o processo educacional estaria fadada ao fracasso se pautada no esforço centralizado e distante (LÜCK, 2000, p.17).

Até então, o trabalho do diretor “constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar, ‘dirigir’ o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino”, sendo considerado bom diretor aquele que cumprisse as obrigações estabelecidas em âmbito central (LÜCK, 2000, p. 13). O discurso da EEB da **Escola A** sugere que essa função do diretor ainda está presente na instituição. Ao ser questionada sobre a atuação da diretora no processo de progressão parcial, diz que

À medida que ela recebe as informações repassa tudo. Ela está sempre colocando a gente a par do que é esperado, comunicando das reuniões, dos encontros, das determinações da Secretaria de Educação. À medida que há necessidade de alguém repassar, a diretora faz esse papel. Acompanha, às vezes, os resultados [...]. É pouco o contato do diretor diretamente com o aluno (EEB DA **ESCOLA A** entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

De fato, são muitas as atribuições do diretor escolar. Contudo, entende-se que ele é a figura central na escola, sendo responsável tanto pelo cumprimento das normas emanadas do Sistema quanto pelo atendimento às demandas de alunos e de suas famílias, dos professores e demais servidores. Lück afirma que

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 23).

Refletindo sobre o exposto, destacam-se as seguintes percepções dos professores em relação à participação dos diretores das escolas em evidência nos encaminhamentos da progressão parcial:

Acho que não há participação. Acho que é a supervisão e orientação. Ela fica mais no burocrático. Ela não interfere muito no pedagógico não (PROFESSORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Ele (diretor) simplesmente faz cumprir o que está na parte administrativa, cobrar da gente qual data foi marcada a prova, os trabalhos (PROFESSORA DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011).

Nesse sentido, Lück (2009) destaca que não é recomendável a divisão do trabalho, como ocorre, muitas vezes, circunscrevendo-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnicopedagógica a responsabilidade pela área pedagógica. A gestão escolar abrange a participação do supervisor pedagógico ou coordenação pedagógica, do orientador educacional e da secretaria da escola, de forma associada. Entretanto, cabe ao diretor exercer a liderança pedagógica, da qual esses profissionais participam, em regime de co-liderança. Como salienta a autora, “ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 23).

Assim como Lück, outros autores têm-se inclinado para a necessidade de mudança no perfil do diretor escolar para o alcance dos objetivos institucionais. Observa-se no cotidiano escolar que o diretor tende a assumir uma diversidade de tarefas de cunho administrativo e financeiro, que lhe são exigidas pelos órgãos superiores, reduzindo sua atividade apenas à função administrativa, o que compromete substancialmente a função pedagógica. Sob essa ótica, Polon cita Saviani (1978) ao discutir sobre descentralização e autonomia das escolas:

Segundo ele, o diretor, ‘responsável máximo no âmbito da instituição escolar e a quem caberia garantir o bom funcionamento da unidade de ensino pela articulação das diferentes funções e harmonização dos diferentes interesses’ tinha muita dificuldade em cumprir com sua função precípua de educar, tendo em vista as exigências burocráticas próprias do sistema de ensino (POLON, 2009, p. 2).

Saviani (1978 *apud* Polon, 2009) sugere, como necessário, fazer do diretor uma figura mais atenta e atuante no que se refere aos aspectos pedagógicos da escola.

Em pesquisa realizada por Polon, foram identificados três tipos de perfis de liderança do diretor, sendo “liderança pedagógica”, “liderança organizacional” e “liderança relacional”: a) a liderança pedagógica, pela forte correlação apresentada entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar”; b) a liderança organizacional “indica forte correlação entre tarefas realizadas com o intuito de dar um suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, ou controlar resultados”; e c) a liderança relacional, na qual há “forte correlação entre tarefas associadas à presença no cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores”. Os resultados revelaram que as escolas que privilegiam a liderança pedagógica em sua prática apresentam melhor proficiência (POLON, 2009).

Como abordado ao longo dessa seção, os diretores das **Escolas A e B** não têm envolvimento profícuo na área pedagógica, mais especificamente, no processo de progressão parcial. A burocracia escolar não tem contribuído para que as mudanças nesse sentido possam ocorrer. O próprio Diretor da **Escola B** afirma acompanhar o processo somente na fase final. A Diretora da **Escola A** declara que

Primeiro eu verifico a lista dos alunos que fazem a progressão parcial, chamo os pais para conversar e peço para que tenham uma atenção com aquele aluno, para que ele possa vencer a atividade, aquela matéria do ano anterior (DIRETORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 06 de dezembro de 2011).

Somente a EEB da **Escola B** explicita o envolvimento do diretor na condução da progressão parcial:

Em todos os momentos. [...] teve uma vez que ele explicou ao aluno a matéria de ciências porque ele é professor dessa matéria (EEB DA **ESCOLA B** entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

Nota-se aqui a participação do diretor, esporadicamente, no esclarecimento de dúvidas de aluno. Todavia, entende-se que esta não é uma atribuição prioritária do diretor, dada a complexidade de suas funções na instituição escolar.

A gestão pedagógica, considerada como o centro da gestão escolar, tornou-se presente em muitos discursos sobre a eficácia da educação. Mas, o que significa a expressão “gestão pedagógica”?

Para Lück, “trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2009, p. 96). Nesse sentido, cabe ao diretor liderar o processo de tomada de decisões face ao desempenho dos alunos, junto ao corpo docente, desencadeando ações que impulsionem a aprendizagem dos alunos para patamares cada vez mais elevados e que minimizem os índices de repetência e evasão escolares.

Conforme apontado por Lück,

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco (LÜCK. 2009, p. 95).

Entende-se, a partir das exposições acima, que o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a eficácia da escola sofrem o impacto da liderança e da capacidade do diretor.

Assim, na perspectiva da orientação oficial da SEE/MG, a gestão pedagógica constitui o eixo do trabalho na escola, inserindo-se, dessa maneira, no campo das atribuições do diretor.

Dar foco à Gestão Pedagógica é a exigência primordial da Escola que queremos hoje: tempo de avaliação externa, de constatação do desempenho do aluno e da Escola, de definição e de pactuação de metas, de Plano de Intervenção Pedagógica, de padrões básicos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, cabe ao Diretor Escolar articular todas as formas da gestão, direcionando-as para o foco central do fazer da Escola: o ensinar e o aprender (MINAS GERAIS, s/d, p.15).

Nesse sentido, o documento oficial passa a declarar a sobreposição da gestão pedagógica em relação à gestão administrativa e à gestão financeira, as

quais devem se constituir em suporte à primeira, considerando que o fazer pedagógico é primordial para que ocorra a qualidade desejada nos padrões de desempenho da escola. Entretanto, não é o que se observa no cenário das **Escolas A e B**. Aqui, também, se torna visível a dicotomia entre o que é instituído e o que é implementado. Tal situação sinaliza a necessidade de cursos de formação continuada para diretores no intuito de lhes propiciar as habilidades e competências necessárias para a ação pedagógica.

Conforme indicado por Lück, é inadmissível na atualidade que os dirigentes escolares “aprendam em serviço, pelo ensaio e erro” sobre desenvolvimento do trabalho em equipe, solução de conflitos, planejamento e implementação do projeto político pedagógico, monitoramento de resultados, integração escola e comunidade, alternativas de gestão, negociações, mobilização dos atores escolares para realização de ações educativas, planejamento e coordenação de reunião, dentre outras situações. “O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes” (LÜCK, 2000, p. 29).

Nessa multiplicidade de competências do diretor escolar inclui-se a articulação com as famílias dos alunos. Os entrevistados das **Escolas A e B** reclamam a falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos no que se refere à progressão parcial, conforme depoimentos que se seguem.

Eu nunca vi um pai chegar e perguntar: ‘Meu filho está em progressão? Passou com dependência? Quando é que vai acontecer?’ Deveria haver um maior comprometimento. [...] A falta de apoio familiar, às vezes, faz com que o aluno se disperse. Se por acaso tivesse alguém cobrando dele: ‘Já fez o trabalho? [...]’ (Professora da **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011).

A grande maioria não acompanha muito não. Eu não percebo os pais com aquela preocupação: ‘Ah meu filho não passou no conteúdo...’ [...] O pai deixa muito na mão da escola. Eles têm uma visão de educação que, do portão para dentro, a responsabilidade é da escola. Eu acredito que educação é parceria família e escola. E a família deixa um pouco a desejar (Professora da **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

A parceria escola-família é muito positiva. Entretanto, há ainda muito que se refletir sobre o foco que a escola tem dado a essa relação. Ao deslocar para a família as atribuições que são de sua responsabilidade, a escola nega a sua

especificidade e o professor deixa de cumprir sua função. Carvalho chama a atenção quanto às conseqüências antidemocráticas dessa articulação:

Ao atribuir à família a obrigação de propiciar o desenvolvimento acadêmico das crianças, criando um ambiente educativo doméstico alinhado ao currículo escolar, omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural (Bourdieu, 1987) entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2000, p. 149-150).

Segundo a autora, nesse cenário, a escola visualiza um modelo único de família, em que a mulher é esposa e mãe em tempo integral, modelo esse que “se distancia um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família” (CARVALHO, 2000, p. 149).

Por outro lado, observa-se que as estratégias utilizadas pelas escolas com vistas à participação da família no processo de progressão parcial mostram-se inconsistentes.

A família é avisada através de bilhete que vai haver a progressão parcial, a data e as disciplinas. No final do ano eles já tiveram essa informação, mas mesmo assim a escola torna a informar os pais para que eles ajudem o filho, no sentido de verificar se ele está estudando, se ele está fazendo as atividades, mas nem sempre a gente tem o retorno da família (DIRETORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 06 de dezembro de 2011).

Nós mandamos bilhetes; a gente tem reunião de pais no princípio do ano, tem no segundo semestre, [...] mas, geralmente, a participação é pouca (EEB DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

A participação da família na vida escolar dos filhos é um horizonte a ser alcançado pela escola, necessitando de discussão e aprimoramento. Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a partir de experiências concretas, mostrou que

Os três efeitos mais importantes da aproximação com as famílias nas experiências contatadas foram: a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar

serviços e atendimento a necessidades específicas; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares; e a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável (CASTRO E REGATTIERI, 2009, p. 57).

Tais efeitos produziram alguns encaminhamentos, dentre os quais, destaca-se “a possibilidade de tirar o aluno real da sombra do aluno esperado”. Tal abordagem sugere que as diversidades cultural, étnica, econômica e social permeem o fazer pedagógico, tornando o ensino mais próximo das experiências de vida do aluno, com vistas ao atendimento das suas reais necessidades. Nesse sentido, a relação entre escola e família é fator chave na busca pela equidade.

No planejamento dos estudos referentes à progressão parcial, objeto dessa pesquisa, é necessário considerar as dificuldades de aprendizagem do aluno, uma vez que a pendência em disciplinas sinaliza que ele não conseguiu aprender após um ano de escolaridade. Nesse contexto, o diretor exerce um importante papel tanto na articulação entre escola e família como na construção coletiva, na execução e na avaliação contínua do projeto político pedagógico.

Segundo Lück, o projeto político pedagógico constitui um dos tipos de planejamento inerentes à escola, “cuja promoção depende da liderança e orientação do diretor escolar” (LÜCK, 2009, p. 37). A autora acentua que “o projeto político pedagógico, como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 38).

O diretor escolar tem um papel estratégico na liderança efetiva da ação educacional e, nessa perspectiva, é fundamental que ele esteja apto para organizar, dinamizar e sistematizar o processo de progressão parcial, nos aspectos que abrangem a sua área de competência, haja vista que, nas escolas pesquisadas, ele não tem feito a diferença no alcance dos resultados desejados.

Além das questões relativas ao distanciamento entre a política idealizada e a implementada, à prática pedagógica do professor e à atuação do diretor escolar, outro ponto fundamental a ser abordado é a importância da organização do tempo e do espaço pedagógicos no âmbito da progressão parcial, objeto de análise da próxima seção.

2.4. Tempo e espaço pedagógicos: fatores condicionantes para a eficácia da progressão parcial

A aprovação associada à efetiva aprendizagem do aluno pressupõe a criação, em termos de políticas públicas, das condições necessárias para atendimento diferenciado aos alunos com vistas a sua permanência na escola com sucesso. Nesse sentido, discute-se a hipótese de que o tempo e o espaço pedagógicos são fatores condicionantes para a eficácia da progressão parcial, uma vez que o aluno sozinho não consegue recuperar suas dificuldades de aprendizagem, tornando-se necessário o acompanhamento pedagógico pelo professor no turno inverso ao que ele estuda em caráter regular.

Conforme observado por Jacomini, “[...] o direito à educação é duramente golpeado na medida em que as condições de oferta e os consequentes resultados de escolarização atestam a não democratização do conhecimento socialmente construído” (JACOMINI, 2009, p. 557). Segundo a autora, a redemocratização do acesso à educação exige a “conformação de um novo padrão de ensino e aprendizagem” e, nesse sentido, a escola precisa buscar mecanismos que superem a perpetuação da exclusão (JACOMINI, 2009, p. 561).

Assim, várias propostas são implantadas pelos sistemas de ensino, dentre as quais, encontra-se a progressão continuada, a qual propõe um processo educativo contínuo sem espaço para a reprovação. Como abordado anteriormente, o sistema mineiro de ensino adota esse processo nos anos iniciais do ensino fundamental, organizado em ciclos.

Curiosamente, a política de progressão parcial apresenta certa similaridade com a proposta de progressão continuada, no que se refere à busca da ruptura com a reprovação, a qual representa fracasso dos alunos como também da escola.

Entretanto, como apontado por Jacomini em relação à progressão continuada, esta, às vezes, é vista por educadores ou teóricos da educação como uma proposta relevante, porém sua implementação tem se mostrado ineficaz em algumas redes de ensino. A autora cita Demo, que relata que

[...] a promoção, tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como 'coisa pobre para o pobre' (DEMO, 1998 *apud* JACOMINI, 2009, p.567).

Porém, a respeito desse relato, Jacomini argumenta que

a ausência de reprovação não escamoteia a falta de aprendizagem, pelo contrário, a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendizagem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação (JACOMINI, 2009, p. 567).

De modo similar, observa-se no depoimento dos entrevistados das duas escolas, manifestação explícita de resistência à proposta da progressão parcial.

A progressão parcial é mais uma oportunidade, por isso o aluno não estuda durante o ano, porque vai ser aprovado sem estudar praticamente (DIRETOR DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

Se anteriormente havia um sistema que funcionava, de certa forma, pelo menos garantia aquele que não sabe, mais um ano para estar vendo aquele conteúdo que não aprendeu (EEB DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

Sob o olhar do diretor, o objetivo do aluno é, simplesmente, “passar de ano”; os conhecimentos adquiridos não fazem diferença. Por isso, acredita que a progressão parcial apenas facilita a aprovação do aluno sem competência. Para ele, deveria haver duas situações: aprovação ou reprovação. Nesse sentido, o aluno passa a ser responsabilizado pelo próprio fracasso. Observa-se que os valores e práticas ligados à reprovação ainda estão muito arraigados no pensamento dos educadores, o que, também, pode ser verificado na fala da EEB. O depoimento desta sugere a permanência da ideologia em favor da repetência como possibilidade de sucesso e da adoção de práticas voltadas para a escola tradicional.

Mas, será que a política de progressão parcial implementada na rede mineira possibilita inovações pedagógicas e maior participação dos atores escolares na busca de ações mais adequadas às realidades das escolas?

Em relação à progressão continuada, Jacomini faz a seguinte crítica:

[...] a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem- como tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula, **atendimento em pequenos**

grupos fora do horário de aula para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem -, embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem (JACOMINI, 2009, p. 568) (grifo nosso).

Acredita-se que os aspectos supramencionados são de fundamental importância para se promover a efetiva aprendizagem, aplicando-se também na dimensão da progressão parcial, principalmente, no que tange ao atendimento aos alunos com dificuldades em horário contrário ao que estuda em caráter regular.

Na tentativa de buscar experiências exitosas acerca da política em foco, realizou-se pesquisa em âmbito nacional, destacando-se, nesse trabalho, a rede estadual da Bahia e de Santa Catarina. Importa esclarecer que a interpretação da política de progressão parcial em Santa Catarina foi realizada com base na resolução que a institui, a qual dispõe sobre a matéria em linhas gerais. Não foi possível uma análise minuciosa da política nesse estado face ao não atendimento da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina à solicitação de entrevista sobre a implementação do processo de progressão parcial.

O quadro apresentado a seguir, tem por objetivo demonstrar características gerais da progressão parcial nos estados de Minas Gerais, Bahia e Santa Catarina para que se possa estabelecer uma comparação entre as políticas, destacando semelhanças e diferenças.

Quadro 1: Comparação da Política de Progressão nos Estados de Minas Gerais, Bahia e Santa Catarina

Progressão Parcial	Minas Gerais	Bahia	Santa Catarina
Ato Legal	Resolução SEE/MG nº 521/2004.	Resolução CEE/BA Nº 127/1997 e Regimento Escolar das Unidades Escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino aprovado pela Portaria nº SEE/BA 5.872/2011.	Resolução CEE/SC nº 158/2008.
Oferta	Obrigatória	1997 – facultativa; a partir de 2011 – obrigatória.	Não deixa claro.
Nível de Ensino	Fundamental (anos finais) e Médio.	Fundamental (anos finais) e Médio.	Duas últimas séries/anos do Ensino Fundamental até a última série/ano do Ensino Médio.
Número de disciplinas	Duas	Três	Duas
Progressão parcial do Ensino Fundamental para o Médio	Não é admissível	Não é admissível	Não faz referência
Aplicação	Estudos Orientados e Estudo Independente.	O aluno cursa a disciplina no turno inverso.	O aluno cursa a disciplina no turno inverso.

Fonte: Elaboração própria

A grande diferença que se faz notar em relação à progressão parcial, conforme o quadro 1, é a sua operacionalização. Nos estados da Bahia e Santa Catarina, a progressão parcial é oferecida no turno inverso ao que o aluno frequenta o ano de escolaridade em caráter regular. Em Minas, não há encaminhamentos específicos para sua implementação. A Resolução SEE/MG nº 521/2004, apenas, faz referência aos estudos orientados no 1º semestre e ao estudo independente no 2º semestre, passando a responsabilidade para a escola no sentido de “organizar diferentes estratégias”. Mas, onde e quando realizar tais estudos? Pressupõe-se que

o espaço e o tempo são fatores condicionantes para a eficácia da progressão parcial.

Um modelo de experiência que comprova tal hipótese é aquele implementado em parte da rede estadual da Bahia a partir de 2009, sob a denominação de **Programa de Resignificação da Dependência**. Conforme publicado no site da Secretaria de Educação da Bahia (SEDUC/BA)²²,

Com o Programa de Resignificação da Dependência, os estudantes que devem disciplinas de séries anteriores à que estão cursando regularmente têm um espaço mais qualificado para aprender, com uma nova organização curricular – tempos e espaços diferenciados e metodologia específica de ensino. O programa proporciona ao estudante um ambiente de aprendizagem mais adequado ao seu tempo humano e, principalmente, promove a elevação da sua autoestima (SITE DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA).

Segundo relato da Técnica em Educação – BA, os professores, inicialmente, desenvolviam no contraturno um trabalho sob a forma de oficinas somente com os alunos submetidos à progressão parcial. Posteriormente, foram incorporados: i) alunos “reclassificados”, ou seja, aqueles que foram “progredidos, mediante avaliação, para a série seguinte a que foram inicialmente aprovados”; ii) alunos em recuperação paralela: “apresentam dificuldades de aprendizagem durante o ano e que ficaram com nota da(s) unidade(s) abaixo da média” e; iii) alunos submetidos à reorientação de estudos (reforço): “apresentam dificuldades de aprendizagem, mas que não apresentaram problemas com a nota das unidades”.(TÉCNICA EM EDUCAÇÃO - BA, entrevista cedida no dia 27 de abril de 2012) Ela ressalta que

[...] Não há possibilidade de encaixar o horário das oficinas no turno em que os alunos estão em aula na série em que foi progredido, no caso da dependência. A recuperação paralela, como o próprio nome diz, deveria acontecer quando da identificação da dificuldade de um aluno em relação a um conteúdo dado a partir das avaliações e observações do professor, em sala. Infelizmente, sabemos que a dinâmica da sala de aula e a vida funcional do professor o impede de realizar um acompanhamento mais sistemático, por isso as escolas

²² <http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/310> Acesso em 21/04/2012

aproveitaram o mesmo espaço da dependência para incorporar os alunos que apresentaram problemas nas unidades escolares, conforme o conteúdo das oficinas, assim também para os alunos que necessitavam de reforço” (TÉCNICA EM EDUCAÇÃO - BA, entrevista cedida no dia 02 de maio de 2012).

A exposição da Técnica em Educação – BA se relaciona com as reclamações dos entrevistados das duas escolas mineiras acerca da inexistência de um horário específico para a efetivação da progressão parcial e de profissional específico para esse trabalho.

Do jeito que as recuperações são implementadas hoje, não há como o aluno se recuperar: sem a presença do professor, sozinho em casa e sem o apoio da família. A carência é muito grande na região (DIRETOR DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

[...] Se tivesse um professor especial para isso, até para ter uma assistência maior para esse aluno que ficou com essa defasagem anterior, sim, mas não tem, o Estado não tem assistência para isso. [...] O professor com 40 alunos em sala de aula, com um que está em uma série anterior, é complicado até para o aluno [...] (EEB DA **ESCOLA B**, entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011).

Quando se questiona se o aluno consegue superar suas dificuldades através dos estudos relativos à progressão parcial, eles respondem que

Na maioria das vezes não, porque deveria ter estudo separado na escola, um horário obrigatório para o aluno ir, para estudar, para aprender. Só as atividades que vão para casa não são suficientes (DIRETORA DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 06 de dezembro de 2011).

Ele consegue nota e consegue aprovação, nem sempre ele está superando a dificuldade (EEB DA **ESCOLA A**, entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011).

As manifestações acima sinalizam a necessidade de uma avaliação acerca dos objetivos e procedimentos da ação educativa. O formato da política requer que o aluno seja autodidata ou que o professor desenvolva um trabalho com os estudantes em progressão parcial ao mesmo tempo em que ministra suas aulas para os outros em caráter regular. Como mencionado no primeiro capítulo, esta segunda alternativa é adotada, com muita dificuldade, pela Professora da **Escola A**. Esta se vê obrigada a organizar o trabalho em sala de aula, contemplando a diversidade de ritmos e tempos de aprendizagem de todos os alunos à medida que

desenvolve o tema apropriado para o ano de escolaridade regular, verifica as dificuldades dos alunos em progressão parcial e procura saná-las. Esse trabalho acontece em tempo recorde, ou seja, em cinquenta minutos ou, no máximo, em uma hora e quarenta minutos quando se trata de aulas geminadas.

No processo de progressão parcial, o aluno é autorizado a progredir para o ano de escolaridade seguinte sem ter todos os conhecimentos necessários. Nesse caso, há de considerar também as questões de ordem social como citado pelo Diretor da **Escola B**, cujo depoimento confirma as dificuldades enfrentadas pelos alunos provenientes das famílias desprivilegiadas no que se refere à disponibilidade de uma pessoa em casa para orientá-los em suas dúvidas, além da falta de condição financeira para contratar um professor particular para auxiliá-los.

Há que se refletir sobre as dificuldades do professor em executar a proposta tal como apresentada e dos alunos na obtenção de sucesso. Considerando a complexidade do processo de progressão parcial, faz-se necessária a adoção de práticas que promovam o progresso dos alunos, com destinação de tempo e espaço adequados, o que as escolas estaduais de Minas não têm dado conta de proporcionar. Pode-se perceber a importância que a Técnica em Educação - BA atribui aos fatores tempo e espaço na execução da progressão parcial ao pontuar que

Eles (alunos) podem ter perdido na disciplina, mas não deixaram de aprender algo. No projeto, esse trabalho é mais tranquilo, pois o professor tem mais tempo e está mais próximo do aluno (Técnica em Educação – BA, entrevista cedida no dia 02 de maio de 2012).

Pelo exposto, constata-se que o espaço e o tempo pedagógicos são fatores condicionantes para a eficácia da progressão parcial.

2.5. Considerações para o Plano de Ação Educacional

Os estudos, aqui realizados, remetem para a necessidade de uma revisão crítica da política de progressão parcial. Falta aos atores escolares um referencial que sirva de alicerce para a construção de projetos educativos e, aliada a isso, uma política de formação específica para diretores e professores que norteie os processos de ensino e aprendizagem no contexto da progressão parcial. A ausência

de tempo e espaço pedagógicos para a recuperação dos alunos, também, mostra-se como um obstáculo para o sucesso da proposta.

Nesse cenário, entende-se que, embora a política de progressão parcial tenha em seus pressupostos a garantia da permanência do aluno na escola sem interrupção de seu percurso escolar, são necessárias ações tanto no âmbito da SEE/MG quanto no nível das instituições.

3. PROGRESSÃO PARCIAL: É POSSÍVEL FAZER A DIFERENÇA

Na etapa inicial deste trabalho, buscou-se contextualizar a política de progressão parcial no âmbito das escolas pesquisadas, descrevendo-a, criticamente, na forma como ela vem sendo implementada. Para isso, situou-se a temática na legislação em vigor e na trajetória das reformas educacionais mineiras a partir da década de 1990, o que serviu de apoio para o entendimento do percurso da política ao longo dos anos e do desenho da proposta atual sob a ótica do governo mineiro e na visão dos atores escolares.

Dando sequência ao estudo, abordou-se os desdobramentos da política, realizando-se a análise dos dados levantados nas duas escolas em sintonia com a literatura, possibilitando, assim, uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre a progressão parcial.

Ao direcionar a análise para o contexto da **Escola A** e da **Escola B**, embora os resultados de rendimento dos alunos não sejam similares, verifica-se um quadro de semelhanças na condução do processo: as duas oportunidades de recuperação – estudos orientados/1º semestre e estudo independente/2º semestre - têm se limitado à realização de um trabalho de casa valendo 40 pontos e uma prova valendo 60 pontos.

Em todos os depoimentos está expressa a inviabilidade dessa política, no formato tal como proposto pela SEE/MG, sinalizando a necessidade de ajustes. Constata-se que os atores escolares envolvidos no processo têm consciência das dificuldades do contexto em que a progressão parcial é executada. Falta-lhes uma estrutura de organização escolar que permita a concretização dessa política educacional, como disponibilidade de espaço e tempo para dar aos alunos a atenção necessária à construção da sua aprendizagem e de professores específicos para prestar a assistência que eles precisam. Quando se trata das questões pedagógicas, a situação se torna ainda mais complexa, pois a reprovação escolar é naturalizada pelos atores escolares. O discurso dos diretores, EEB e docentes de ambas as escolas refletem práticas tradicionais de recuperação e avaliação, onde o papel da progressão parcial se restringe a eliminar ou classificar. Os entrevistados também demonstram dificuldades para concretização de ações pedagógicas mais eficazes.

Nesse capítulo, é exposto o Plano de Ação Educacional, a partir das lacunas detectadas na execução do processo de progressão parcial nas escolas estudadas, tendo em vista as novas possibilidades para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a minimização das taxas de reprovação.

3.1. O Plano de Ação Educacional

Perante o panorama explicitado, verifica-se a ausência de ações institucionais efetivas e de apoio ao desenvolvimento da progressão parcial. Nesse sentido, acredita-se que para se atingir o sucesso na concretização dessa política, há necessidade de se estabelecer mudanças estruturais, voltadas para a sustentabilidade administrativa e pedagógica. Segundo Gomes

A implantação correta das políticas depende, entre outros fatores, mas certamente com destaque, do envolvimento prévio e continuado dos professores (Fernandes & Franco, 2001) e demais atores, num processo longo e perseverante. Do topo das secretarias de educação às bases da sala de aula existem níveis decisórios variados. E esta é uma diferença da escola em face de outras organizações: todos os níveis têm uma alçada decisória significativa. O entrosamento coerente entre esses níveis é uma das condições indispensáveis ao funcionamento e ao êxito das inovações. Ou seja, é necessário que haja a orquestração adequada, em que os diversos sujeitos envolvidos exerçam os seus papéis sem serem objetificados ou atropelados (GOMES, 2004, p 48).

Tais considerações chamam a atenção para a articulação necessária entre os atores responsáveis pelo processo educativo – SEE, SRE e escola, cada qual com a sua função, mas com objetivo comum: a efetiva aprendizagem do aluno em um percurso escolar sem reprovação.

Dessa forma, apresenta-se o Plano de Ação Educacional, na expectativa de que se configure em uma ferramenta capaz de contribuir para o sucesso da política de progressão parcial, e conseqüentemente, para o sucesso do aluno.

Embora, a amostragem da pesquisa seja limitada pelo fato de envolver apenas duas escolas, pode-se inferir, pela experiência profissional ao longo desses sete anos de vigência da progressão parcial, que os problemas nelas encontrados são vivenciados por uma grande parcela das escolas estaduais mineiras. Assim, sugere-se ações a serem efetivadas sob a responsabilidade das escolas, da SRE Metropolitana C e da SEE/MG.

Ressalta-se que neste PAE é detalhada apenas a proposta delineada na dimensão escolar, qual seja, a construção de um caderno de orientações sobre progressão parcial, dada a abrangência das experiências analisadas. No entanto, é uma proposta que pode ser estendida às escolas circunscricionadas à SRE Metropolitana C e, até mesmo, para toda a rede estadual de educação de Minas Gerais, uma vez que o caderno traz informações sobre o desenho da política e orientações específicas sobre o processo de implementação, em conformidade com as determinações contidas na resolução que instituiu a progressão parcial em todo o Estado. As demais ações são tratadas em linhas gerais, cabendo à SRE Metropolitana C e à SEE/MG desenvolvê-las no formato adequado, caso as avaliem como exequíveis para a sua rede de ensino. Cabe destacar que o exercício de capacitação e aperfeiçoamento da gestão é fundamental em todos os aspectos para que se alcance os resultados almejados.

3.1.1. O PAE na dimensão escolar

A pesquisa desvela as dificuldades dos atores escolares na aplicação da progressão parcial. Os aportes existentes são a resolução e dois ofícios-circulares que tratam superficialmente da temática. Diante disso, propõe-se o fornecimento de um caderno contendo instruções específicas para a operacionalização da política de progressão parcial, o qual pode ser utilizado também pelos profissionais do ensino médio, uma vez que o procedimento é o mesmo para ambos os níveis de ensino.

O caderno intitulado “Progressão Parcial: desvendando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno” é um instrumento de orientação e consulta para auxiliar os atores escolares na implementação da progressão parcial. Não há pretensão de cercear a escola da sua autonomia na condução do processo, tampouco impedir a inovação de práticas pedagógicas, mas, sobretudo, em ser uma ferramenta de apoio, um meio para direcionar a organização do processo de progressão parcial e para equalizar os procedimentos e critérios de execução dispostos na Resolução SEE/MG nº 521/2004. Portanto, ele não traz consigo uma “receita pronta e acabada”, mas orientações para compreensão reflexiva sobre todo o processo, podendo ser adaptado e complementado a partir da criatividade e da prática dos educadores.

O caderno de orientações pode ser utilizado em versão impressa ou digital por quaisquer das instâncias aqui referidas. Caso a opção seja pela versão impressa, no âmbito da instituição escolar, podem ser empregados os recursos advindos da Caixa Escolar, transferidos pela União e Estado; a SRE Metropolitana C pode utilizar verbas repassadas pela SEE/MG; e esta encontra dotação orçamentária no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)²³, para o período 2012-2015, conforme detalhamento que se segue:

Ação 2130 – Provimento e Gestão do Ensino Fundamental/Apoio Administrativo.

Finalidade: contribuir (no que tange a apoio administrativo) para o provimento de ensino fundamental de qualidade de forma a ampliar o acesso e as taxas de conclusão, com melhoria da eficiência no uso dos recursos disponíveis e na proficiência dos alunos.

Produto – profissional beneficiado (MINAS GERAIS, 2012, p. 272).

Segue, abaixo, o quadro contendo o panorama da proposta:

²³ Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG): instrumento de planejamento que define o programa de trabalho do governo para um período de quatro anos. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/planejamento/ppag/ppag.asp> Acesso em 13/12/2011

Quadro 2: Orientação para adoção do Caderno de Orientações - Progressão Parcial: desvendando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno

	O QUÊ?	QUEM?	POR QUÊ?	COMO?	QUANDO?	FONTE DE RECURSO
DIMENSÕES	Caderno de Orientações - Progressão Parcial: desvendando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno	Escola (Direção Escolar)	Necessidade de um suporte para os atores escolares na implementação da progressão parcial	Impressão do caderno e distribuição aos EEB e professores	Início do ano letivo de 2013	Recursos destinados a aquisição de folhas e impressão de documentos
		SRE Metropolitana C (Diretoria Educacional B)	Necessidade de um suporte para as escolas da circunscrição da SRE Metropolitana C na implementação da progressão parcial	Confecção do caderno em gráfica e distribuição às escolas da SRE Metropolitana C	Início do ano letivo de 2013	Recursos repassados pela SEE/MG
		SEE/MG (Subsec. de Desenv. da Educação Básica)	Necessidade de um suporte para as escolas da rede estadual de MG na implementação da progressão parcial	Confecção do caderno em gráfica e distribuição às escolas da rede estadual de ensino de MG	Início do ano letivo de 2013	Plano Plurianual de Ação Gov.:2012-2015

Fonte: Elaboração própria

As etapas de divulgação, monitoramento e avaliação do processo de implementação do caderno de orientações são de grande importância para o sucesso dessa proposta. É através da divulgação que os atores educacionais tomam ciência da proposta que será executada no decorrer do ano. Ao monitorar e avaliar a sua aplicação tem-se oportunidade de verificar os resultados e impactos da proposta na escola e buscar estratégias para alteração e/ou aperfeiçoamento, se necessário for. Dessa forma, apresenta-se, a seguir, o cronograma dessas etapas.

Quadro 3: Divulgação e utilização do Caderno de Orientações - Progressão Parcial: desvendando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno

DIM.	ETAPAS	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONS.
Escola	Divulgação	Reunião com professores e vice-diretores para entrega e estudo do caderno de orientações e planejamento de todo o processo de progressão parcial a ser executado no ano letivo de 2013.	Fevereiro 2013	Diretor e EEB
	Monitoramento e avaliação	- Acompanhamento às escolas na aplicação do caderno de orientações, realizando as intervenções necessárias. - Verificação dos resultados dos alunos em progressão parcial, juntamente com o EEB.	A cada semestre 2013	Analistas do PIP ¹ (anos finais do ens.fund) e do SIE ² da SRE.
SRE Metrop C	Divulgação	Reunião com diretores escolares e EEB para entrega e estudo do caderno de orientações.	Dezembro 2012	Analistas do PIP ¹ (anos finais do ens.fund.) e do SIE ² da SRE.
	Monitoramento e avaliação	- Acompanhamento à equipe da SRE e escolas com número elevado de alunos em progressão parcial. - Verificação dos resultados dos alunos em progressão parcial, juntamente com os Analistas do PIP e EEB das escolas acompanhadas	A cada semestre 2013	Analistas do PIP ¹ (anos finais do ens. fund.) em nível central.
SEE/ MG	Divulgação	Reunião com a equipe do PIP e SIE da SRE para entrega e estudo do caderno de orientações.	Dezembro 2012	Analistas do PIP ¹ (anos finais do ens. fund.) em nível central.
	Monitoramento e avaliação	Análise de dados referentes às escolas e formulação de estratégias de alteração e/ou aperfeiçoamento, se necessário.	A cada semestre 2013	Coord. do PIP ¹ (anos finais do ens. fund.) em nível central, juntamente com os Analistas.

Fonte: Elaboração própria - ¹ Programa de Intervenção Pedagógica ² Serviço de Inspeção Escolar

O caderno de orientações para a progressão parcial consta no Apêndice A deste trabalho.

Espera-se que o Caderno proposto seja um instrumento que possa indicar os caminhos necessários para se alcançar os fins almejados.

3.1.2. O PAE na dimensão da SRE Metropolitana C

É visível a fragilidade da atuação dos Diretores e EEB das **Escolas A e B** na construção de mecanismos para a concretização da progressão parcial. Falta-lhes o exercício da gestão pedagógica no ambiente escolar.

Sabe-se que a experiência com o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO)²⁴ é muito positiva. Entretanto, por tratar-se de um programa com abrangência nacional, não contempla a progressão parcial, conforme o desenho implementado na rede estadual mineira. Assim, sugere-se à SRE Metropolitana C a formação continuada dos gestores escolares²⁵ (aqui incluídos o diretor, os vice-diretores e os EEBs) de todas as escolas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, sob sua responsabilidade, com foco na gestão pedagógica da progressão parcial, a partir do caderno de orientações “Progressão Parcial: desvendando mitos e apresentando caminhos para o sucesso do aluno”. Para tanto, a formação pode ser organizada pelo grupo de servidores da SRE Metropolitana C que participaram do PROGESTÃO como tutores ou pela equipe pedagógica que faz parte do quadro de pessoal da mesma SRE.

Segundo Polon (2009), a dimensão pedagógica da gestão escolar é enfatizada como estratégia para o alcance de melhores resultados desde a reforma educacional brasileira em pauta na década de 1990, permanecendo ainda hoje como atuais por meio de políticas públicas de capacitação de gestores atuantes em toda educação básica. O foco na dimensão pedagógica está presente nos textos oficiais da SEE/MG que abordam as competências do diretor escolar.

²⁴ O PROGESTÃO é um programa de educação à distância para capacitação de lideranças escolares. Foi organizado pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), estruturado em dez módulos estruturados, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno. Disponível em <http://www.consed.org.br/index.php/progestao>
Acesso em: 23/07/2012.

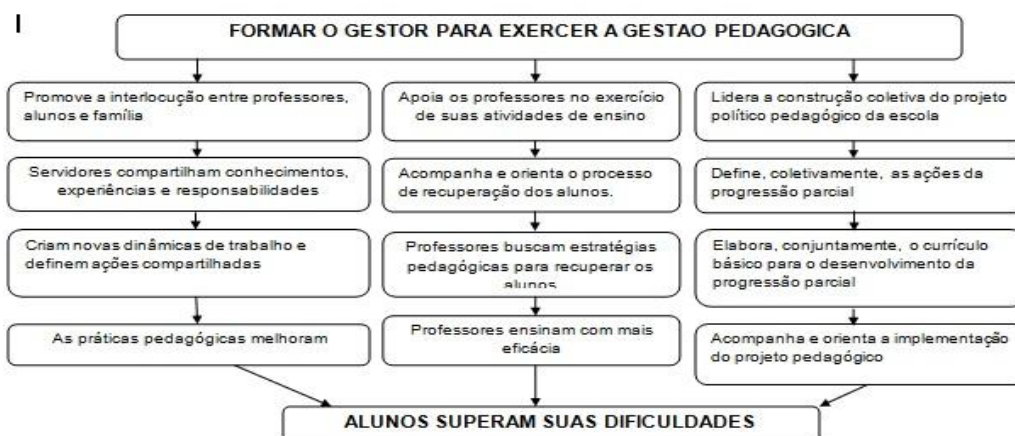
²⁵ De acordo com Lück, “em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora.” (LÜCK, 2009, p 23)

As diversas facetas da gestão têm um foco privilegiado que determina sua finalidade principal: o Processo Pedagógico. [...] Garantir o sucesso dos alunos e propiciar ações que impeçam o fracasso são propósitos que devem se constituir permanentes (MINAS GERAIS, s/d, p. 15).

Nessa perspectiva, a responsabilidade do Sistema em capacitar os gestores se torna marcante quando se evidencia a necessidade de “propiciar ações que impeçam o fracasso”, como é o caso da progressão parcial. Assim, o propósito dos cursos de formação continuada com fulcro na gestão pedagógica consiste em subsidiar os gestores para uma mudança de mentalidade e atitude face ao papel da escola: promover a aprendizagem do aluno.

O diagrama a seguir mostra alguns mecanismos pelos quais o curso de formação dos gestores pode ser relacionado à melhoria da implementação da política de progressão parcial:

Diagrama 1 – Formação do Gestor



Fonte: Elaboração própria a partir do modelo desenvolvido por Weiss (1998).

O trabalho do gestor exige o exercício de uma diversidade de competências, tornando-se um desafio o atendimento às particularidades da educação escolar. Nesse sentido, a competência necessária para alavancar o sucesso da política de progressão parcial pode ser alcançada mediante a formação contínua do gestor, considerando a realidade da escola.

De acordo com Lück “os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis”. A autora chama a atenção para o distanciamento entre “pensar e fazer”, normalmente, existente nos programas de capacitação, tornando as ideias e

concepções como “belos discursos, mas impossível de se colocar em prática” (LÜCK, 2000, p. 30).

O distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência (LÜCK, 2000, p. 30).

Dessa forma, propõe-se que os cursos de formação continuada para os gestores sejam organizados de forma a associar teoria e prática, incluindo situações vivenciadas pelos gestores no dia a dia da escola através de estudo de casos, oficinas e outros procedimentos.

No quadro abaixo, são elencadas algumas sugestões que poderão ser adotadas pela SRE Metropolitana C:

Quadro 4: Sugestão de cronograma de ações para a formação do gestor

AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESP.
Organização de polos para realização dos cursos.	- Definição dos polos de acordo com a proximidade das escolas e disponibilidade de espaço. - Elaboração do cronograma dos encontros.	Dezembro 2012	Coord. da equipe pedagógica da SRE.
1º Encontro: Gestão Pedagógica e Progressão Parcial.	- Estudo de literaturas que enfatizam a importância da gestão pedagógica. - Estudo do Caderno de Orientações sobre Progressão Parcial.	Janeiro 2013	Equipe pedagógica da SRE.
2º Encontro: Progressão Parcial - Estudo de casos e socialização de experiências	- Realização de oficinas para estudo de casos. - Apresentação de experiências exitosas pelos gestores e de dificuldades na execução da política.	Mai e Junho 2013	Equipe pedagógica da SRE
Monitoramento e Avaliação	- Acompanhamento dos gestores na condução do processo de progressão parcial, realizando as intervenções necessárias. - Autoavaliação	Ao longo do ano letivo Ao longo do ano letivo	Equipe pedagógica, analistas do PIP e SIE Gestores escolares
Novos encontros a partir das demandas	- Diagnóstico das necessidades dos gestores na implementação da progressão parcial; - Elaboração de novas metodologias e procedimentos.	Sempre que se fizer necessário	Equipe pedagógica, analistas do PIP.

Fonte: elaboração própria.

Lück (2009, p. 88) concebe a capacitação profissional como “processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais.” A autora ressalta que “sem a aprendizagem em serviço, a escola deixa de ser uma organização de ensino e de cultivar a aprendizagem como um valor de ser e de fazer de todos na escola”.

Na busca por um novo paradigma, vislumbra-se que os gestores possam apropriar-se de habilidades e competências que lhes permitam uma atuação eficaz no processo de progressão parcial, exercendo a liderança pedagógica na escola.

3.1.3. O PAE na dimensão da SEE/MG

Os resultados da pesquisa revelam que um dos motivos que dificultam o bom andamento do processo de progressão parcial é a indisponibilidade de tempo e espaço para os professores assistirem os seus alunos.

O modelo implementado em escolas estaduais da Bahia confirma que a progressão parcial pode ser uma oportunidade positiva para aprovação do aluno, quando acompanhada de políticas que garantam a ação pedagógica, quais sejam: destinação de espaço e tempo para a execução do programa e liberação de professores para trabalhar com os alunos. Entende-se, portanto, que a mediação do professor é fundamental para a progressão das aprendizagens do aluno.

Com base no **Programa de Ressignificação da Dependência** implementado na rede estadual da Bahia, sugere-se à SEE/MG a disponibilização de professores para ministrarem aulas, por área, na própria escola ou em polos, em turno inverso ao que os alunos estudam em caráter regular, sendo:

- Área 1: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna;
- Área 2: Matemática e Ciências;
- Área 3: História e Geografia.

Ressalta-se que os componentes curriculares “Arte”, “Educação Física” e “Educação Religiosa” podem ser trabalhados após o encerramento da carga horária diária, ou seja, no 6º horário, tendo em vista que trata-se de disciplinas em que, normalmente, há menor número de alunos em progressão parcial.

Onde não houver possibilidade de realização das aulas na própria escola, em turno contrário, seja por inexistência de espaço físico ou número reduzido de

alunos, sugere-se a criação de polos em escolas estaduais que ofereçam os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, levando-se em consideração a sua localização (centralidade em relação às escolas do entorno) e facilidade no deslocamento dos alunos. Para tanto, é preciso realizar um levantamento prévio quanto ao número de alunos em progressão parcial de cada escola, existência de espaço físico e possibilidade de locomoção. Nessa dinâmica, o EEB será o elo entre a escola de origem e a escola de destino, informando sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno e outras situações que se fizerem necessárias. Pode-se afirmar que o trabalho pedagógico com alunos de diferentes escolas não constitui um empecilho para essa ação, haja vista que o Estado de Minas Gerais possui uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental, denominada CBC – Conteúdos Básicos Comuns, que deve ser adotada por todas as escolas da rede estadual de ensino; há, portanto, um alinhamento em relação ao currículo.

Cabe esclarecer que, para a execução dessa proposta, pode-se aproveitar os professores efetivos/efetivados com atribuição de aulas por extensão de carga horária, os professores excedentes (total ou parcial), os professores “apostilados”²⁶, estagiários, mediante convênio com universidades, e, em último caso, a contratação de professores.

Na tentativa de alicerçar uma prática pedagógica que venha ao encontro da superação das dificuldades dos alunos, o momento dedicado ao acompanhamento do aluno, pelo professor, é uma oportunidade para o seu sucesso.

3.2. Considerações Finais

A progressão parcial é uma política adotada pela SEE/MG que visa oferecer oportunidade de recuperação da aprendizagem para os alunos que não obtiveram aproveitamento satisfatório em até dois conteúdos. Essa política foi instituída, legalmente, pela Resolução SEE/MG nº 521/2004, destinada aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

Por meio da análise de um breve histórico das políticas educacionais mineiras constatou-se que a progressão parcial vem sendo admitida desde a década

²⁶ Professores que cumprem carga horária superior a da regência em razão da obtenção de título declaratório do direito à continuidade de percepção da remuneração integral de cargo em comissão em que se apostilou. (Manual de Serviço de Administração de Pessoal – SEE/MG, 2005, p. 13)

de 1990, às vezes somente no ensino médio, outras vezes também prevista nos anos finais do ensino fundamental.

Esta pesquisa buscou analisar, mediante estudo de caso de duas escolas, as mudanças operacionalizadas nas instituições para a concretização da progressão parcial no ensino fundamental e seus impactos na aprendizagem dos alunos e na redução das taxas de reprovação escolar.

Os estudos realizados no âmbito deste trabalho mostram que a política de progressão parcial não tem apresentado os efeitos desejáveis nas escolas pesquisadas, embora também se perceba que, em tese, seria uma possibilidade de sucesso na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O que mais precisamente se revela é que não houve redução significativa das taxas de reprovação, tampouco recuperação das aprendizagens, que em certa medida, se deve à inadequação das condições de trabalho, à inexistência de instrumentos orientadores da política, à falta do exercício da liderança pedagógica do diretor escolar na condução do processo e à ausência de práticas pedagógicas eficazes. Apesar de se reconhecer as limitações da amostragem da pesquisa de campo, pelo fato desta abranger apenas duas instituições, nota-se que a política educacional não se impõe como prática, conforme delineada nos documentos oficiais, evidenciando um descaminho entre o que é proposto e o que é introduzido, interpretado e realizado nas escolas.

Tal constatação remete para a necessidade de se refletir sobre os efeitos maléficos da repetência para todos os atores e processos envolvidos na ação educativa: i) o aluno, pelo fato de, mesmo sacrificando um ano a mais, não apresentar melhores resultados que os colegas não repetentes, além da perda da autoestima e do sentimento de incapacidade intelectual e de fracasso; ii) os professores, pela sensação de incompetência face às dificuldades do aluno; iii) a escola, por não desempenhar sua função satisfatoriamente; iv) o sistema educacional, porque a reprovação eleva as taxas de distorção idade-série, aumentando os gastos com a educação; e v) a sociedade, por não ter garantido o direito de permanência e sucesso das crianças e jovens na escola pública de qualidade.

Por outro lado, tão perverso como reprovar o aluno é aprová-lo sem que tenha adquirido as habilidades e competências necessárias para prosseguir seus estudos.

Vislumbrando um mecanismo de progressão parcial comprometido com a recuperação da aprendizagem de todos os alunos, evidencia-se a necessidade de um entendimento real da dinâmica dessa proposta pelos atores escolares, da mudança de práticas educativas dos professores na sua execução, da liderança pedagógica dos gestores neste processo e da atuação efetiva da SEE/MG não só como orientadora de tal política, mas também como estruturadora, no sentido de garantir os devidos recursos humanos para que a política se efetive.

Após o percurso de investigação realizado, espera-se que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para um novo olhar para a progressão parcial, provocando, assim, reflexões e mudanças para se obter avanços na qualidade do ensino. Tem-se a clareza de que esta pesquisa não se esgota aqui, mas incitará outras investigações sobre diferentes ações que envolvem a escola nos encaminhamentos da progressão parcial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana C.T.. **As reformas em Minas Gerais**: Choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6, 2006, Rio de Janeiro: UERJ, 2006. pp.1-13. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_reformas_em_mg_choqueu_gestao.pdf Acesso em: 12/10/2011.

AZANHA, José M.P.. **Autonomia da escola, um reexame**. In: SEMINÁRIO A AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA, 1992, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, 1992. pp. 37-46. Disponível em: <http://www.planejconsultoria.com.br/skin/frontend/pdf/concursos/4/1247930053/1247930053.pdf> Acesso em: 02/11/2012

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/BA nº 127, de 17 de dezembro de 1997. Fixa normas preliminares visando à adaptação da legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições da Lei 9394/96, e dá outras providências (alterada pela resolução CEE 108/00). Disponível em: http://eventos.tmmunicipal.org.br/gestaoescolar/material_didatico/ed_17abr_resolucao_ceen12797.pdf Acesso em: 02/03/2012

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria SEE/BA nº 5.872, de 15 de julho de 2011. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/documentos/REGIMENTO_ESCOLAR.pdf Acesso em: 02/03/2012

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílica J.. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina. vol. 2 n.1, pp. 68-80 jan/jul. 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acesso em: 09/09/2011

BRASIL. **Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em: 16/05/2012

BRASIL. Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm Acesso em: 02/09/2011

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 02/09/2011

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 22/2000. Consulta com base no Artigo 90 da Lei nº 9394/96, sobre a interpretação do Artigo 24, inciso III. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_00.pdf Acesso em: 28/11/2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BROOKE, Nigel. Racionalidade Econômica. *In*: BROOKE, Nigel (org) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, pp. 201-208

CAMPOS, Paola Rogêdo. **O arquipélago de Ribeirão das Neves: a velha segregação na metrópole belo-horizontina**. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A070.pdf
Acesso em: 08/12/2011

CARVALHO, Maria Eulina P.. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110. P. 143-155, jul 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf> Acesso em: 05/11/2012

CASTRO, Jane M e REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf> Acesso em: 07/10/2011.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. 2011. Material de Apoio da Disciplina “Temas de Reforma da Educação II”. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? Tradução de Neide Luiza de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n 127, pp. 223 -246, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a1036127.pdf> Acesso em: 05/04/2012

CURY, Carlos R.J.. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cad. Pesq.**, UFMG, n. 101, p. 3-19, jul. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n101/n101a01.pdf> Acesso em: 02/11/2012

ESCOLA A. **Ata de resultados de dependência**. Belo Horizonte: 2010

ESCOLA A. **Proposta pedagógica**. Belo Horizonte: 2011

ESCOLA A. **Regimento Escolar**. Belo Horizonte: 2011

ESCOLA B. **Ata de resultados de dependência**. Ribeirão das Neves: 2010

ESCOLA B. **Proposta pedagógica**. Ribeirão das Neves: 2010

ESCOLA B. **Regimento Escolar** Ribeirão das Neves: 2010

FANFANI, Emílio T. **Culturas jovens e cultura escolar**. *In*: Seminário “ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO”, 2000, Brasília: MEC,

2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf> Acesso em: 01/11/2012.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (org) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, pp. 333-338.

GARCIA, Tânia M. F. B. e SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. **Currículo sem Fronteiras**, Paraná, v.7, n.1, pp.160-170, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/schmidtgarcia.pdf> Acesso em: 14/10/2011

GOMES, Cândido A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 25, pp. 39-52, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a04.pdf> Acesso em: 17/07/2012

HANFF, Beatriz B.C; KOCH, Zenir M. e LEMOS, Grayce. **A reprovação escolar: Um desafio para as políticas educacionais**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/469.pdf Acesso em: 05/05/2012.

HOFFMANN, Jussara M.. **Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: FDE, 1994, pp.51-59.

HOFFMANN, Jussara M.. **Avaliação**. Disponível em: <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20jussara%20hoffmam.pdf> Acesso em: 20/04/2012.

JACOMINI, Márcia A.. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, pp.557-572, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf> Acesso em: 13/03/2012

LIMA, Paulo G. e SANTOS, Sandra M.. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare Revista de Educação**. Cascavel, v.2., n. 4, p. 77-90, jul/dez, 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas> Acesso em: 10/04/2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus Diretores**. Brasília: Em aberto, 2000.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 1132/97 de 13/11/97. Dispõe sobre a Educação Básica nos termos da Lei nº 9394/96. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/conselhos-e-comissoes/conselho-estadual-de-educacao> Acesso em: 01/12/2011

MINAS GERAIS. **CHOQUE DE GESTÃO E EDUCAÇÃO**. Disponível em:
<http://resultados.mg.gov.br/pdf/SEGOV%20-20%EDUCACAO%20%20REVISTA%2021x30cm.pdf> Acesso em: 02/11/2011.

MINAS GERAIS. DECRETO 43.506, DE 06 DE AGOSTO DE 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Escola Sagarana – Políticas públicas para a educação**.

Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=30673&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=&n3=&n4=&b=s Acesso em: 30/11/2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia do Diretor Escolar**. s/d

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Ofício-Circular nº 198, de 19/10/2004. Encaminha orientações sobre processo de avaliação.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Ofício-Circular nº 302, de 23/12/2010. Avaliação e continuidade da trajetória escolar dos alunos.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015**. Belo Horizonte: 2011, v. 2, 563 p. Disponível em:

http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/planejamento/ppag/arquivos/20122015/Volume_II_Programas_Acoes_Setor_Governo.pdf Acesso em: 13/12/2011.

MINAS GERAIS. **Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade**. Belo Horizonte. 2004, 46 p.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 6906, de 17 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas unidades estaduais de ensino.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 7762, de 19 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 8086, de 18 de novembro de 1997. Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em dois ciclos.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 06, de 20 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização do ensino fundamental em ciclos e em séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 151, de 18 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 469, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 521, de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:

https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/leis/doc_details/1186-resolucao-SEE/MG-no-521-de-02-de-fevereiro-de-2004 Acesso em: 02/09/2011.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 1086, de 19 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B0556CBC9-2987-4EB1-A094-AA6B34C319DA%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N.pdf Acesso em: 02/09/2011.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 1033, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE/MG%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf Acesso em: 03/12/2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação pública em Minas – 2003/2006**: O desafio da qualidade. Belo Horizonte: 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada – Projeto de Capacitação de Dirigentes/PROCAD**: Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte: 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Tempo Escolar**: Hora de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana. Belo Horizonte, 1999.

Ministério da Educação. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> Acesso em: 21/09/2011.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas em curso nos sistemas público de educação básica: empregabilidade e equidade social. *In*: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 177-190.

OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R. T.. Política e administração da educação: Um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho/1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a04.pdf> Acesso em: 30/10/2012.

PARO, Victor H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEDROSA, Larisse D. e SANFELICE, José L. **“Minas aponta o caminho”**: o processo de reforma da educação mineira. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005, Cascavel: unioeste, 2005. pp.1-15. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf> Acesso em: 17/03/2012.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001

PIMENTA, Selma. Formação de professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, v.22, n.74, pp. 27-42, abril. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Acesso em: 27/04/2012

POLON, Thelma L. P. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**. 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18051/18051.PDFXXvmi=NmJwMHH7KcuQ35q47jFrwlevWh3mhqbEaJrSqzED5uHaWLhhqKxZsMvq5zNm1Z2clt6a4KO9gvkdiCvKm4JQRfhXP5kQ5m4ORaZVUN6bkqpD3Woq28hUoASeFd6LBaAtlzpgnvsIXTm1RMSTUKOkkHA1VGMxRm2dWsu k0Z4XSr0LesF9etuAc5C9LpIENLSKfn6fnaehCf3QJl1ZdvzqBcBnCj3q5VbkkIBIsQ1664XPNZO1vos8C4wfnAGtwSO> Acesso em: 23/11/2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Regional Pampulha**.

Disponível em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalpampulha&tax=6612&lang=pt_BR&pg=5484&taxp=0 & Acesso em: 08/12/2011.

RIBEIRO, Sérgio C. A pedagogia da repetência. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.12, p. 7-21, maio/ago. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002 Acesso em: 20/11/2011.

SANTA CATARINA, CEE. Resolução CEE/SC nº 158, de 25 de novembro de 2008. Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível

Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Disponível em:
http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/cat_view/58-legislacao/185-ensino/76-legislacao-estadual/79-resolucoes Acesso em: 27/03/2012.

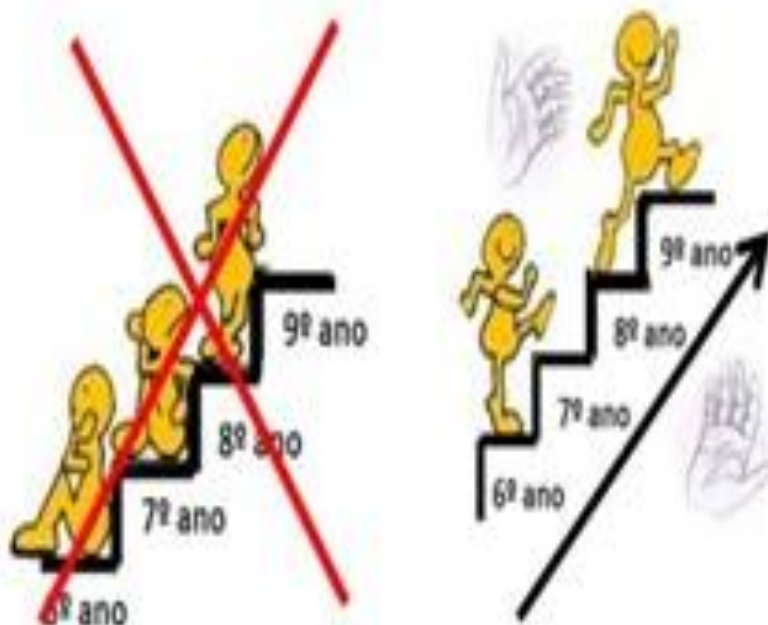
TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas. Um estudo da cultura escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 177-190

VEIGA, Ilma P. A.. Inovações e projeto político pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> Acesso em: 29/07/2012.

WEISS, Carol. **Evaluation**. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CADERNO DE ORIENTAÇÕES

- Caderno de Orientações -**Progressão Parcial:
Desvendando mitos e
apresentando caminhos para
o sucesso do aluno**

Apresentação

O novo nasce do velho, de nossas experiências e constatações. Mas o novo não nasce sem rupturas, sem ousadia e tentativas.

Zaidan

O presente caderno é um instrumento de orientação e consulta para auxiliar professores, diretores, especialistas da educação e técnicos da educação na implementação e escrituração escolar da progressão parcial, política adotada pela rede estadual mineira a partir de 2004. Ele traz informações práticas e busca detalhar a abordagem especificada nos textos legais, constituindo-se em uma ferramenta de apoio, um meio para direcionar a organização do processo de progressão parcial.

Essa produção surgiu como proposta de intervenção, a partir de uma pesquisa do curso de mestrado, integrante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG em parceria com diversas instituições, dentre elas, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da qual faço parte como Analista Educacional/Inspetora Escolar.

Espera-se que esse caderno seja um ponto de partida para a busca coletiva de inovações pedagógicas no contexto da progressão parcial e aponte os caminhos necessários para o alcance dos resultados almejados pela escola.

Vanilza de Jesus Azevedo Almeida
Analista Educacional/Inspetora Escolar
SRE Metropolitana C - Belo Horizonte /MG

ESCOLA

Paulo Freire



Escola é...

O lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados."
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
Que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela!"

Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se,
Ser feliz.

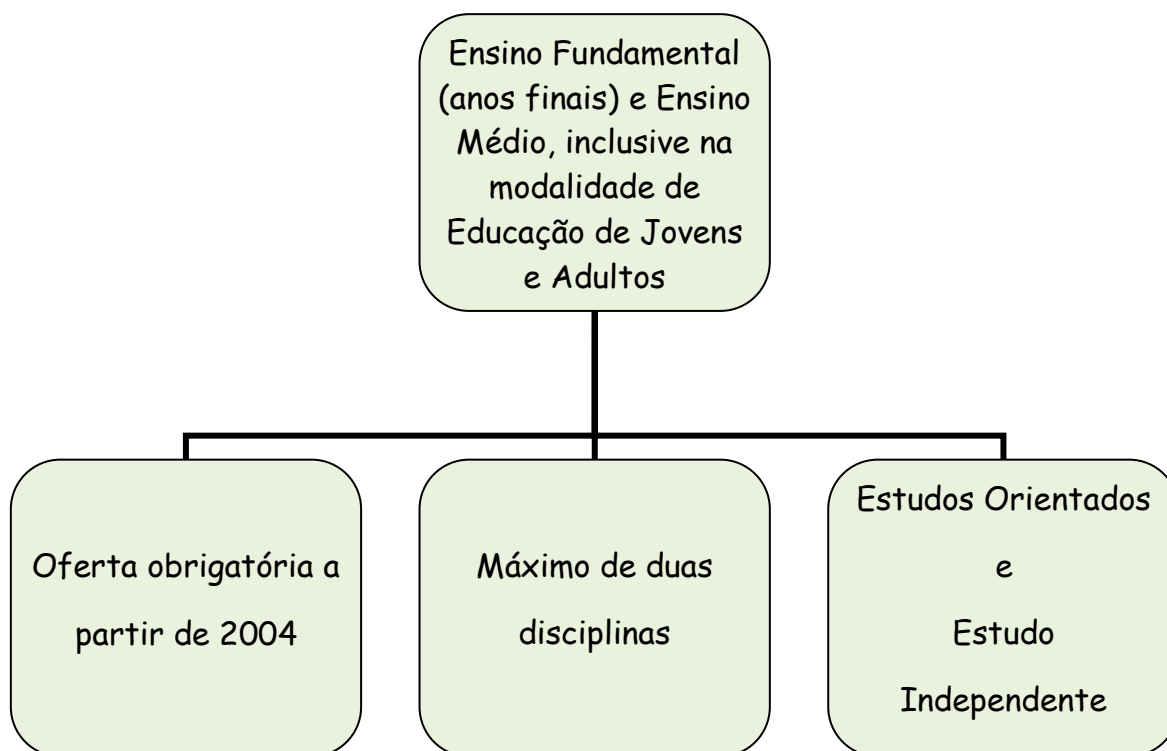
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

PROGRESSÃO PARCIAL

1. Conceito

De acordo com o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), é "o procedimento que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresente, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresente deficiências".

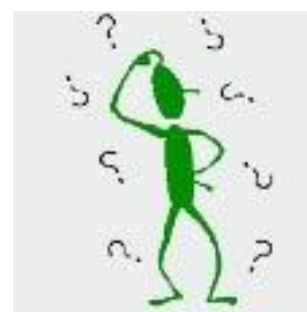
2. A Progressão parcial na Rede Estadual de Minas Gerais



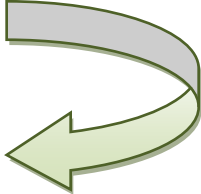
Fundamentação Legal: Resolução SEE/MG nº 521/2004

Resolução SEE/MG nº 1086/2008

3. Como verificar se o aluno tem direito à progressão parcial?



- ➡ O aluno que obtiver rendimento insatisfatório em até duas disciplinas, do 6º ao 8º ano do ensino fundamental ou no 1º e 2º ano do ensino médio, será submetido à progressão parcial.
 - ➡ O aluno que apresentar desempenho insatisfatório em três ou mais disciplinas, em qualquer ano de escolaridade, será considerado reprovado.
 - ➡ Não há progressão parcial do ensino fundamental para o ensino médio, ou seja, o aluno que não apresentar desempenho satisfatório em uma ou mais disciplinas no 9º ano será reprovado.
 - ➡ Na definição do número de disciplinas a que o aluno tem direito de cursar em regime de progressão parcial, cada disciplina é computada somente uma vez, independentemente do ano de escolaridade em que ocorrer.
- Para melhor compreensão, veja o exemplo abaixo:



Pedro, aluno do 7º ano, ficou em progressão parcial nas disciplinas de Matemática e História referentes ao 6º ano. Entretanto, após cursar os estudos orientados e estudo independente, não conseguiu alcançar desempenho satisfatório nas duas disciplinas e, ainda, não obteve média suficiente em Matemática relativa ao 7º ano. Pedro terá direito de prosseguir para o 8º ano, devendo cumprir a progressão parcial em Matemática (6º e 7º anos) e História (6º ano).

4. Estratégias usadas no processo de progressão parcial:

	Estudos Orientados	Estudo Independente
Quando?	1º semestre	2º semestre
Por quê?	Necessidade de recuperar a aprendizagem do aluno, não alcançada no ano anterior.	Necessidade de superar as dificuldades, que ainda permaneceram, apesar dos estudos orientados realizados no 1º semestre.
Como?	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem do aluno; - Seleção dos conteúdos de relevância, de acordo com o CBC (Currículo Básico Comum); - Elaboração de um plano de estudos, estabelecendo medidas pedagógicas consistentes; - Acompanhamento pedagógico do aluno, proporcionando-lhe as orientações necessárias, com vistas à superação das suas dificuldades; - Avaliação contínua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem do aluno; - Introdução de novas estratégias pedagógicas. - Acompanhamento pedagógico do aluno, proporcionando-lhe as orientações necessárias, com vistas à superação das suas dificuldades; - Avaliação contínua.
Responsáveis	Professores, juntamente, com o Especialista da Educação Básica.	Professores, juntamente, com o Especialista da Educação Básica.
Observação: O aluno poderá ser liberado do processo de progressão parcial, tão logo apresente resultado satisfatório.		

5. Estudos Orientados e Estudo Independente

Na realização dos estudos orientados e do estudo independente, são trabalhadas as habilidades e competências indicadas para a disciplina e para o ano de escolaridade em que o aluno se encontra em progressão parcial. Os pontos relativos às avaliações são distribuídos em um total de 100, dos quais o aluno deve obter o percentual mínimo adotado, conforme estabelecido no regimento escolar e no projeto político pedagógico.

5.1. Prática pedagógica

Se o aluno não conseguiu, no decorrer de um ano, adquirir as competências e habilidades em determinada disciplina sob orientação do professor, as chances de fazê-lo, sozinho, são mínimas.

A eficácia da progressão parcial depende de uma prática pedagógica diferenciada. O professor precisa atuar como protagonista em todo o processo, assumindo o compromisso de fazer com que os estudos orientados e o estudo independente se tornem ferramentas eficazes no combate às dificuldades e problemas verificados na aprendizagem dos alunos.



5.2. Prática avaliativa

A avaliação, no contexto dos estudos orientados e do estudo independente, adquire importância imprescindível como instrumento de acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades do aluno e como indicador da necessidade de novos caminhos



pedagógicos para otimizar o processo de aprendizagem. A ação avaliativa está totalmente relacionada ao planejamento da ação pedagógica, de modo a ajudar o aluno a aprender mais e o professor a ensinar mais.

A avaliação deve ser contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Dessa forma, o professor não deve restringir a avaliação à aplicação de uma prova ao final do período dos estudos orientados e do estudo independente. Ao contrário, ele pode usar instrumentos diversos de avaliação para, ao longo do período, acompanhar o desenvolvimento do aluno. Podem ser utilizados trabalhos, pesquisas, provas, relatórios, portfólios, fichas de registro dos avanços e dificuldades do aluno, exercícios e outros. A distribuição de pontos das atividades avaliativas deve ser definida, coletivamente, e contemplada na proposta pedagógica da escola. É imprescindível que o professor repense acerca dos seus critérios de avaliação e da necessidade de práticas que estejam comprometidas com o sucesso do aluno e não do seu fracasso.

O professor, enquanto gestor do processo de ensino e aprendizagem, precisa perceber que os alunos são diferentes em suas necessidades, podendo apresentar ritmos e resultados diferentes de aprendizagem.

6. Progressão parcial e projeto político pedagógico

Projeto político pedagógico é um instrumento de construção coletiva que integra princípios, diretrizes e ações que visam organizar e sistematizar o trabalho pedagógico na escola a partir das necessidades, valores e sonhos da comunidade escolar, tendo como foco a efetiva aprendizagem do aluno. Da sua elaboração, devem participar pais/responsáveis, alunos, professores, especialistas da educação, direção e demais servidores da escola.

Elementos chave que devem ser detalhados no projeto político pedagógico da escola, na dimensão da progressão parcial:

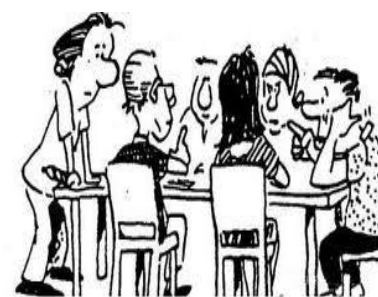
- ➡ Organização curricular voltada para as necessidades dos alunos, priorizando-se o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais para que eles possam prosseguir seus estudos com sucesso.
- ➡ Mecanismos de recuperação comprometidos com a aprendizagem significativa dos alunos, oferecendo-lhes novas oportunidades para superar as suas dificuldades.
- ➡ Práticas de avaliação a serviço da melhoria da aprendizagem e da busca de estratégias pedagógicas para atendimento às necessidades dos alunos.
- ➡ Organização do tempo e do espaço pedagógicos para prestar as devidas orientações aos alunos.
- ➡ Envolvimento da família no processo de progressão parcial.

Recuperar não é repetir, não é olhar para trás, não é fazer de novo. É fazer melhor, é caminhar para a frente, é fazer diferente.
(HOFFMAN)

O projeto político pedagógico não deve ser construído, apenas, para cumprir uma determinação legal, mas deve ser um instrumento de planejamento e avaliação a ser consultado a cada tomada de decisão.

7. Conselho de Classe

Na dimensão da progressão parcial, as reuniões do Conselho de Classe têm como objetivo discutir sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos alunos. Elas podem ser



organizadas com a participação do grupo de professores das disciplinas em que os alunos encontram-se em progressão parcial ou de professores de todas as disciplinas, juntamente com o especialista da educação básica e o diretor.

O Conselho de Classe não deve se dedicar à simples legitimação dos resultados já apresentados pelos professores, mas, na análise compartilhada das dificuldades dos alunos e na avaliação sobre as mudanças necessárias na prática pedagógica voltadas para a progressão da aprendizagem. Cabe ao Conselho de Classe decidir, colegiadamente, sobre o resultado final do aluno, de modo que todos se sintam responsáveis pelo seu sucesso. É inconcebível que o aluno aprovado em determinada disciplina no 9º ano tenha pendências na mesma disciplina referentes ao 6º, 7º e/ou 8º ano de escolaridade. Tal situação sugere a deficiência dos procedimentos pedagógicos adotados no processo de progressão parcial, na forma de avaliação ou na relação professor e aluno. Nesse contexto, o conselho de classe é um espaço de diálogo entre diferentes posturas e posicionamentos dos diversos professores, possibilitando que os pontos de vista sejam relativizados e permitindo a reflexão sobre a prática e avaliação da relação estabelecida entre professor, aluno, conteúdos trabalhados, atividades propostas e procedimentos avaliativos.

A partir da leitura das ações educativas desenvolvidas, a equipe envolvida no Conselho de Classe pode rever e redirecionar os rumos dos estudos orientados e do estudo independente relativos à progressão parcial.

8. Reuniões de Módulo 2

As reuniões relativas ao módulo 2 constituem-se em ricas oportunidades para a organização compartilhada dos estudos orientados e do estudo independente relativos à progressão parcial.

Professores e especialistas da educação podem usar esse espaço para:

- ➡ proceder à seleção dos objetivos a serem alcançados e dos conteúdos básicos a serem desenvolvidos;
- ➡ buscar metodologias e estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos;
- ➡ articular teoria-prática;
- ➡ propor projetos coletivos de ensino;
- ➡ socializar experiências, formas de acompanhamento dos alunos no percurso da progressão parcial;
- ➡ analisar critérios para a apreciação do desempenho dos alunos ao final dos estudos orientados e do estudo independente;
- ➡ elaborar fichas de registro do desempenho do aluno;
- ➡ estudar propostas alternativas para alunos com dificuldades específicas;
- ➡ propor formas de relacionamento com a família; etc.

De acordo com o Estatuto do Pessoal do Magistério Público de Minas Gerais, o professor deve cumprir o módulo 1, na regência efetiva de atividades, e o módulo 2, na elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, etc.. O anexo do Decreto nº 40.013/1998 contempla 2 horas semanais referentes ao módulo 2, exclusivamente, para reuniões.

9. O papel do diretor

O diretor é o líder e mentor da qualidade do ensino oferecido pela escola, a quem compete conduzir o processo de gestão de modo a zelar pela realização dos objetivos educacionais, com foco na promoção da aprendizagem e na formação dos alunos. No contexto da progressão parcial, espera-se que o diretor:

- ➡ Acompanhe todo o desenvolvimento da progressão parcial, orientando as ações docentes de modo a garantir a sua eficácia;
- ➡ Fomente a articulação entre escola e família, mobilizando os pais para a participação efetiva no processo de progressão parcial;
- ➡ Promova e lidere a elaboração/reelaboração participativa do projeto político pedagógico;
- ➡ Estabeleça o alinhamento entre o projeto político pedagógico e o regimento escolar, zelando pela sua incorporação na prática pedagógica;
- ➡ Estimule o trabalho em equipe, criando um ambiente propício à participação plena de todos os profissionais;
- ➡ Defina, juntamente com professores e especialistas da educação básica, as datas de reuniões de módulo 2 e conselhos de classes para tratar de assuntos relacionados à progressão parcial;
- ➡ Participe, periodicamente, das reuniões de módulo 2 e conselhos de classe;
- ➡ Incentive iniciativas inovadoras;
- ➡ Monitore e avalie o processo de execução da progressão parcial, contribuindo, durante a sua implementação, na orientação das ações com vistas à correção de desvios e ao redesenho dos planos.

10. O papel do especialista da educação básica

O especialista da educação básica é responsável pela coordenação, planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, em ação compartilhada com o diretor escolar. A ele compete:

- ➡ Acompanhar todo o processo de progressão parcial, observando o desenvolvimento dos alunos a fim de dar um feedback reflexivo aos professores a respeito dos aspectos observados;
- ➡ Realizar, juntamente com os professores, o diagnóstico das dificuldades e necessidades dos alunos em progressão parcial;
- ➡ Elaborar, junto com os professores, os planos de ensino a serem adotados como instrumento norteador do desenvolvimento da progressão parcial, associando teoria e prática;
- ➡ Monitorar e avaliar a aprendizagem dos alunos em progressão parcial;
- ➡ Assessorar os professores em suas atividades, oferecendo-lhe o suporte necessário na condução do processo de progressão parcial;
- ➡ Coordenar as reuniões de módulo 2 e conselhos de classe, realizando a análise coletiva da prática pedagógica, das dificuldades e resultados dos alunos, na busca da melhoria do processo;
- ➡ Propor ações, estratégias e mecanismos de recuperação dos alunos;
- ➡ Identificar as condições da família do aluno, a fim de estabelecer medidas para sua participação no acompanhamento dos filhos, de acordo com seus limites e possibilidades.

Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa (LIMA; SANTOS, 2007)

11. Escrituração Escolar

O registro da progressão parcial deve ser realizado com muito cuidado, a fim de assegurar a regularidade e fidedignidade de todos os dados da vida escolar do aluno. Aqui, são destacados o diário de classe do professor e o certificado de conclusão de curso com o respectivo histórico escolar.

11.1. Diário de Classe do Professor

O diário de classe é o documento onde é registrada a vida escolar do aluno. Dele são extraídas as informações necessárias para a emissão do histórico escolar, ficha individual, ata de resultados finais, entre outros. Assim, o professor deve ter especial atenção quanto ao registro dos dados referentes à progressão parcial. Geralmente, os diários de classe trazem na primeira página campos específicos para tais registros: nome dos alunos e ano de escolaridade em que se encontram em progressão parcial, conteúdos trabalhados e resultados obtidos. Além dessas informações, é necessário que seja anexada ao diário de classe ficha para registro do desenvolvimento do aluno nos estudos orientados e estudo independente, seus avanços e dificuldades.

IMPORTANTE: O diário de classe deve conter a assinatura do professor em todas as páginas com a validação do especialista da educação básica, mediante aposição de assinatura.

11.2.Histórico Escolar

Na expedição do histórico escolar de alunos submetidos ao processo de progressão parcial, podemos observar duas situações:



- a. O aluno realizou, com êxito, os estudos referentes à progressão parcial na própria escola. Nesse caso, a escola lançará, no espaço destinado à(s) disciplina(s), o aproveitamento alcançado pelo aluno nos estudos orientados ou estudo dependente, não havendo necessidade de registrar observação sobre a progressão parcial a que foi submetido.
- b. O aluno solicitou sua transferência para outra escola, encontrando-se com pendências relacionadas à progressão parcial. Nessa situação, deve estar claro no histórico escolar que o aluno precisa cumprir a(s) disciplina(s) em que se encontra em progressão parcial na escola de destino, conforme o exemplo que se segue.

Um aluno do 8º ano, com progressão parcial nas disciplinas de Língua Portuguesa e História relativas ao 7º ano, solicitou sua transferência para outra escola.



Anverso do documento - campos: Certificado de Conclusão da Educação Básica e Observações Gerais (final da página)

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Certificamos que natural de	
UF de nacionalidade	do sexo nascido(a) em de
filho(a) de e de	
Carteira de Identidade nº	Órgão expedidor/Estado: concluiu em * /
do Ensino, conforme Histórico Escolar e observações no anverso e verso.	
Fundamentação legal:	
Município e data de expedição	
Assinatura do(a) Secretário (a) nº req. ou aut.	Assinatura do(a) diretor(a) nº req. ou aut.

Observações Gerais: * Curso o 8º ano, estando em progressão parcial nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, referentes ao 7º ano.
--

Verso do documento - campo: histórico escolar referente ao 8º ano

ÁREAS DE CONHECIMENTO	BASE NACIONAL COMUM										PARTE DIVERSIFICADA				Total CH Curricular Faltas/Horas	Situação do Aluno	Observações			
	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia	História	Língua Inglês	Artes	EDM - Inglês	Literatura											
ANO: 2012	ESTABELECIMENTO: S.E. 00000000000000000000										Município / Estado: São Horácio/RS									
	Mínimo para Promoção: 50										Dias Letivos Anuais: 200									
Problemas Trabalho	Aprovelamento	90	72	50	65	50	55	50	52	75	55									
	CH Curricular	192,00	192,00	100	100	100	33,20	66,40	33,20	66,40	33,20				66,00	*	Observações: * em progressão parcial, conforme Artigos 38 e 39 da Resolução SEE nº 521/2004			
	Faltas/Hours	40h																		

A escola de destino procederá à matrícula do aluno no 8º ano e oferecerá os estudos orientados e estudo independente referentes às disciplinas Língua Portuguesa e História.

LEMBRETE: Todos os documentos referentes à vida escolar do aluno (ficha individual, diário de classe, ata de resultados finais) precisam retratar a regularização das pendências, devendo ser arquivadas, em sua pasta individual, as avaliações e outras atividades relativas à progressão parcial.

Considerações

É explícita a necessidade de mudanças de paradigmas acerca da reprovação. Pesquisas têm demonstrado que "o fato de repetir um ano e de recomeçar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem-sucedidos na escola" (CRAHAY, 2006).

Nessa perspectiva, a progressão parcial pode ser um instrumento eficaz na superação das dificuldades do aluno, mediante práticas pedagógicas diferenciadas que visem a recuperação de sua aprendizagem.

O grande desafio para a escola, hoje, é abolir a cultura da repetência em favor da aprovação com sucesso. E isso é possível; basta acreditar no poder transformador da educação.

Para os que sonham

Pois, sem esperança, a vida não existe...

Para os que olham o horizonte,
Pois, sem futuro, não há aprendizagem...

Para os que acreditam,
Pois, sem fé, não há construção

Para os que semeiam,
Pois, sem plantação, nada vai brotar...

Para os que lutam por uma escola-cidadã,
Pois sem educação, fica distante o amanhã...

Moacir Alves Carneiro

Sugestões de Leitura

HOFFMANN, Jussara Maria. Entrevista Disponível em: <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20jussara%20hoffmam.pdf>

LIMA, Paulo Gomes e SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare Revista de Educação*. Vol. 2. n° 4, p. 77-90, jul./dez., 2007

LÜKE, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Ofício Circular n° 198, de 19/10/2004**. Encaminha orientações sobre processo de avaliação.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Ofício Circular n° 302, de 23/12/2010**. Avaliação e continuidade da trajetória escolar dos alunos.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n° 1132, de 13/11/1997**. Dispõe sobre a Educação Básica nos termos da Lei n° 9394/96.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n° 521, de 02 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n° 1086, de 19 de abril de 2008**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. SEE. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Organização Educacional. Material de Apoio do Encontro Técnico com as Superintendências Regionais de Ensino.

VEIGA, Ilma P. A.. Inovações e projeto político pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes, Campinas*, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. DIRETOR – ESCOLA A

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

Situação funcional:

Sexo:

1. A partir de 2004, foi implementada a progressão parcial na rede estadual de Minas Gerais, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nessa entrevista, abordaremos a progressão parcial adotada nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

- a) Como você tomou conhecimento dessa política?
- b) Qual a sua opinião sobre essa política?
- c) Como foi a recepção da política de progressão parcial pelos professores?
- d) Houve mudança na prática pedagógica do professor? Como? Por quê?
- e) A progressão parcial influenciou positivamente na aprendizagem do aluno? Como?
- f) O aluno consegue, através dela, superar suas dificuldades? Por quê?
- g) Nessa organização, o aluno que não apresentar desempenho satisfatório em até 2 disciplinas avança para o ano de escolaridade subsequente em regime de progressão parcial. O que você acha do limite de disciplinas?

2. Há dois momentos para o oferecimento da progressão parcial: no 1º semestre e no segundo semestre.

- a) Ao longo do 1º semestre são oferecidos estudos orientados. Em que momento eles são oferecidos? Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?
- b) O aluno que não alcançou aprovação nos estudos orientados no 1º semestre é submetido ao estudo independente no 2º semestre. Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?

3. Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?

4. Como é a participação da família no acompanhamento dos filhos que se encontram em progressão parcial?
5. Para se definir pela retenção ou aprovação do aluno, cada disciplina é computada somente uma vez. Dessa forma, o aluno poderá avançar até o 9º ano, sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de séries anteriores, desde que não ultrapasse o limite de disciplinas.
 - a) Qual a sua opinião a respeito desse critério?
 - b) Você tem conhecimento sobre situação de aluno que tenha chegado ao 9º ano, sem ter vencido a progressão parcial em determinada disciplina desde o 6º ano? Como se justifica isso?
 - c) Você já vivenciou alguma situação de aluno que tenha sido aprovado em todas as disciplinas do 9º ano e que não tenha vencido a progressão parcial referente à (s) disciplina (s) de séries anteriores? Como se explica essa situação?
6. A que você atribui o fato de haver mais alunos em progressão parcial na disciplina de Ciências?
7. Há maior concentração de alunos em progressão parcial nas disciplinas Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Como se explica esse fato?
8. Em sua escola, há alunos matriculados no 9º ano com progressão parcial referente ao 7º ano. Como se justifica o fato de o aluno ser aprovado em uma disciplina do 8º ano e não alcançar rendimento na mesma disciplina no 7º ano?
9. O supervisor pedagógico contribui para a execução do processo de progressão parcial? Como?
10. Como você acompanha o trabalho do professor na implementação da progressão parcial?
11. Como você avalia essa política?

2. DIRETOR – ESCOLA B

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

Situação funcional:

Sexo:

1. A partir de 2004, foi implementada a progressão parcial na rede estadual de Minas Gerais, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio Nessa

entrevista, abordaremos a progressão parcial adotada nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

- a) Como você tomou conhecimento dessa política?
- b) Qual a sua opinião sobre essa política?
- c) Como foi a recepção da política de progressão parcial pelos professores?
- d) Houve mudança na prática pedagógica do professor? Como? Por quê?
- e) A progressão parcial influenciou positivamente na aprendizagem do aluno? Como?
- f) O aluno consegue, através dela, superar suas dificuldades? Por quê?
- g) Nessa organização, o aluno que não apresentar desempenho satisfatório em até 2 disciplinas avança para o ano de escolaridade subsequente em regime de progressão parcial. O que você acha do limite de disciplinas?

2. Há dois momentos para o oferecimento da progressão parcial: no 1º semestre e no segundo semestre.

- a) Ao longo do 1º semestre são oferecidos estudos orientados. Em que momento eles são oferecidos? Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?
- b) O aluno que não alcançou aprovação nos estudos orientados no 1º semestre é submetido ao estudo independente no 2º semestre. Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?

3. Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?

4. Como é a participação da família no acompanhamento dos filhos que se encontram em progressão parcial?

5. Para se definir pela retenção ou aprovação do aluno, cada disciplina é computada somente uma vez. Dessa forma, o aluno poderá avançar até o 9º ano, sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de séries anteriores, desde que não ultrapasse o limite de disciplinas.

- a) Qual a sua opinião a respeito desse critério?
- b) Você tem conhecimento sobre situação de aluno que tenha chegado ao 9º ano, sem ter vencido a progressão parcial em determinada disciplina desde o 6º ano? Como se justifica isso?

c) Você já vivenciou alguma situação de aluno que tenha sido aprovado em todas as disciplinas do 9º ano e que não tenha vencido a progressão parcial referente à (s) disciplina (s) de séries anteriores? Como se explica essa situação?

6. A que você atribui o fato de haver mais alunos em progressão parcial na disciplina de Matemática?

7. Há maior concentração de alunos em progressão parcial nas disciplinas Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Como se explica esse fato?

8. O supervisor pedagógico contribui para a execução do processo de progressão parcial? Como?

9. Como você acompanha o trabalho do professor na implementação da progressão parcial?

10. Como você avalia essa política?

3. EEB - ESCOLA A

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

Situação funcional:

Sexo:

1. A partir de 2004, foi implementada a progressão parcial na rede estadual de Minas Gerais, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nessa entrevista, abordaremos a progressão parcial adotada nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

a) Como você tomou conhecimento dessa política?

b) Qual a sua opinião sobre essa política?

c) Houve mudança na prática pedagógica do professor? Como? Por quê?

d) A progressão parcial influenciou positivamente na aprendizagem do aluno? Como?

e) O aluno consegue, através dela, superar suas dificuldades? Por quê?

f) Nessa organização, o aluno que não apresentar desempenho satisfatório em até 2 disciplinas avança para o ano de escolaridade subsequente em regime de progressão parcial. O que você acha do limite de disciplinas?

2. Há dois momentos para o oferecimento da progressão parcial: no 1º semestre e no segundo semestre.

- a) Ao longo do 1º semestre são oferecidos estudos orientados. Em que momento eles são oferecidos? Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?
- b) O aluno que não alcançou aprovação nos estudos orientados no 1º semestre é submetido ao estudo independente no 2º semestre. Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?
3. Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?
4. Como é a participação da família no acompanhamento dos filhos que se encontram em progressão parcial?
5. Para se definir pela retenção ou aprovação do aluno, cada disciplina é computada somente uma vez. Dessa forma, o aluno poderá avançar até o 9º ano, sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de séries anteriores, desde que não ultrapasse o limite de disciplinas.
- a) Qual a sua opinião a respeito desse critério?
- b) Você tem conhecimento sobre situação de aluno que tenha chegado ao 9º ano, sem ter vencido a progressão parcial em determinada disciplina desde o 6º ano? Como se justifica isso?
- c) Você já vivenciou alguma situação de aluno que tenha sido aprovado em todas as disciplinas do 9º ano e que não tenha vencido a progressão parcial referente à (s) disciplina (s) de séries anteriores? Como se explica essa situação?
6. A que você atribui o fato de haver mais alunos em progressão parcial na disciplina Ciências?
7. Há maior concentração de alunos em progressão parcial nas disciplinas Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Como se explica esse fato?
8. Em sua escola, há alunos matriculados no 9º ano com progressão parcial referente ao 7º ano. Como se justifica o fato de o aluno ser aprovado em uma disciplina do 8º ano e não alcançar rendimento na mesma disciplina no 7º ano?
9. O diretor escolar contribui para a execução do processo de progressão parcial? Como?
10. Como você acompanha o trabalho do professor na implementação da progressão parcial?

11. Como você avalia essa política?

4. EEB – ESCOLA B

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

Situação funcional:

Sexo:

1. A partir de 2004, foi implementada a progressão parcial na rede estadual de Minas Gerais, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nessa entrevista, abordaremos a progressão parcial adotada nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

- a) Como você tomou conhecimento dessa política?
- c) Qual a sua opinião sobre essa política?
- d) Como foi a recepção da política de progressão parcial pelos professores?
- e) Houve mudança na prática pedagógica do professor? Como? Por quê?
- f) A progressão parcial influenciou positivamente na aprendizagem do aluno? Como?

g) O aluno consegue, através dela, superar suas dificuldades? Por quê?

h) Nessa organização, o aluno que não apresentar desempenho satisfatório em até 2 disciplinas avança para o ano de escolaridade subsequente em regime de progressão parcial. O que você acha do limite de disciplinas?

2. Há dois momentos para o oferecimento da progressão parcial: no 1º semestre e no segundo semestre.

a) Ao longo do 1º semestre são oferecidos estudos orientados. Em que momento eles são oferecidos? Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?

b) O aluno que não alcançou aprovação nos estudos orientados no 1º semestre é submetido ao estudo independente no 2º semestre. Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?

3. Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?

4. Como é a participação da família no acompanhamento dos filhos que se encontram em progressão parcial?
5. Para se definir pela retenção ou aprovação do aluno, cada disciplina é computada somente uma vez. Dessa forma, o aluno poderá avançar até o 9º ano, sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de séries anteriores, desde que não ultrapasse o limite de disciplinas.
 - a) Qual a sua opinião a respeito desse critério?
 - b) Você tem conhecimento sobre situação de aluno que tenha chegado ao 9º ano, sem ter vencido a progressão parcial em determinada disciplina desde o 6º ano? Como se justifica isso?
 - c) Você já vivenciou alguma situação de aluno que tenha sido aprovado em todas as disciplinas do 9º ano e que não tenha vencido a progressão parcial referente à (s) disciplina (s) de séries anteriores? Como se explica essa situação?
6. A que você atribui o fato de haver mais alunos em progressão parcial na disciplina Matemática?
7. Há maior concentração de alunos em progressão parcial nas disciplinas Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Como se explica esse fato?
8. O diretor escolar contribui para a execução do processo de progressão parcial? Como?
9. Como você acompanha o trabalho do professor na implementação da progressão parcial?
10. Como você avalia essa política?

5. PROFESSOR – ESCOLAS A E B

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

Situação funcional:

Sexo:

1. A partir de 2004, foi implementada a progressão parcial na rede estadual de Minas Gerais, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nessa entrevista, abordaremos a progressão parcial adotada nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.
 - a) Como você tomou conhecimento dessa política?

- b) Qual a sua opinião sobre essa política?
 - c) Como foi a recepção da política de progressão parcial pelos professores?
 - d) Houve mudança na prática pedagógica do professor? Como? Por quê?
 - e) A progressão parcial influenciou positivamente na aprendizagem do aluno? Como?
 - f) O aluno consegue, através dela, superar suas dificuldades? Por quê?
 - g) Nessa organização, o aluno que não apresentar desempenho satisfatório em até 2 disciplinas avança para o ano de escolaridade subsequente em regime de progressão parcial. O que você acha do limite de disciplinas?
2. Há dois momentos para o oferecimento da progressão parcial: no 1º semestre e no segundo semestre.
- a) Ao longo do 1º semestre são oferecidos estudos orientados. Em que momento eles são oferecidos? Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?
 - b) O aluno que não alcançou aprovação nos estudos orientados no 1º semestre é submetido ao estudo independente no 2º semestre. Qual o profissional responsável pela aplicação desses estudos? Quais são os procedimentos pedagógicos utilizados pelo responsável pela sua aplicação? Como é realizada a avaliação?
3. Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?
4. Como é a participação da família no acompanhamento dos filhos que se encontram em progressão parcial?
5. Para se definir pela retenção ou aprovação do aluno, cada disciplina é computada somente uma vez. Dessa forma, o aluno poderá avançar até o 9º ano, sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de séries anteriores, desde que não ultrapasse o limite de disciplinas.
- a) Qual a sua opinião a respeito desse critério?
 - b) Você tem conhecimento sobre situação de aluno que tenha chegado ao 9º ano, sem ter vencido a progressão parcial em determinada disciplina desde o 6º ano? Como se justifica isso?
 - c) Você já vivenciou alguma situação de aluno que tenha sido aprovado em todas as disciplinas do 9º ano e que não tenha vencido a progressão parcial referente à (s) disciplina (s) de séries anteriores? Como se explica essa situação?

6. A que você atribui o fato de haver mais alunos em progressão parcial na sua disciplina?
7. O diretor escolar contribui para a execução do processo de progressão parcial? Como?
8. O supervisor pedagógico contribui para a execução do processo de progressão parcial? Como?
9. Como você avalia essa política?

6. Técnica em Educação – SEDUC/BA

1. Ao visitar o site da SEDUC- BA, achei bastante interessante o "Programa de Ressignificação da Dependência" e gostaria de maiores informações sobre ele, como: obrigatoriedade ou não da adoção da dependência por todas as escolas estaduais, em que momento (no turno regular que o aluno estuda ou no contraturno) ela é aplicada, quem é o responsável pela aplicação, etc.
2. Ao realizar a leitura do material sobre a "Política de Garantia do Percurso Educativo" e Regimento Escolar das Escolas Estaduais da Bahia, tive algumas dúvidas e, assim, gostaria de esclarecê-las:
 - a) Na organização do trabalho pedagógico, foi destacada a composição das turmas com alunos em dependência e, no caso de número insuficiente de alunos, haveria complementação com educandos com necessidades de reforço e em recuperação paralela. Pergunta-se: O trabalho com os alunos em dependência é realizado em qual horário (no horário regular das aulas ou no turno contrário)? Qual profissional desenvolve o trabalho de progressão parcial, considerando-se que pode haver alunos com dependência em diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia...)?
 - b) Como ocorre a organização em polos ou coletivos pedagógicos de escolas de um mesmo município?
 - c) De acordo com o Regimento Escolar, § 2º do Artigo 52, o aluno que não conseguir aprovação nas séries de conclusão a que se refere o parágrafo 1º (última série do ensino fundamental e do médio) "poderá cursar no ano seguinte apenas as disciplinas em que não obteve aprovação, vedada a matrícula para ingresso no ensino médio com dependência de disciplinas não integralizadas no ensino fundamental, como condição de sua conclusão." Nesse caso, o aluno seria

matriculado apenas nas disciplinas em que não foi aprovado? Teria carga horária menor?

d) De acordo com o parágrafo único do Artigo 53, "a unidade escolar antecipará a avaliação para antes da conclusão do período letivo, das disciplinas cursadas em regime de dependência, desde que o estudante solicite-a formalmente através de requerimento". Isso significa que o trabalho de progressão é realizado durante todo o ano letivo? Nesse caso, as avaliações ocorrem a cada bimestre ou trimestre?

3. De acordo com e-mail datado de 02 de maio de 2012, você afirma que o trabalho com os alunos em progressão parcial é realizado no contraturno, devendo o gestor compor uma equipe de professores por área do conhecimento e que tenham perfil para fazer parte do projeto. Pergunta-se:

a) A equipe é formada pelos professores da própria escola ou são contratados?

b) Como são selecionados os professores para trabalhar com a progressão parcial?

4. Os alunos em progressão parcial conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem através do trabalho realizado?

5. Quais os resultados obtidos com a política de progressão parcial?

6. A Secretaria de Estado da Educação da Bahia possui dados estatísticos que comprovem os efeitos da política de progressão parcial nas escolas que implementaram esse recurso?

ANEXOS

ANEXO A – ARTIGOS DA RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 521/2004 QUE TRATAM DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 38 - A progressão parcial será adotada nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º - Poderá beneficiar-se da progressão parcial o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até duas disciplinas.

§ 2º - Ficará retido na série em curso o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas, incluindo-se nesse cômputo as disciplinas da série em que se encontra e aquelas em regime de progressão parcial.

§ 3º - Para efeito da definição da retenção do aluno, cada disciplina deve ser computada apenas uma vez – independentemente das séries em que incidir -, tendo em vista que a recuperação deve ser planejada considerando as aprendizagens fundamentais de cada área e as necessidades básicas de desenvolvimento do aluno.

§ 4º - O aluno concluirá o nível de ensino somente quando obtiver a aprovação nas disciplinas em que se encontrar em regime de progressão parcial.

Art. 39 – A escola deve organizar diferentes estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem e de avaliação dos alunos, oferecendo no decorrer do ano letivo e após o mesmo:

[...] IV – estudos orientados ao longo do primeiro semestre do ano letivo subsequente, para os alunos em regime de progressão parcial, podendo os mesmos serem liberados do processo tão logo se verifique o domínio das aprendizagens consideradas básicas;

V – estudo independente, no segundo semestre do ano letivo em curso, para os alunos em regime de progressão parcial que não obtiveram resultados satisfatórios nos estudos previstos no inciso IV, devendo os mesmos ser avaliados ao final do ano letivo, em data previamente definida pela escola.

[...]

§ 2º - A direção da escola, apoiada pela equipe pedagógica, indicará, para cada disciplina, os professores responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos alunos beneficiados pelas estratégias a que se referem os incisos II, III, IV e V:

estudos orientados e estudo independente em situação regular ou de progressão parcial;

§ 3º - Os instrumentos de avaliação, a serem utilizados para verificação da aprendizagem do aluno após estudo independente, devem ser variados, incidir sobre os conceitos e habilidades fundamentais das disciplinas e ser definidos em equipe pelos professores da escola.

ANEXO B – ARTIGOS DA RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 158/2008 QUE TRATAM DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 6º Ter-se-ão como aprovados quanto ao rendimento no Ensino Fundamental e Médio Regular, e nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA - presencial e a distância, e exames supletivos, bem como, no que couber, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - os alunos que alcançarem os níveis de apropriação de conhecimento e de desenvolvimento de competências, em conformidade com o art. 5º, § 2º desta Resolução, que no seu registro em notas ou conceito, não seja inferior a 70% (setenta por cento) dos conteúdos efetivamente trabalhados por disciplina, ou parâmetro específico previsto no Projeto Político Pedagógico relativo ao desenvolvimento de competências;

II - os alunos com rendimento igual ou superior a nota 3,0 (30 % de aproveitamento) na média anual dos bimestres ou trimestres, e inferior ao previsto no inciso anterior e que, após submetidos a exame final, na forma estabelecida pela Unidade de Ensino, alcançarem 14 (catorze) pontos em cada disciplina ou componente curricular, obedecendo,se, para o cálculo da pontuação final, os termos do art. 5º, § 4º. [...]

§ 7º O aluno que não alcançar rendimento, conforme incisos I, e II deste artigo, em até duas disciplinas, terá direito à progressão parcial e fará dependência das mesmas, conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico e demais normas vigentes.

§ 8º O disposto no parágrafo anterior aplicar-se-á a partir das duas últimas séries/anos do Ensino Fundamental até a última série/ano do Ensino Médio.

§ 9º A escola poderá, a seu critério, e à vista de solicitação do aluno, antecipar as avaliações dos estudos referentes a disciplina ou disciplinas cursadas em regime de

dependência, em até 01 (um) semestre letivo, devendo as verificações do rendimento abranger o conteúdo integral dos referidos componentes curriculares.

§ 10 O aluno fará dependência, no estabelecimento que detiver a sua matrícula, excetuando-se os casos de alunos matriculados em unidade escolar que não oferecem a série/ano na qual o aluno deverá cursar disciplina em dependência em outro turno.

ANEXO C – ARTIGOS DA RESOLUÇÃO CEE/BA Nº 127/1997 QUE TRATAM DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 15 - Nos estabelecimentos organizados em regime seriado, quando o aluno não alcançar a progressão plena em todas as disciplinas, poderá, a depender da inclusão, pela escola, de dispositivos apropriados no seu Regimento, cursar a série seguinte com dependência de até três disciplinas da série anterior.

§ 1º- O disposto no caput deste artigo aplicar-se-á a partir da 5ª série do ensino fundamental até a última série do ensino médio.

Nova redação: O disposto no caput deste artigo, aplica-se a partir do 5ª série do ensino fundamental até a última série do ensino médio, respeitando o que determina o §4º

§ 2º - A escola poderá, a seu critério, e à vista de solicitação do aluno, antecipar a avaliação, para antes da conclusão do período letivo, dos estudos referentes a disciplina ou disciplinas cursadas em regime de dependência, devendo a verificação do rendimento abranger o conteúdo integral dos referidos componentes curriculares.

§ 3º -Será facultado, ainda, ao aluno que não lograr aproveitamento em todas as disciplinas da 8ª série do ensino fundamental ou da 3ª série do ensino médio cursar, no ano seguinte, apenas as disciplinas em que não obteve aprovação.

§ 4º -Para a matrícula na 1ª série do ensino médio, é exigida a conclusão de ensino fundamental.

ANEXO D – ARTIGOS DO REGIMENTO DA ESCOLA A QUE TRATAM DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 126- É adotada nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio a progressão parcial, regulamentada no Projeto Político Pedagógico, permitindo ao

aluno que não apresentar desempenho mínimo nas oportunidades de recuperação oferecidas no decorrer do período letivo, em até duas disciplinas, a oportunidade de matricular-se na série seguinte e cursar ao longo do ano letivo subsequente as disciplinas as quais não obteve aprovação.

Art. 127- O aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até três conteúdos, incluindo-se nesse cômputo as disciplinas da série em que se encontra e aquelas contempladas na progressão parcial, ficará retido na série em curso.

§ 1º- Para efeito de definição de retenção do aluno, cada disciplina deve ser computada apenas uma vez, independente das séries em que incidir a reprovação.

§ 2º Considerando a organização e o funcionamento do ensino, nas escolas da rede estadual, a progressão parcial não se aplica ao último ano do ensino fundamental (9º ano) e ao último ano do ensino médio (3º ano).

Art. 128- As disciplinas em progressão parcial as quais o aluno estiver sujeito, deverão ser cumpridas ao longo do primeiro semestre letivo do ano subsequente, sob a forma de estudos orientados, podendo os mesmos serem liberados do processo tão logo se verifique o domínio das aprendizagens consideradas básicas.

Parágrafo único- Os estudos orientados de que trata o *caput do artigo* devem ser assumidos pelo professor da turma que fará por meio de um plano individual de atendimento, o acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem.

Art. 129- O aluno que não obtiver aproveitamento satisfatório na oportunidade oferecida no primeiro semestre terá ao longo do segundo semestre nova oportunidade para superação das dificuldades ainda existentes.

Parágrafo único- O professor da disciplina deve buscar novas alternativas para elaboração de um planejamento específico que atenda as necessidades do aluno, devendo o processo ser avaliado em datas previamente estabelecidas no calendário escolar.

ANEXO E – ARTIGOS DO REGIMENTO DA ESCOLA B QUE TRATAM DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 104 - A progressão parcial será adotada nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

I - Poderá beneficiar-se da progressão parcial o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até duas disciplinas.

II - Ficará retido na série em curso o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas, incluindo-se nesse cômputo as disciplinas da série em que se encontra e aquelas em regime de progressão parcial.

III - Para efeito da definição da retenção do aluno, cada disciplina deve ser computada apenas uma vez, independentemente das séries em que incidir, tendo em vista que a recuperação deve ser planejada considerando as aprendizagens fundamentais de cada área e as necessidades básicas de desenvolvimento do aluno.

IV - O aluno concluirá o nível de ensino somente quando obtiver a aprovação nas disciplinas em que se encontrar em regime de progressão parcial.

Art. 105 – A Progressão Parcial se dará em forma de:

I – Estudos orientados ao longo do primeiro semestre do ano letivo subsequente, para os alunos em regime de progressão parcial, podendo os mesmos ser liberados do processo tão logo se verifiquem o domínio das aprendizagens consideradas básicas;

II – Estudo independente, no segundo semestre do ano letivo em curso, para os alunos em regime de progressão parcial que não obtiveram resultados satisfatórios nos estudos previstos no inciso IV, devendo os mesmos ser avaliados ao final do ano letivo, em data previamente definida pela escola.

ANEXO F – ARTIGOS DO REGIMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA QUE TRATAM DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 52. A unidade escolar, com regime de progressão regular por série, admitirá a Progressão Parcial do estudante para a série seguinte, preservando a sequência do currículo, podendo cursar até 03 (três) disciplinas em que tenha sido reprovado.

§1º O regime de progressão parcial não se aplica às séries de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.

§2º O estudante que não conseguir progressão plena nas séries de conclusão a que se refere o parágrafo anterior poderá cursar no ano seguinte apenas as disciplinas em que não obteve aprovação, vedada a matrícula para ingresso no ensino médio com dependência de disciplinas não integralizadas no ensino fundamental, como condição de sua conclusão.

Art. 53. O estudante será avaliado no regime de progressão parcial, integralmente nos conteúdos curriculares das disciplinas cursadas sob dependência.

Parágrafo único. A unidade escolar antecipará a avaliação para antes da conclusão do período letivo, das disciplinas cursadas em regime de dependência, desde que o estudante solicite-a formalmente através de requerimento.