

---

Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)

---

## **Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo?**

*Vânia Galindo Massabni*

Universidade de São Paulo, Piracicaba-SP, Brasil

*Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani*

Universidade Paulista, Ribeirão Preto-SP, Brasil

**Resumo:** A teoria construtivista de Piaget fundamenta políticas educacionais brasileiras há trinta anos, permanecendo nas propostas educativas e em vertentes teóricas construtivistas que estudam contribuições à educação. Este artigo tem como objetivo verificar se os principais argumentos que sustentam a proposta de Progressão Continuada se apóiam no Construtivismo Piagetiano ou não. A atual proposta de Progressão Continuada tem uma abordagem construtivista, ausente na idéia original de Progressão Continuada na política educacional. Confrontando os argumentos de textos acadêmicos e oficiais com textos de Piaget, verifica-se que a proposta se fundamenta na Psicologia e em uma orientação construtivista, mas não no Construtivismo Piagetiano.

**Palavras-chave:** Construtivismo. Teorias. Política educacional.

## **Continued Progression: which constructivism is being used?**

**Abstract:** Piaget's constructivist theory has supported the Brazilian educational policy in the last third years and has been maintained in educational proposals and theoretical constructivist lines that study contributions to education. This study aims to verify whether the main arguments that support Continued Progression are based on Piaget's Constructivism. The current proposal of Continued Progression presents a constructivist approach that was not included in the original educational policy. Academic and official arguments were confronted with Piaget's texts. This analysis evidences that the Continued Progression proposal is based on Psychology and on a constructivist orientation however, not related to the Piagetian Constructivism.

**Keywords:** Constructivism. Theories. Educational policy.

## **Progresión Continua: ¿en cuál constructivismo estás asentada?**

**Resumen:** La teoría constructivista de Piaget viene basando la política educativa brasileña hace treinta años, restante en las ofertas educativas y en las líneas teóricas constructivistas que estudian contribuciones a la educación. El objetivo de este texto es verificar si las argumentaciones principales que suportan la propuesta de Progresión Continua están o no asentadas en el Constructivismo Piagetiano. La propuesta corriente de Progresión Continua, presenta un bias constructivista que esteve ausente en la idea educacional original de Progresión Continua en la política educativa. Confrontando-se las argumentaciones de textos académicos y oficiales con los textos de Piaget mismo, se verifica que la propuesta si apoya en la Psicología y en orientaciones constructivistas, pero no en el Constructivismo Piagetiano.

**Palabras clave:** Construvismo. Teorías. Política educacional.

---

A Progressão Continuada foi implementada como política educacional nas escolas de ensino fundamental do Estado de São Paulo em 1997, portanto, há onze anos. Como dizia o Relatório do Conselho Pleno que acompanhou a instituição da medida “é sabido, também, que a escala temporal de mudanças mais profundas em educação tem como referência mínima uma década. Aliás, essa é a referência utilizada na LDB no Art. 87 ao instituir a Década da Educação” (Deliberação CEE 9/97, 1997).

É oportuno então analisar os argumentos da proposta. Eliminar a Progressão Continuada nas escolas estaduais já foi até assunto entre candidatos ao governo do Estado de São Paulo em recente campanha eleitoral. Insatisfação com a proposta foi notada entre os professores em estudo anterior (Ravagnani, 2001), pois eles têm dificuldade em aceitar a Progressão Continuada afirmando, por exemplo: “Na teoria é lindo, na prática, é muito complicado”, “Terrível! Estão passando sem saber”.

Em publicação recente da revista *Nova Escola*, dirigida aos professores, Menezes (2007) volta ao tema discutindo o ensino organizado em série e em ciclos, discussão que, segundo o autor, beira o emocional, pois alguns são radicalmente contra e outros a favor. Podemos dizer que os ciclos são uma forma de organização do ensino escolar e foram incorporados à proposta de Progressão Continuada como meio de adaptar o regime temporal da escola ao progresso do aluno ao longo de determinados períodos.

Convém ressaltar que os ciclos têm sido modelo implantado em escolas da rede pública de ensino especialmente a partir de 1980 sendo, após, referendados pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), segundo Nedbajluk (2006). Esta organização tem sido defendida por estruturar os tempos e espaços escolares respeitando o ritmo e o processo de aprendizagem dos alunos e preservando sua auto-estima diante da eliminação da cultura da repetência. Em sua análise, Nedbajluk entende que o termo *ciclo*, na Progressão Continuada, deve ser um Ciclo de Formação, considerando o

desenvolvimento cognitivo de cada aluno e trabalhando a partir dele.

Recorrer aos conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo para adequar o ensino às necessidades e capacidades das crianças e adolescentes não é novidade nas políticas educacionais brasileiras. A fundamentação no Construtivismo de Piaget estava presente na LDB de 1971 ao referir-se às *fases de desenvolvimento* do aluno (Chakur, 1995). Até hoje está presente como referencial teórico na educação nacional, como se nota nos PCN, que recomendam ao professor propiciar condições para a construção de conhecimentos do aluno, o que reflete claramente o apoio em uma base teórica construtivista.

Estudando a inserção das idéias construtivistas de Piaget na educação, percebe-se que essas vêm sendo adaptadas ao ensino, não sem equívocos de interpretação (Chakur, Massabni, & Silva, 2004). Será o Construtivismo, também, o fundamento da proposta de Progressão Continuada, como parece implícito? Seria este Construtivismo Piagetiano?

O presente estudo analisa os argumentos que sustentam a proposta de ensino e aprendizagem da Progressão Continuada do Estado de São Paulo, verificando se essa se apóia ou não no Construtivismo Piagetiano. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, em que a opção metodológica é a análise descritiva e comparativa da teoria de Piaget e de textos e documentos que nortearam e possibilitaram a concretização da implementação da Progressão Continuada no cotidiano da escola pública estadual paulista. Neste contexto de implementação teve fundamental importância: a Deliberação CEE 9/97 (1997) e seu relatório, sendo este documento a principal inovação da reforma educacional e o que efetivamente possibilitou a implantação da proposta nas escolas; a Indicação CEE 8/97 (1997) e o texto de Neubauer (2000), secretária de educação do Estado de São Paulo no governo Mário Covas, à época da implementação.

No decorrer do artigo, ressaltamos as características da Progressão Continuada, a partir de textos e as exemplificamos. A seguir, identificamos

nestas características, pressupostos que podem ter base psicológica, tentando mostrar como se tenta atribuir os fundamentos da Progressão Continuada à Psicologia. Por fim, reunimos os pressupostos recorrentes em três argumentos, comparados à teoria de Piaget.

Inicialmente, abordaremos como a proposta foi gestada no cenário educacional, cabendo observar de antemão que a abordagem construtivista não aparecia nas primeiras formulações da idéia.

### **A idéia de Progressão Continuada na educação brasileira**

A idéia de Progressão Continuada não é nova: progressão automática, avanço da aprendizagem, promoção automática, promoção por avanços progressivos, promoção continuada são todas denominações observadas em propostas educacionais pensadas ao longo da história educacional brasileira, que previam o avanço do aluno em um determinado período escolar, sem a reprovação.

Segundo Carvalho (1988), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou, em 1954, um número com uma pesquisa sobre a evasão escolar de alunos no ensino primário no Brasil. Anísio Teixeira, em nota prévia ao artigo, comenta que em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressavam na 1ª série primária em 1945, apenas 1500 terminavam a 4ª série, ou seja, 15%. Afirma que este estudo mostrou os malefícios econômicos e didáticos do regime de graduação rígida e inadequada da escola primária. Propõe uma escola universal, que se adapte aos alunos e não que os obrigue a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes. Sugere o regime de promoção automática e que a promoção do aluno obedeça à classificação por série cronológica de seus estudos e o nível que tiver atingido. Para Anísio Teixeira, só com a promoção automática o professor terá seu trabalho avaliado com mais facilidade pois avaliará sua classe ao final do ciclo, sendo também possível comparar o trabalho de uma escola com outra (Teixeira, 1954).

Percebe-se a preocupação de Anísio Teixeira com uma escola ampla em seu compromisso com a

sociedade, devendo possibilitar a cada aluno sua evolução individual e social. O autor foi um dos maiores expoentes da Escola Nova no Brasil de modo que, provavelmente, as idéias do escolanovismo são tomadas como apoio à idéia de promoção automática, ao criticar um padrão uniformizante na escola, pouco receptiva às camadas populares, bem como ao defender uma escola que respeite o nível e os interesses dos alunos.

Em 1956, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, fala a uma turma de formandos e insiste na importância de adotar a promoção automática para que nenhuma criança fique marcada com “o ferrete da reprovação” (Kubitschek, 1957). A escola não seria mais seletiva, ela educaria cada um até o nível em que pudesse chegar e a aprovação automática seria uma varinha de condão, transformando aquela escola elitista em escola popular.

Pensava-se a escola como local de oportunidades para todos, sugerindo-se que nela deveria ser eliminada a seletividade produzida nas relações sociais de produção. Com a aprovação automática todos passariam igualmente pela escola, o que não significaria que todos teriam aproveitamento igual. O aproveitamento seria de acordo com as aptidões de cada um (Carvalho, 1988).

Em 1956, no 1º Congresso Estadual de Educação, Almeida louvou os méritos da promoção automática, considerando sua recomendação por técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) antes da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória realizada em Lima (Almeida, 1957).

Dante Moreira Leite (1959), em artigo publicado no Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo em 1959, propõe duas medidas para acabar com a reprovação: a organização do currículo de acordo com o desenvolvimento do aluno e a implantação da promoção automática, medidas que exigiriam repensar a prática docente, incluindo a organização e orientação das atividades dos alunos nas classes (Carvalho, 1988; Barretto & Mitrulis, 1999).

Após esta discussão, a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo implantou, em 1960, uma campanha de melhoria do rendimento escolar e cita como alternativa a promoção automática. Em 1958, sendo Jânio Quadros o governador de São Paulo e Alípio Correa Neto o secretário de Educação, o Grupo Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisa, foi consultado sobre a viabilidade de colocar em caráter experimental o sistema de promoção automática, proposta que foi rejeitada alegando-se não ter amadurecimento necessário para iniciar uma pesquisa dessa monta. No ano seguinte iniciou-se, nessa mesma escola, um ensaio sobre a promoção automática adotando-se o sistema de classes intermediárias e classes de ensino emendativo, sendo que as primeiras eram para as crianças entre 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, e as segundas para as crianças que não conseguiram um mínimo de aproveitamento ao terminar a 4<sup>a</sup> série.

No ano de 1961 retomaram-se os estudos para a implantação, em todo o Estado, do regime de promoção automática, mudando-se a terminologia para promoção flexível e rendimento efetivo. Para iniciar essa implantação foram escolhidos cinco grupos escolares: em São Paulo, o Mário de Andrade; em Araraquara, o Pedro José Neto; em São Carlos, o Paulino Correa; em São José do Rio Preto, o Ezequiel Ramos; e em Guaratinguetá, o Costa Brava (Carvalho, 1988). As escolas foram escolhidas por serem experimentais e de aplicação e contarem com condições incomuns: assistentes técnicos de todas as disciplinas, psicólogos, assistentes sociais, pesquisadores especialmente designados a elas e também certa autonomia pedagógica. Essas iniciativas se encerraram no próprio ato da experiência pois parecem não terem sido estudadas o suficiente para que possibilitassem a discussão da viabilidade/inviabilidade de aplicação em outras escolas.

Apareceram tentativas de reformas curriculares, entre as quais se destaca a implantação, na década de 1980, do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, em que não há reprovação da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> série, continuando o problema, pois a reprovação foi postergada para a 2<sup>a</sup> série. A tentativa de reforma mais

recente é o regime de Progressão Continuada (Camargo, 1999).

Na década de 1990, um estudo contundente mostrou que o problema era a “pedagogia da repetência” existente em nossas escolas. Ribeiro (1991) se dedicou à análise dos indicadores educacionais brasileiros, tornando evidente que muitas crianças tidas como evadidas assim se mostravam porque mudavam de escola ao repetir de ano. Há um fracasso escolar cristalizado na “pedagogia da repetência”: a criança repete, repete, até que abandona o sistema escolar. Estudos como este fazem com que propostas de não-retenção passem a ser vistas como alternativas de inclusão, de manutenção dos alunos neste sistema.

Flexibilidade ao cursar os estudos, facilidade no ingresso e na progressão no sistema, variações na forma de avaliar e de conduzir o processo pedagógico são algumas das possibilidades apresentadas pela LDB de 1996 (Lei no. 9394, 1996) que parecem favorecer a inclusão dos alunos na escola.

A LDB dá autonomia aos Estados e Municípios para organizar o ensino em ciclos, de adoção não-obrigatória, e para implantar a Progressão Continuada, afirmando: “§ 1<sup>o</sup> É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em dois ciclos: § 2<sup>o</sup> Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada” (Lei no. 9394, 1996).

Instituída nas escolas estaduais de ensino fundamental do Estado de São Paulo, pela Deliberação CEE nº 9/97 (1997), a Progressão Continuada prevê o acompanhamento contínuo da aprendizagem com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens dos alunos. Os conteúdos e os objetivos de cada série devem ser mantidos dentro dos ciclos na Progressão Continuada, sendo necessário uma série de reforços paralelos e contínuos. O aluno deverá avançar com o seu grupo-série até o final de cada ciclo, onde deverá ter atingido um patamar de aprendizagem, bem ao modo como propôs Anísio Teixeira. Ao final de cada ciclo, se o aluno não atingiu

os objetivos propostos, deverá ficar retido por um ano para reforço das dificuldades de aprendizagem (São Paulo, 1998).

Gouvêa (2000) indica a criação e implantação do sistema de ciclos e programas de aceleração de aprendizagem como parte de uma política educacional que busca atualmente superar o quadro de fracasso escolar. Como diz Bahia (2004), a década de 1990 se caracterizou mais pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar do que pela busca de sua explicação.

Como se pôde notar nesta breve recapitulação, a preocupação primordial das propostas que buscavam a progressão/promoção automática na educação brasileira é a democratização do ensino. Uma escola para todos, uma escola inclusiva, a qual todos, crianças e jovens, tenham acesso e permaneçam aprendendo. A democratização significava inicialmente a ampliação do número de vagas, de transporte aos escolares e tudo o que se referisse ao acesso à escola. Hoje, a discussão sobre democratização se volta para o acesso ao conhecimento em uma escola “de qualidade”, visando a promoção de igualdade de oportunidades em uma sociedade que não oferece as mesmas chances a todos. O conhecimento seria uma “ferramenta” necessária para lutar por esta igualdade, como indicam Sacristán e Gómez (2000).

A Deliberação que implantou a Progressão Continuada em São Paulo deixa claro que esta proposta busca a superação de uma escola em que a exclusão e a repetência são tidas como responsáveis por milhares de crianças deixarem os bancos escolares. Não esconde, porém, argumentos econômicos para a implementação deste regime, economia proveniente da regularização do fluxo de alunos no sistema (o Estado não teria que “sustentar” duas vezes um aluno no mesmo ano escolar). Como diz o texto, a medida representa “uma via de solução que não seja a pessoal, mas a institucional” (Indicação CEE 8/97, 1997). Ou seja, é a instituição escola em sua forma de organização, agora em ciclos e não em séries, dentro dos quais não há reprovação, que

se modifica, seus pressupostos de trabalho se alteram, como a maneira de ver a aprendizagem e de avaliar. Cabe destacar que a Progressão Continuada foi implantada por força de decretos (Moreira, 2007).

Aos professores, coube reinventar a prática a que se habituaram, para entendê-la no cotidiano, em nova forma: tem-se o poder de avaliar o aluno, mas não o de reprová-lo quando mal-avaliado. Aliás, a expressão *promoção automática* é muito utilizada pelos professores, não sem razão, pois este termo aparece ao longo da história, nas tentativas de implementar esta política. Na prática, a Progressão Continuada é associada pelos professores a “passar de ano” independente do rendimento do aluno na série anterior (Ravagnani, 2001).

### **Progressão Continuada: os argumentos de base psicológica**

Um dos argumentos apresentados pela proposta é que há “resistências ao que já se *comprovou cientificamente, ou seja, de que toda criança é capaz de aprender*, se lhe forem oferecidas condições de tempo e recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento” (Camargo, 1999, grifos nossos).

Assim, a Progressão Continuada recorre à ciência como legitimadora. Esta ciência, ao que tudo indica, é a Psicologia. O conhecimento de que as crianças sem problemas de base neurológica têm o aparato cognitivo em condições de aprender é apresentado pelos estudos na área de Psicologia. Já os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência também indicam que, no desenvolvimento infantil, a criança *aprende a aprender* e esta capacidade é inerente ao ser humano.

A proposta diz que a repetência série a série gera uma prática que não leva em conta o desenvolvimento cognitivo da criança e o que ela já assimilou em período anterior. O desenvolvimento da aprendizagem é citado quando se fala na concepção de avaliação, que deve ser de progresso e desenvolvimento da aprendizagem, não sendo punitiva e excludente (São Paulo, 1998).



Assim, outra visão de avaliação é requisitada, em que sua finalidade não é reter o aluno, mas identificar falhas para direcionar o curso dos estudos, regulando o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação não deve, portanto, ressaltar as deficiências do aluno, mas procurar o que não foi compreendido, muitas vezes por ele não ter familiaridade com determinados conteúdos escolares em seu meio de origem. De acordo com Oliveira (2000), a proposta da Progressão Continuada é de inclusão escolar, valorizando o acolhimento das diferenças e não as convertendo em deficiências. As idéias de diferença e deficiência foram e são discutidas nos estudos de Psicologia sobre as causas do fracasso escolar. O tema “fracasso escolar” foi recorrente nas pesquisas e publicações, especialmente na área de Psicologia da Educação. Como mostrou Patto (1997), inicialmente atribuía-se às supostas deficiências cognitivas o abandono da escola por crianças pobres. Mais recentemente, foram compreendidas as diferenças culturais e sociais que levam às dificuldades escolares, levantando-se a responsabilidade dos educadores despreparados e da má qualidade da escola na produção deste fracasso.

Dos estudos sobre os ciclos e a Progressão Continuada poucos são os que abordam os aspectos psicológicos neles implicados. No levantamento realizado por Mainardes (2006), que identificou 147 textos sobre os ciclos no Brasil, no período de 1987 a 2004, apenas seis foram incluídos pelo autor na categoria “aspectos psicológicos”. Nesta categoria estão os textos que discutem ciclos e tempos de aprendizagem e a necessidade de que a organização escolar – e os professores – respeitem os estágios de desenvolvimento humano em seu planejamento.

Segundo a proposta de Progressão Continuada, é impossível que a criança retroceda em seus conhecimentos, havendo um ritmo próprio a cada um, que deve ser respeitado na escola. O ciclo, em tese, daria mais tempo para a aprendizagem e para o ritmo individual de alunos mais lentos.

Para justificar que o ciclo deve ter duração maior que o ano letivo recorre-se a teorias do desenvolvimento infantil, segundo Barretto e Sousa (2004), ou

seja, recorre-se à teorias de base psicológica. O apoio em conhecimentos da Psicologia dá lugar a argumentos poderosos em prol da Progressão Continuada, principalmente no que diz respeito ao tempo para aprendizagem nos ciclos, às diferenças de ritmo entre os alunos e ao desânimo deles diante da retenção/reprovação. Um dos argumentos é o de que ocorre um rebaixamento na auto-estima do aluno que é reprovado, dificultando ainda mais o seu sucesso no decorrer dos estudos. Portanto, os aspectos emocionais, tratados na área da Psicologia, se fazem presentes entre os argumentos da Progressão Continuada.

A idéia de que existe um embasamento no Construtivismo para a Progressão Continuada é aceita por Jacomini (2004), quando afirma que é explícito o embasamento dos ciclos em teorias construtivistas. Nutti e Reali (2002) também consideram que a proposta da Progressão Continuada se fundamenta em princípios da Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e no Construtivismo, pois se embasa nas idéias de que toda criança é capaz de aprender e a aprendizagem deve permitir que alunos atrasados avancem em seus conhecimentos e alcancem os demais alunos, partindo do que eles já conhecem. Partir do que o aluno sabe é uma orientação presente em textos construtivistas dirigidos à escola (Massabni, 2005).

No texto de Nedbajluk (2006) identificamos que os ciclos escolares têm apoio na Psicologia. Segundo ela, para estabelecer os ciclos são tomadas teorias para dar sustentação a este tipo de organização, teorias (psicológicas, diríamos) que entendem existir processos internos de construção do sujeito mediados pelas interações sociais, como as de Piaget e Vygotsky. A autora respalda-se na existência de *fases de desenvolvimento* para dizer que no ciclo o trabalho pedagógico da escola tem que estar voltado para poder identificar no aluno “o estágio (de desenvolvimento cognitivo e competências acadêmicas) em que está e trabalhar a partir daí” (Nedbajluk, 2006, p. 259), adaptando-se aos diferentes alunos.

Foi possível identificar nos textos referenciados a seguir argumentos para sustentar a proposta de Progressão Continuada:

A *Indicação CEE n. 22/97 (1997)* propõe dar atenção à “heterogeneidade do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos”; avaliar com “valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, do desenvolvimento do aluno”; ser necessário atender, com êxito, a “progressão da aprendizagem dos alunos”, preocupação antiga diante de um processo escolar seletivo; atentar a recuperação quando o aluno apresentar “defasagem na aprendizagem”; considerar que “toda criança é capaz de aprender”; tornar a avaliação formativa; mudar a relação professor-aluno, relação que deve ser de apoio e parceria; considerar que os processos de aprendizagem dos alunos “dependem da estrutura dos conhecimentos a construir”.

A *Deliberação n. 9/97 (1997)* chama atenção à necessidade de promover a democratização e universalização do ensino básico e permanência dos alunos; propor avaliação não punitiva e excludente (evitando a pedagogia da repetência); repensar a concepção de avaliação (avaliação de progresso e desenvolvimento da aprendizagem e avaliação contínua); tornar o sistema adaptado à permanência dos alunos; modificar as práticas, mudanças estas acarretadas pela mudança na avaliação; economizar, diante da diminuição de gastos com a reprovação; necessidade de reforço e recuperação.

Nestes argumentos existem aqueles que dizem respeito à organização das escolas, por exemplo, os que enfatizam o caráter de universalização do ensino da medida, outros que dizem respeito à organização pedagógica, como os que indicam a necessidade de mudança na concepção da avaliação, bem como os que dizem respeito aos fundamentos psicológicos diretamente, como “toda criança é capaz de aprender”. Direta ou indiretamente, tem sustentação na Psicologia, além da idéia de que “todo aluno é capaz de aprender”, a existência de uma “heterogeneidade entre os alunos em seu desenvolvimento de habilidades e conhecimentos” e de um

“progresso e desenvolvimento da aprendizagem” (que a avaliação deve identificar). Denotam com mais clareza uma orientação psicológica aqueles argumentos que se referem, na sustentação da proposta, ao processo de aprendizagem, à capacidade cognitiva do ser humano, ao desenvolvimento e às suas especificidades, temas de atenção da Psicologia. Por exemplo, dizer que a concepção de avaliação deve mudar tem como justificativa identificar o progresso no desenvolvimento da aprendizagem e respeitar a heterogeneidade no desenvolvimento (de “habilidades e conhecimentos”) dos alunos.

As premissas psicológicas que estariam estruturando a Progressão Continuada são bem esclarecidas por Neubauer (2000), em texto denominado *Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?*. Como a autora era secretária da educação à época da implementação da proposta, tratam-se das premissas que nortearam esta implementação. Resumidamente apresentamos estas premissas, que serão retomadas: (a) O ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos para realizar toda e qualquer aprendizagem; (b) Toda aprendizagem, inclusive cognitiva, é um processo contínuo, que ocorre em progressão e não pode nem deve ser interrompido ou sofrer retrocessos, pois isto prejudica a auto-imagem e motivação para aprender; (c) Toda criança normal é capaz de aprender; (d) Aprendizagens podem ocorrer com maior ou menor rapidez em função dos ambientes sociais; (e) O desempenho cognitivo e acadêmico de crianças e jovens de diferentes extratos sociais tende a atingir, nos anos iniciais de escolaridade, patamares bastante semelhantes.

Todos os pontos acima têm a Psicologia como fundamento. Assim, a instituição da Progressão Continuada na década de 1990, em São Paulo, ocorre apoiada em justificativas psicológicas. Pode-se reportar à Psicologia argumentos como o *respeito às diferenças individuais, acolhimento das diferenças, toda criança é capaz de aprender*. A ciência, representada pela Psicologia, é arremetida

para sustentar cientificamente um projeto pedagógico mais amplo, possibilitado pela LDB 9394/96 (Lei no. 9394, 1996).

Entre os argumentos psicológicos destacam-se aqueles que coincidem com a perspectiva construtivista do desenvolvimento humano. Considerar que o ser humano progride em seus conhecimentos ao longo da vida, desenvolvendo-se nas suas relações com o mundo é o cerne da abordagem construtivista. De acordo com a proposta de Progressão Continuada, isto significa que há um avanço contínuo de conhecimentos e que o ser humano não é concebido como receptáculo de informações a serem armazenadas. Pode-se dizer, então que existe na Progressão Continuada uma idéia de progressão de conhecimentos, de conhecimentos em construção, raiz de um pressuposto teórico construtivista.

Admitindo então que há um construtivismo na proposta de Progressão Continuada implantada no Estado de São Paulo, analisaremos se seus principais argumentos conferem com o Construtivismo de Piaget.

A idéia de “construir conhecimentos” foi disseminada na educação escolar brasileira desde 1960 (Vasconcelos, 1996) e, historicamente, termos e pressupostos de Piaget aparecem nas tentativas de se elaborar contribuições construtivistas às escolas. É a vertente piagetiana que se tentou inserir na legislação na década de 1970 e foram os estudos piagetianos que fundamentaram tentativas de “aplicar Piaget às escolas”, à época sem serem conhecidas pela denominação “propostas construtivistas”. Hoje em dia, a referência a Piaget está presente, mas em geral de forma não isolada, em determinadas vertentes construtivistas para a escola, como as de Von Glasersfeld, Fosnot e César Coll. A citação de Piaget também ocorre em documentos educacionais oficiais, como se nota nas referências bibliográficas dos PCN de Ciências (Brasil, 2000). Portanto, justifica-se a escolha da teoria de Piaget para o estudo, base inicial ainda presente em vertentes construtivistas.

Chegou-se a três argumentos principais quanto à base psicológica da aprendizagem/desenvolvimento

intelectual desta proposta. Podem existir outros argumentos, mas que não são tão evidentes, ou não denotam claramente a fundamentação na Psicologia quanto ao aspecto de aprendizagem e desenvolvimento do aluno ou, ainda, não se repetem com ênfase nos textos, por isto a escolha destes três. Selecionamos os argumentos que versam sobre o desenvolvimento e respeito à heterogeneidade (Argumento1), à capacidade geral de toda a criança para aprender (Argumento 3) e ao progresso nesta aprendizagem (Argumento 2). Nestes argumentos não incluímos, por exemplo, a avaliação como eixo regulador da prática, por entender que este é um argumento da Progressão Continuada que diz respeito mais à Pedagogia do que à Psicologia, sendo que esta daria base para se repensar a Pedagogia, analisando a finalidade e a forma de avaliação com vistas à aprendizagem.

### **Os argumentos psicológicos da proposta de Progressão Continuada e o Construtivismo Piagetiano**

Para fazer esta análise é preciso lembrar que Piaget não tem uma proposta para o ensino escolar. As propostas que tentam adaptar para a educação posições construtivistas da aquisição de conhecimento são resultado de estudos que interpretam o significado de tais proposições para a escola. Há um Construtivismo apresentado às escolas que vem sendo chamado de Construtivismo Pedagógico ou educacional, e possui diversas vertentes, baseadas em vários teóricos, como Piaget, Vygotsky e Wallon. Verificamos em estudo anterior que as idéias originais destes teóricos, das quais foram extraídos argumentos educacionais, nem sempre estão explícitas nos textos voltados à escola (Massabni, 2005).

Atualmente, teorias contribuem na constituição de vertentes para se pensar um construtivismo (ou construtivismos) educacional, que possa orientar a prática pedagógica dos professores e a organização das escolas. Por exemplo, há o sócio-construtivismo, que busca contribuições de teorias como a de Vygotsky. Outras vertentes são mais abrangentes, como a concepção construtivista do ensino e aprendizagem



de César Coll e colaboradores, que incluem Piaget, Vygotsky, Bruer e Ausubel. Está distante das possibilidades deste artigo identificar todas as vertentes a contento para compará-las à proposta de Progressão Continuada e é possível que nenhuma delas dê respaldo suficiente aos seus argumentos – que não são apenas psicológicos.

Quando observados textos sobre a Progressão Continuada não se encontra referência explícita a Piaget como autor-fonte para sua elaboração, embora na divulgação das diretrizes do projeto educacional da LDB pelos PCN, os termos *construção* ou *construir* apareçam 31 vezes nas 22 páginas que esclarecem os seus “Princípios e Fundamentos”, segundo Carvalho (2001).

Pressupõe-se, nesta Proposta, que progredir continuamente no sistema escolar signifique progredir continuamente nos conhecimentos. Nenhum conhecimento, *a priori*, está pronto pela perspectiva da Progressão Continuada, precisamos aumentá-los, construí-los, melhorá-los. Assim sendo, buscaremos relacionar a Progressão Continuada às idéias de Piaget sobre o progresso dos conhecimentos nos sujeitos tentando saber se a proposta possui uma visão piagetiana de construtivismo.

### ***Argumento 1 da Progressão Continuada x teoria piagetiana***

De acordo com nossa síntese a partir de Neubauer (2000) e da Indicação CEE 22/97 (1997), a Progressão Continuada, em seu *Argumento 1*, propõe que:

O ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos para realizar toda e qualquer aprendizagem. A premissa de que a escola deve se adaptar aos alunos e não o inverso, acatando a heterogeneidade, está de acordo com a idéia de que somos diferentes desde o nascimento. Se os alunos possuem formas, ritmos e estilos diferentes de aprender, o professor deve propor diferentes formas de ensinar e avaliar para contemplar as diferenças.

Pode-se confrontar o *Argumento 1* com a teoria de Piaget:

(1) A Progressão Continuada se fundamenta na diferença (de ritmos individuais) e Piaget busca a semelhança (no desenvolvimento dos sujeitos).

Possuímos capacidade de construir conhecimentos, mas cada um tem experiências diferentes, as quais dependem de interações sociais do contexto onde vive. Para Piaget (1973a), no entanto, as crianças seguem um percurso seqüencial, uma sucessão de estádios de desenvolvimento da inteligência (as conhecidas *fases de desenvolvimento*) em que diferenças individuais pouco interferem, pois estas etapas fazem parte do desenvolvimento psicológico do ser humano.

Cabe lembrar as afirmações de Piaget (1973a, p. 7):

O desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência. (...) Todo desenvolvimento – psicológico como biológico – supõe duração (...) existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela vai descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo.

Ainda que possa haver atrasos neste desenvolvimento, como os estudos por ele mencionados com jovens analfabetos dos campos de Teerã, os atrasos verificados (de quatro a cinco anos) podem ser o resultado do aspecto psico-social, pois as crianças não tinham interações educacionais e só brincavam com pedras e paus. Mas será que atrasos de anos ocorrem com as crianças brasileiras? Elas possuem poucas condições de desenvolver-se naturalmente?

Ao relacionar estas observações de Piaget com a premissa anterior há pelos menos duas contradições. A *primeira* contradição: a Progressão Continuada considera que o limite de cada um é diferente, não havendo um padrão a ser alcançado por todos a

um só tempo, enquanto Piaget, por sua vez, se dedica a encontrar um padrão universal de desenvolvimento da criança.

Para esclarecer esta primeira contradição, lembramos que, para a Progressão Continuada, a criança tem um ritmo próprio que não deve ser “atropelado” pelo ritmo escolar delimitado aleatoriamente pelos conhecimentos a serem aprendidos em determinado período, por exemplo, em um ano letivo. Para o Construtivismo de Piaget, não é a diferença que importa: é o que há de comum aos sujeitos, às crianças de qualquer parte do mundo. Não se considera um ritmo individual na teoria piagetiana. Piaget procurou mostrar que existem regularidades, padrões psico-biológicos do desenvolvimento em que um estágio não pode ocorrer sem o outro, sendo eles sucessivos, e que a escola deveria respeitá-los. Este “ritmo” – termo incomum em seus textos – pode ser entendido como dependente da maturação biológica, dos fatores sociais de interação individual e de transmissão educativa e cultural (Piaget, 1973a).

Eis aí a *segunda* contradição, analisada a seguir: enquanto a Progressão Continuada argumenta em termos do ritmo de aprendizagem, Piaget fala em ritmo de desenvolvimento. Piaget distingue desenvolvimento de aprendizagem e pouco se dedica à aprendizagem em seus estudos (Piaget & Gréco, 1974).

(2) A Progressão Continuada argumenta em termos de (ritmo de) *aprendizagem* e Piaget fala em ritmos (ou melhor, sucessão de fases) de *desenvolvimento*.

Segundo Piaget, o desenvolvimento precede e acompanha a aprendizagem. A noção de conservação se desenvolve, “não se ensina” (Piaget, 1973a, p. 142). As noções e estruturas se desenvolvem ao longo da vida da criança e pertencem à esfera do desenvolvimento espontâneo, que Piaget menciona. Para ensinarmos algo, como a solução de um problema que depende, por exemplo, de a criança realizar operações de seriação, precisamos considerar se ela é capaz de realizar tais operações, o que já ocorre no estágio operacional concreto. Aí ela terá condições intelectuais de entender o

problema apresentado e resolvê-lo com seu próprio esforço. A criança só aprenderá determinado conteúdo que depende do aspecto lógico se tiver maturidade psicológica para tal.

Segundo a Progressão Continuada, uma vez que o conhecimento não pode regredir em nossa mente, sendo continuamente construído, não faz sentido o aluno “voltar no tempo” repetindo a mesma série escolar, como se nada ele tivesse aprendido e nenhum progresso houvesse em um ano de estudo. Sob este viés, a delimitação temporal da série passa a ser arbitrária, pois não se pode estabelecer com rigor se será necessário um ano ou mais para aprender determinados conteúdos. Sob este viés, teríamos que admitir que a delimitação da duração dos Ciclos também deva ser arbitrária.

### ***Argumento 2 da Progressão Continuada x teoria piagetiana***

De acordo com nossa síntese a partir de Neubauer (2000) e da Indicação CEE 22/97 (1997), a Progressão Continuada, em seu *Argumento 2*, propõe que: “Toda aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre em progressão e não pode nem deve ser interrompido ou sofrer retrocessos (pois isto prejudica a auto-imagem e a motivação para aprender)”.

Pode-se confrontar o *Argumento 2* com a teoria de Piaget:

(1) A Progressão Continuada argumenta que não existe *retrocesso na aprendizagem*, enquanto Piaget explica que não existe *retrocesso no desenvolvimento* (intelectual), referindo-se às estruturas mais gerais que se formam.

De início, lembramos que Piaget se centra no estudo do desenvolvimento intelectual e, embora mencione a motivação (intrínseca e extrínseca), não diz se a interrupção no processo de aprendizagem pode prejudicar a motivação. A auto-imagem e a motivação são preocupações de outras áreas da Psicologia, mais ligadas ao desenvolvimento emocional do ser humano, não da Psicologia Genética. Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, entendendo-o como um processo que tem seu

ápice no estágio operatório formal, o que não quer dizer que paramos aí: continuamos estabelecendo relações, tecendo conclusões, aprendendo diariamente (Piaget & Gréco, 1974).

Aprendemos sempre, concordaria Piaget, com nossas experiências com o mundo que nos cerca, com nossas reflexões pessoais, com as interações com os pais, professores, colegas de classe. O que não pode ser interrompido (enquanto característica do ser humano) nem sofrer retrocessos, para ele, é o desenvolvimento, não a aprendizagem.

A aprendizagem consiste em um processo que ocorre em função da experiência e depende de intervenção, mas deve respeitar as estruturas que elaboramos em cada etapa de desenvolvimento, segundo o Construtivismo Piagetiano.

Essas estruturas se sucedem e se organizam como uma totalidade, sua construção é contínua e são cada vez mais estáveis em comparação com as anteriores. Ao longo do desenvolvimento, existem fases em que reina o equilíbrio das estruturas, até que determinada estrutura sofra novo desequilíbrio na interação com o meio. Isso significa, em outras palavras, que as estruturas são construídas. Nesse sentido, construtivismo quer dizer “que a própria razão não constitui um invariante absoluto, mas se elabora por uma série de construções operatórias criadoras de novidades” (Piaget, 2000, p. 96).

No desenvolvimento psicológico, o construtivismo significa a elaboração de estruturas da inteligência, que vão sendo *construídas* e fornecem as bases para a construção de estruturas que as sucedem, cada vez mais estáveis. Já a aprendizagem envolve lembranças, associações, informações. Faz parte também da aprendizagem escolar a dinâmica que envolve os esquecimentos de conteúdo, as emoções das experiências pessoais, que podem até nos levar à conclusões errôneas, às dúvidas e interrupções na aprendizagem dos conteúdos, por devaneios, desinteresse, falta de concentração.

(2) A idéia de *progresso contínuo* presente na teoria de Piaget se aplica às *estruturas de conhecimento* e a idéia de progresso contínuo da Progressão

Continuada tem sentido em relação à *aprendizagem de conhecimentos escolares*. A idéia de progresso, na Progressão Continuada, é de um progresso na aprendizagem, que deve ser detectado pelas avaliações. Conforme diz o relatório da implantação da medida, é preciso que a concepção de avaliação seja de “avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem”.

A idéia de continuidade para Piaget reside no fato de que não são as mesmas estruturas que permanecem, como tijolos uns sobre os outros. Isto faz diferença se entendermos que construção, na Progressão Continuada, pode significar a sucessão constante e linear de conhecimentos, somando-se dia após dia, com a conseqüente progressão escolar, sem que sequer nos importemos se as bases “sólidas” para novos conhecimentos – de onde partirão os próximos – foram elaboradas pelo aluno.

A continuidade na construção de conhecimentos, na teoria de Piaget, não é algo constante. Há momentos de “calmaria” (equilíbrio dinâmico) e etapas de desorganização de estruturas, com desequilíbrio e reequilíbrio posterior. Estruturas se desequilibram e reequilibram, progressivamente e são “instrumentos de aquisição de conhecimento” (Piaget, 1976). Segundo Piaget:

A consideração dos problemas do equilíbrio é, portanto, indispensável para as explicações biológicas e psicológicas. Não insistiremos nesta necessidade no que se refere às teorias da aprendizagem, pois ela é óbvia, desde que se caracterize a aprendizagem como modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência (Piaget, 1973b, p. 95).

Parece compatível com as idéias anteriores de Piaget que a aprendizagem seja um processo contínuo. Porém, continuidade, avanços e retrocessos em conteúdos específicos, como conteúdos escolares, é algo relativo. Para ficar no exemplo dos números. Posso avançar na compreensão do conceito

de número, o que depende do desenvolvimento cognitivo, e não fazer a conta de multiplicação, pois esqueci a tabuada, o que requer memória, uma das habilidades necessárias à aprendizagem.

Por exemplo, o aluno pode mostrar que aprendeu o que é fotossíntese em uma prova e não entender como a planta cresce. Avanço e retrocesso, nesse caso, são termos vazios de sentido. Falamos aqui de aprendizagem de conteúdos específicos da matemática e das ciências. Lembramos que os conteúdos escolares abrangem também o desenvolvimento de atitudes, de comportamentos éticos, de modos de se expressar no mundo, em que faz pouco sentido falar em continuidade, avanços e retrocessos da aprendizagem.

### ***Argumento 3 da Progressão Continuada x teoria piagetiana***

De acordo com nossa síntese a partir de Neubauer (2000) e da Indicação CEE 22/97 (1997), a Progressão Continuada, em seu *Argumento 3*, propõe que: “Toda criança é capaz de aprender”.

Pode-se confrontar o *Argumento 3* com a teoria de Piaget já que:

(1) A teoria de Piaget pode ser uma das fontes teóricas para a afirmação de que *toda criança é capaz de aprender*, mas não a única.

São vários os estudiosos, dentro e fora da Psicologia, como, por exemplo, Rousseau (1995), que se dedicaram a debater o progresso de conhecimentos na infância, que não convém aqui citar. Quando normais, estimuladas em seu ambiente escolar, a aprendizagem é mais um problema de método para Piaget, pois existem alunos que não aprendem matemática e, no entanto, tem sucesso em outras áreas (Piaget, 1972).

É certo que a frase pode ser explicada pela teoria de Piaget. Apreende-se desta teoria que basta que existam condições para tal aprendizagem, lembrando que podem ocorrer defasagens especialmente quando interações sociais e educativas são restritas (Piaget, 1973a).

Aprender o quê? Quando menciona as estruturas, Piaget não fala de qualquer conhecimento, mas daqueles que organizam o pensamento, dos conhecimentos lógico-matemáticos, como já apontamos. Toda criança é capaz de aprender, mas depende do seu desenvolvimento cognitivo e de métodos e recursos adequados a sua idade e ao seu interesse, além de professores e demais atores escolares preparados para incentivar e organizar um ambiente de aprendizagem. A criança simplesmente não aprende tudo da mesma maneira. Para alguns conteúdos, é necessário treino, repetição, para outros, são necessários criação, compreensão, abstração.

O que a escola ensina? Ensina desde a criação de hábitos de saúde, comportamentos, aprendizagem de atitudes, que requerem recursos associativos mais do que abstração. A aprendizagem de datas, fatos, nomes, que também deve ocorrer na escola, requer a apresentação desses conhecimentos ao aluno e não a “construção”, no sentido piagetiano, que envolve operações mentais.

Portanto, incorporar a idéia de que toda criança é capaz de aprender é importante para a educação escolar, especialmente para o professor, que investirá seus esforços independentemente dos rótulos que levam à culpabilização do aluno pelo fracasso escolar: ele entenderá que todo aluno seu é um ser com disponibilidade bio-psicológica para aprender, mesmo que venha de um lugar pobre, problemático ou que lhe falte apoio familiar.

### **Considerações finais**

A idéia de progredir sem reprovação (progressão automática) aparece desde a época da Escola Nova. Os princípios construtivistas corroboram com esta idéia e são utilizados para justificar a Progressão Continuada, que se apóia principalmente no fundamento psicológico de que os conhecimentos são construídos pela criança.

Apresentamos argumentos da proposta de Progressão Continuada e, analisando-os, percebe-se principalmente que, enquanto Piaget focaliza o desenvolvimento da inteligência, a Progressão Continuada, às vezes empregando termos conhecidos

da teoria de Piaget, utiliza-os em relação à aprendizagem, o que pode dar origem ao equívoco de se atribuir a fundamentação da proposta ao Construtivismo Piagetiano.

As idéias não coincidem, pois, enquanto a Progressão Continuada se fundamenta nas diferenças, nas particularidades de cada criança, Piaget busca o comum entre elas. Além disto, o Construtivismo de Piaget não se aplica diretamente à construção de conteúdos escolares. Na proposta, a progressão intelectual – o progresso que se tem, ao longo do tempo, com as construções intelectuais sucessivas – confunde-se com progressão escolar – relativa ao progresso que se tem, ao longo do tempo, nas aprendizagens escolares –, que não precisa ser contínua – por envolver dúvidas e esquecimentos, por exemplo. Portanto, o Construtivismo em que se baseia a Progressão Continuada não é Piagetiano. Os argumentos da proposta e os pressupostos da teoria se fundamentam, sim, na idéia de progresso de conhecimentos ao longo da vida e pode-se dizer que há um construtivismo na Progressão Continuada. Mas esse tem um viés próprio, pois interpreta de modo particular a idéia de construção de conhecimentos, adaptando-os ao contexto escolar. Cabe dizer que atribuir argumentos da proposta de Progressão Continuada ao Construtivismo Piagetiano é, mais uma vez, um caso de distorção/desvio de suas idéias na educação, como vem sendo estudado.

A partir do estudo realizado, pode-se refletir sobre as implicações decorrentes da implementação do construtivismo na acepção presente na proposta de Progressão Continuada, implicações equivocadas se pensarmos em relação à teoria de Piaget. Realizamos um estudo teórico-conceitual, sendo que as condições estruturais da implantação da proposta de Progressão Continuada não foram analisadas. A idéia de heterogeneidade entre os alunos, proposta pela Progressão Continuada, não se embasa na teoria piagetiana conforme discutimos e tem como implicação possível a interpretação de que a sala de aula é um ambiente em que os alunos são extremamente diferentes entre si quanto às possibilidades de aprendizagem e que, por isto, o professor deve elaborar

atividades de ensino diferentes, individualizando-as, a fim de atender o “ritmo e estilo de aprendizagem” de cada um. Esta interpretação não só é incompatível com os pressupostos da teoria de Piaget, como dificulta o trabalho docente, pois o professor necessita, em seu cotidiano, lidar com o conjunto dos alunos, estabelecendo tarefas realizáveis pela maioria da turma. Relacionando a teoria piagetiana ao trabalho docente, salvo certa heterogeneidade devido aos fatores sócio-culturais, é possível estabelecer atividades comuns às crianças de uma mesma fase de desenvolvimento, pois elas têm possibilidades de aprendizagem semelhantes, o que não contraria a idéia de que o professor deve dar atenção e acompanhamento mais próximo àquelas com maiores dificuldades de aprendizagem.

Guilherme (2007) estudou a implementação prática da proposta de Progressão Continuada e percebeu que a estrutura escolar não acompanhou as mudanças pretendidas por aquela, por exemplo, ao não dar condições para que o reforço escolar fosse realizado a contento.

O segundo argumento da Progressão Continuada, a saber, a aprendizagem contínua, pode induzir ao pensamento de que só porque o aluno está na escola, está aprendendo – afinal, não paramos de aprender. É um equívoco perigoso pois pode levar a um descompromisso com o ensino, uma vez que se o aluno vai aprender mesmo, não seria preciso se preocupar com o *ensinar*. Progredir nos conhecimentos escolares envolve esforço e empenho tanto do aluno, como do professor e da escola. Isto requer pensar em como organizar o ensino, nas metodologias, na seleção de conteúdos e vai além da avaliação do que foi aprendido. Há outro problema em centrar-se apenas na idéia de que toda criança é capaz de aprender (argumento que a teoria de Piaget corroboraria). Ela é capaz, mas a aprendizagem depende de outros fatores, além de sua capacidade, como a motivação e a organização de atividades efetivas para aprendizagem por parte do professor. A proposta não foi acompanhada de um preparo do professor para efetivá-la, nem foi considerado que a avaliação exercia na cultura escolar



um papel – mesmo que criticável – de motor para a aprendizagem na sala de aula e instrumento de controle do comportamento dos alunos.

Na proposta de Progressão Continuada, pretende-se que a mudança na concepção de avaliação mude as concepções e práticas escolares, as quais contribuiriam para exclusão e não-aprendizagem. Porém, a mudança na concepção de avaliação, quer esta tenha ocorrido entre professores, não conduz automaticamente à busca de formas de trabalho que levem em conta a superação do fracasso escolar, além do que o professor não é o único responsável pelas mudanças em sala de aula, que recebe influência do contexto social mais amplo.

Portanto, identificamos na Progressão Continuada uma idéia de construção de conhecimento. Também não a relacionamos ao Construtivismo de Piaget e talvez os três argumentos da Progressão Continuada não façam juz a outras vertentes de Construtivismo que também se centram no processo de construção de conhecimentos. Existiria na proposta de Progressão Continuada um Construtivismo em uma acepção própria? A pergunta que fica, ao final é: que Construtivismo é este apresentado na proposta de Progressão Continuada?

## Referências

- Almeida, A., Jr. (1957). Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27, 3-15.
- Bahia, N. (2004). Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: Inclusão ou reclusão dos excluídos?. *Reunião Anual da ANPED*, 27. Recuperado em 25 julho 2005, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0515.pdf>
- Barretto, E. S. S., & Mitrlulis, E. (1999). Os ciclos escolares: Elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 27-48.
- Barretto, E. S. S., & Sousa, S. Z. (2004). Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: Uma revisão. *Educação e Pesquisa*, 30, 31-50.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais* (2a ed). Brasília, DF: MEC.
- Camargo, D. A. F. (1999). Fundamentos pedagógicos da progressão continuada. In M. C. Micotti (Org.), *Alfabetização: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 51-58). Rio Claro, SP: EdUNESP.
- Carvalho, C. P. (1988). *O difícil acesso à escola primária pública: Estado de São Paulo, 1945-1964*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- Carvalho, J. S. F. (2001). *Construtivismo: Uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Chakur, C. R. S. L. (1995). Fundamentos da prática docente: Por uma pedagogia ativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 8, 37-52.
- Chakur, C. R. S. L., Massabni, V. G., & Silva, R. C. (2004). O construtivismo no Ensino Fundamental: Um caso de desconstrução. *Reunião Anual da ANPED*, 27. Recuperado em 25 julho 2007, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t203.pdf>
- Deliberação CEE No. 9/97*. (1997, 30 de julho). Institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo: Conselho Estadual de Educação. Recuperado em 11 julho 2007, de <http://www.ceesp.sp.gov.br>
- Gouvêa, G. F. P. (2000). Um salto para o presente: A educação básica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 12-21.
- Guilherme, C. C. F. (2007). *Práticas docentes no regime de progressão continuada*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Indicação CEE No. 8/97*. (1997, 30 de julho). Relatório da Deliberação CCE no. 9/97 sobre o Regime de Progressão Continuada do Conselho Estadual de Educação. São Paulo: Conselho Estadual de Educação. Recuperado em 11 julho 2007 de <http://www.ceesp.sp.gov.br>

- Indicação CEE No. 22/97.* (1997, 17 de dezembro). Relatório sobre avaliação e progressão continuada dos conselheiros da Câmara de ensino fundamental. São Paulo: Conselho Estadual de Educação. Recuperado em 11 julho 2007, de <http://www.ceesp.gov.br>
- Jacomini, M. A. (2004). Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001). *Reunião Anual da ANPED*, 27. Recuperado em 25 julho 2007, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t1315.pdf>
- Kubitschek, J. (1957). Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27(65), 141-145.
- Lei No. 9394.* (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 11 julho 2007, de [http://planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)
- Leite, D. M. (1959). Promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento: Boletim do CRPE*, 3(3), 15-34.
- Mainardes, J. (2006). Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: Revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 32, 11-30.
- Massabni, V. G. (2005). *O construtivismo do professor: De Piaget às idéias e práticas de professores de ciências*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.
- Menezes, L. C. (2007). Série ou Ciclo? Reprovação ou.... *Revista Nova Escola*, 199. Recuperado em 10 julho 2007, de [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/mt\\_212219.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/mt_212219.shtml)
- Moreira, E. E. (2007). *A política educacional paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, SP.
- Nedbajluk, L. (2006). Formação por ciclos. *Educar em Revista*, 28, 247-261.
- Neubauer, R. (2000). *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Recuperado em 12 julho 2007, de [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prg\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prg_a.php?t=001)
- Nutti, J. Z., & Reali, A. M. M. R. (2002). Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classe de aceleração. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Orgs.), *Aprendizagem profissional da docência: Saberes, contextos e práticas* (pp. 21-47). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Oliveira, Z. R. (2000). *Iniciando a conversa*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Recuperado em 26 julho 2000, de <http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperacao/pag2.htm>
- Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 281-296). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1973a). *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1973b). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-universitária.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (2000). *Biologia e conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J., & Gréco, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Ravagnani, M. C. A. N. (2001). *Fracasso Escolar: O discurso de professores de ciências no contexto das propostas da nova LDB*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5, 7-21.

Rousseau, J. (1995). *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (1998). *A organização do ensino na rede estadual: Orientação para as escolas*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação.

Teixeira, A. S. (1954). A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 21(54), 16-34

Vasconcelos, M. S. (1996). *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

*Vânia Galindo Massabni* é Professora Doutora da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, campus Piracicaba.

*Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani* é Professora Titular da Universidade Paulista de Ribeirão Preto.

Artigo recebido em 02/10/2007.

Aceito para publicação em 06/10/2008.

A elaboração do presente artigo teve a colaboração da Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara, e foi apresentado em outra versão no IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores em 2007.

Endereço para correspondência:

Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni. Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Departamento de Economia, Administração e Sociologia. Av. Pádua Dias, 11, Caixa Postal 9. CEP: 13418-900. Piracicaba-SP, Brasil. E-mail: **massabni@esalq.usp.br**