

SANDRA FIRMINO DE OLIVEIRA BASTOS SOUZA

**A PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garret

**Lisboa
2017**

SANDRA FIRMINO DE OLIVEIRA BASTOS SOUZA

**A PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida.

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2017

SANDRA FIRMINO DE OLIVEIRA BASTOS SOUZA

**A PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____.

Prof. Dr Roque Antunes – Presidente

Prof. Dr. Luis Sousa – Arguente

Prof.^a Dra. Maria Eduarda Margarido Pires – Orientadora

Prof.^a Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida – Coorientadora

**Lisboa
2017**

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra *in memoriam* ao meu pai Ruy Firmino, que em vida educou-me e acreditou na minha vitória.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que tenho conseguido, e por ter colocado em minha vida pessoas maravilhosas e integras que contribuíram para a conclusão desse trabalho.

Agradeço ao meu esposo David José, pela paciência e carinho, bem como por todo o seu apoio durante toda a minha trajetória e aos meus filhos Alessandra, Rafaela e David Júnior pelo amor e dedicação.

Agradeço a minha Mãe **Lucy da Rocha**, por tudo que fez por mim durante toda a minha vida.

Agradeço também a Professora **Doutora Graça Ataíde** que durante toda a realização desse trabalho me ajudou, me orientou e sempre esteve disposta a solucionar todas as minhas dúvidas.

À professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires, orientadora deste trabalho, pela sua competência.

A todos os meus Professores pela oportunidade de crescermos, aos colegas de turma e caminhada acadêmica e de muitos encontros, e em especial a **Soraia Botelho e Luiz Gonzaga**, meus queridos colegas de todas as horas.

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

RESUMO

Souza, Sandra Firmino de Oliveira Bastos. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

A Progressão Continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender como o Regime de Progressão Continuada interfere no ambiente escolar e quais as concepções dos professores sobre a melhoria da qualidade do ensino. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as concepções dos docentes numa escola da rede pública acerca do Regime de Progressão Continuada e as possíveis contradições da prática e da avaliação realizada pelos docentes. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa através de uma entrevista semi-estruturada com os professores do 1º ao 8º ano do ensino fundamental da rede pública de Pernambuco.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Progressão Continuada, Avaliação,

ABSTRACT

Continued progression is a system where the student is not reproved in the end of the school year. The plan is to give to the students who did not get approved continued monitoring from teachers, preferably in parallel to normal classes, as the Law of Guidelines and Bases of National Education recommends. This research began with the necessity to understand how Continued Progression interferes with the school environment and what are the teacher's conceptions on improving the quality of teaching. Therefore, this research has as the general objective to analyse what are the conceptions of teachers in public schools about the continued progression policy and the possible contradictions of the practice and assessment carried out by teachers. This is an exploratory and descriptive research of a qualitative approach through a semi-structured interview with the teachers from the first to eighth grade of the primary education of the public schools of Pernambuco.

Key Words: Public Policies, continued progression, assessment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FD	Formação discursiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UC	Unidade de Contexto

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	11
Capítulo I. Políticas Públicas de Educação	16
Capítulo II. Progressão Continuada	24
2.1. O Sistema Seriado de Ensino Versos o Regime da Progressão Continuada	25
2.2. A Educação a partir da Progressão Continuada	33
2.3. Progressão Continuada: um novo caminho para o fazer pedagógico e para o processo de aprendizagem.....	36
2.4. A Política de Ciclos de Aprendizagem e o Letramento: uma parceria que dá certo	38
Capítulo III. Avaliação	44
3.1. Avaliação: elemento de coesão entre a prática de ensino e o processo de aprendizagem.....	45
3.2. Funções da avaliação.....	50
3.2.1. Avaliação Diagnóstica.....	52
3.2.2. Avaliação Formativa.....	53
3.2.3. Avaliação Somativa	54
3.3. Aprimorando os procedimentos e os instrumentos de avaliação.....	54
3.4. O processo avaliativo dentro da política de progressão continuada.....	56
Capítulo IV. A Trajetória Metodológica.....	59
4.1. Objetivos	60
4.1.1. Geral.....	60
4.1.2. Específicos	60
4.2. Hipótese	60
4.3. Tipo de Estudo	60
4.4. Locus da pesquisa.....	61
4.5. Sujeitos da pesquisa.....	63
4.6. Instrumentos da pesquisa.....	63
4.6.1. Entrevista.....	63
4.7. Procedimentos da pesquisa.....	64
4.8. Análise dos dados	64
4.8.1. Instrumento de análise dos dados qualitativos	64
Capítulo V. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	65
5.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise qualitativa	66

5.1.1. Análise das entrevistas: concepções dos professores acerca das possibilidades e limites da política da progressão continuada	66
5.1.2. Identificação pessoal dos professores	66
5.1.3. FD Conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada.....	67
5.1.4. FD: Avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada.....	70
5.1.5. FD: Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada	73
5.1.6. FD: Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade	75
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	81
Apêndices.....	I
Apêndice I. Carta de autorização para pesquisa de campo	II
Apêndice II. Carta-convite para os professores	III
Apêndice III. Guião de entrevista.....	IV
Apêndice IV. Entrevista com o professor (A) P1	V
Apêndice V. Entrevista com o professor (A) P2	VIII
Apêndice VI. Entrevista com o professor (A) P3	XI
Apêndice VII. Entrevista com o professor (A) P4	XII
Apêndice VIII. Entrevista com o professor (A) P5	XIV
Apêndice IX. Entrevista com o professor (A) P6	XVI
Apêndice X. Entrevista com o professor (A) P7	XVIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Organização do Ensino Fundamental de nove anos/Ciclos	27
Quadro 2. Pontos em Comuns entre o Sistema de Ciclos e do Letramento	40
Quadro 3. Modalidades de avaliação construído a partir do artigo Modalidade da Avaliação	52
Quadro 4. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD 1 da Classe 1: Conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada ..	67
Quadro 5. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD da Classe 2: Avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada.....	70
Quadro 6. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD da Classe 3: Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada	73
Quadro 7. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD da Classe 4: Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores participantes da pesquisa	67
---	----

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como escopo analisar quais as concepções dos docentes numa escola da rede pública acerca do Regime de Progressão Continuada e as possíveis contradições da prática e da avaliação realizada pelos docentes.

Progressão Continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isto pode ser feito com aulas extras no contraturno. Ressaltando que o acesso ao ensino ocorrido nos últimos anos permitiu que a escola pública obtivesse um avanço quantitativo por meio da ampliação de vagas de modo que “a escola pública para poucos, no passado, cedeu lugar para muitos no presente” (Leite; Di Giorgi, 2004. p. 136).

Com a ampliação das oportunidades escolares às camadas menos favorecidas no Brasil, percebe-se um imenso desafio colocado para a escola atual que é a de melhorar a qualidade do ensino, uma vez que em termos quantitativos já fora alcançado mediante o acesso.

Dentro deste contexto e com as mudanças do mundo contemporâneo nas esferas educacionais, política, econômica e social, a escola deve estar preparada para atender os desafios desta nova sociedade, uma vez que compete a ela lidar com a formação daqueles que dela fazem parte, assegurando-lhes a oportunidade de atuarem como sujeitos críticos na sociedade na qual estão inseridos.

Objetivando melhorar a qualidade do ensino escolar, faz-se necessário que se amplie os sentidos, não se restringindo apenas as funções pedagógicas, englobando também questões de aspectos políticos e sociais. Desta forma o ensino sistemático dos saberes historicamente acumulados pela sociedade deve vir acompanhado de um ensino que permita aos alunos sua atuação como cidadãos. Diante deste cenário, este trabalho de investigação tem como questão de partida: Quais as contribuições que a progressão continuada proporciona no sucesso escolar?

Biani (2007), Martins (2007), Buoro (2012), Machi (2009) são autores que trazem contribuições importantes sobre a progressão continuada que em 1996, por causa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse sistema começou a ser adotado nas escolas e tinha a pretensão de combater às repetências excessivas e à evasão escolar. A educação tem a função de incentivar o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, possibilitando o conhecimento e habilidades, formando valores e atividades. Desta forma faz-se necessário a valorização do fazer pedagógico e que o compromisso dos profissionais

da educação seja a prioridade nesse processo visando à melhoria da qualidade na educação.

Para Machi:

“A reflexão acerca dos objetivos de ensino e dos instrumentos de avaliação remete a outra ponta dessa discussão o que ENSINAR e o que AVALIAR. O sistema seriado tradicional pressupõe conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos em uma determinada série/ano. O aluno que não conseguir absorver todo o conteúdo é reprovado ao final do ano letivo, sendo obrigado a rever todo o conteúdo novamente, independente da dificuldade que apresentou. Para os bem sucedidos cabe à tarefa de dar continuidade aos estudos, no próximo ano letivo, completando mais um programa curricular” (Machi, 2009, p.34).

Nesse cenário, a proposta da progressão continuada tem o objetivo principal de garantir a permanência do aluno na escola através da eliminação da repetência. Nesse sistema, não está previsto a reprovação, mas a recuperação, por aulas de Reforço, as críticas recaem sobre a forma da execução desse sistema, que muitas vezes ocorreu sem a participação de professores, sem um projeto pedagógico adequado e sem condições para a oferta de recuperação de conteúdo aos alunos.

Investigar o tema progressão continuada tem sido levantada por grandes pesquisadores da educação, fica evidente o grande desafio, nossa inquietação em trabalhar essa temática tem como objetivo analisar quais as concepções dos docentes da escola pública acerca do Regime de Progressão Continuada. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção a cerca da progressão continuada através das consultas das dissertações e teses: Biani (2007) “A Progressão Continuada Rompeu com Mecanismos de Exclusão? A autora busca através de discussões e análises elucidar como ficou a questão da seletividade e conseqüentemente a exclusão após a implantação da Progressão Continuada na rede escolar pública estadual de São Paulo”. Martins (2007) “Progressão Continuada e Trabalho Docente. Martins tem a pretensão de trazer a Progressão Continuada para a discussão, com o foco na prática docente, com a intenção maior, de que por meio dela sobressaísse a importância da grandiosidade do todo, a educação”. Buoro (2012) “Avaliação da Aprendizagem nos Ciclos e na Progressão Continuada a Partir das Concepções de Atores do Processo Educacional. Faz uma análise profunda acerca dos resultados do ato de avaliar na lógica dos Ciclos e da progressão continuada, que têm como diretriz repensar os tempos escolares, procurando respeitar o ritmo de cada aluno.

Os estudos no meio acadêmico têm evidenciado distorções do entendimento de Ciclos e progressão continuada e apontamentos de prós e contras de cada um deles, demonstrando a problemática da prática avaliativa”. Machi (2009) “A progressão continuada no sistema de ciclos: A atuação e a formação do professor. Analisa através dos trâmites educacionais promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se a adoção

dessas medidas trouxeram algumas implicações e mudanças significativas nos procedimentos didáticos, nas formas de avaliação e recuperação permanente e paralela, permitindo, com isso, o progresso da aprendizagem dentro do ciclo, sem reprovação ou retenção, fixando essa possibilidade, apenas, para os finais de ciclos”.

Arcas (2009) *Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências*. O autor tomou como base investigar as implicações da progressão continuada e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na avaliação escolar. Procurou identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação dessas medidas. Leme (2011) *Inclusão em Educação: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar*. Busca analisar as aproximações e os afastamentos das declarações internacionais com os planos desenvolvidos no Brasil (PNE - 2001 e o PDE -2007). No que tange ao campo de estudo, investigado como essas influências foram compreendidas e incorporadas nos documentos, assim como, nas concepções e práticas dos professores de uma escola estadual de ensino médio.

Após a análise das dissertações e teses constatamos a preocupação dos autores citados em compreender as questões analisadas a cerca do tema, observa-se que o discurso sobre Progressão continuada, de certo modo, evidenciam esta preocupação.

Vamos percebendo, no conjunto da produção acadêmica destacada, uma política pública que foi implementada no Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de garantir a permanência do aluno na escola através da eliminação da repetência. Neste sentido segundo os autores apontam, a manutenção dos alunos no sistema não garante a inexistência da exclusão, enfatizando que a maioria das propostas na educação brasileira é implementada sem um debate, envolvimento e consenso dos principais atores sociais, comprometendo, assim, o seu sucesso.

Neste contexto, as análises proporcionaram uma visão mais ampla a cerca da Progressão continuada. Para Arcos (2009, p.17) o ato de avaliar possui uma complexidade:

“Enquanto campo de pesquisa, a avaliação se apresenta como um objeto multifacetado e complexo. Há décadas, no Brasil, quando nos referíamos à avaliação tratava-se, quase exclusivamente, da avaliação de aprendizagem feita em sala de aula pelo professor para verificação do que os alunos haviam aprendido. Hoje, quando se fala de avaliação faz-se necessário adjetivá-la, caracterizando-a como da aprendizagem, de sistemas, de programas, em larga escala, institucional, auto-avaliação, entre outros focos” (Arcos, 2009, p.17).

A aprendizagem do aluno e sua progressão nos estudos é o objetivo da educação escolar, mas para que ela ocorra deve se levar em conta o tempo de aprendizagem. O aluno deve ser estimulado a aprender a desenvolver suas potencialidades nas variadas áreas do

conhecimento, tornando-se um cidadão pleno e consciente de seu papel na sociedade, com uma visão de mundo mais ampla.

Diante dessas investigações, nosso recorte de pesquisa é voltado para analisar quais as concepções dos docentes numa escola da rede pública acerca do Regime de Progressão Continuada e as possíveis contradições da prática e da avaliação realizada pelos docentes. Para além desta questão norteadora, levantamos as seguintes indagações: Quais são as concepções dos docentes sobre a melhoria da qualidade do ensino no Regime de Progressão Continuada após a implantação? Estas convicções mudaram? A implantação deste Sistema representou/ representa uma concepção positiva para a Escola Pública atual? Quais os limites e possibilidades encontradas no Regime de Progressão Continuada para efetivar melhoria na qualidade do ensino?

Assim nossa questão de partida é analisar as contribuições que a progressão continuada proporciona no sucesso escolar. Para tanto, trabalhamos a partir de uma discussão entre os teóricos de tais categorias, procurando assim entender o nível de discussão acerca dessa temática, e assim, contribuir com sugestões sobre as potencialidades e dificuldades que a Progressão Continuada tem experimentado e publicado.

As categorias eleitas se voltam para as Políticas Públicas de Educação, a definição de Progressão Continuada e a avaliação como elemento de coesão entre a prática de ensino e o processo de aprendizagem. Esta dissertação foi organizada em introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, “Políticas Públicas de Educação”, é apresentado o conceito de política pública direcionada ao setor educacional e a necessidade de uma nova visão gerencialista por parte dos gestores a fim de produzir uma educação de qualidade.

No segundo capítulo, “Progressão Continuada”, faz-se referência ao regime de progressão continuada brasileiro e uma discussão acerca da garantia do acesso e a permanência do aluno na escola, ampliando a possibilidade do combate à evasão escolar, à distorção da idade em relação à série e contribuindo também com a prevenção da repetência escolar.

No terceiro capítulo, “Desenvolvimento da Pesquisa”, descrevemos a caracterização do caminho metodológico, abordando aspectos como: os sujeitos pesquisados e o lócus da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para coleta dos dados e a análise dos mesmos, com base nos autores, nas leituras e nas teorias que dão suporte científico à nossa pesquisa.

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

No quarto e último capítulo, “Apresentação e Discussão dos Dados”, trabalhamos com apresentação e análise dos dados, empregando como aporte metodológico a análise de discurso.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, onde trabalhamos os objetivos e os resultados da investigação, confrontando os dados.

CAPÍTULO I. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A educação brasileira é regida por paradigmas, por diretrizes curriculares e por propostas pedagógicas advindas por meio de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação da Nacional (LDBN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros que constituem a base do sistema educacional diacronicamente. No entanto, com o passar do tempo, vão surgindo demandas educacionais e sociais que requerem um (re)pensar das ações e das propostas governamentais de ensino que até então não tinham sido postas em cheque, e é a partir de então que surgem novos programas, projetos e propostas que nascem por meio de diálogos e de tomadas de decisões conjuntamente pelo governo e pela sociedade civil que são as chamadas “Políticas Pública Educacionais”.

É impossível negar que a LDB possibilitou o acesso a educação a todos, permitiu grande avanço no sistema educacional no Brasil, tornando a escola num ambiente de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. O PNE por sua vez, representa as diretrizes e as metas a serem alcançadas em longo prazo, com princípios de uma política estratégica com uma visão de futuro. O primeiro PNE foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962, com a aprovação do antigo conselho federal de educação, sofreu várias modificações no período militar, ressurgindo com a constituição de 1988 por meio do artigo 214 na Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), em seus artigos 9 e 87, a união recebeu a responsabilidade de elaborar o plano. A lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o PNE que de acordo com Ghiraldelli (2003, p.252 apud Ney, 2008) contém três objetivos:

“[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência na escola, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Ghiraldelli, 2003, p.252).

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência na escola, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público são conquistas que foram galgadas a partir de muitos embates, conflitos e discussões políticas ideológicas, conquistas essas vindas em forma de Políticas Públicas. Mas, Carneiro lembra que:

“A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola vai além de se programar que a educação é direito de todos. É imperativo revelar como este direito pode ser exercido a partir da oferta escolar. Esta preocupação implica em se definirem, participativamente, parâmetros de qualidade para a educação à luz de três critérios: a) Melhoria da eficácia dos programas escolares, que deverão produzir uma cidadania moderna e participativa; b) Melhoria da eficiência dos sistemas de ensino por via da transformação institucional, desenvolvendo a capacidade de racionalizar e otimizar recursos; c) Melhoria da equidade por meio de uma sala de aula com qualidade funcional, isto é, permeável às especificidades das populações mais carentes. A criança de classe social favorecida não tem problema de permanecer na escola. A questão legal diz respeito àquela criança oriunda das periferias urbanas, rurais, populações em condição de pobreza, população indígena, além de evadidos e excluídos do sistema escolar. Como garantir a permanência de todos estes desfavorecidos socialmente, de modo a que o ensino lhes permita, de fato, a aquisição de competência socialmente significativa, à luz do critério da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem? Historicamente, o que tem ocorrido é que o Ensino Fundamental – direito de todos e, por isso, declarado obrigatório – tem sido extremamente seletivo e altamente excludente, à medida que aproximadamente 2/5 dos alunos não permanecem na escola” (Carneiro, 1998 pp.35-6).

Isso que dizer que, mesmo quando a sociedade adquire um direito a partir de suas lutas e necessidades, sempre haverá algo implícito no mesmo que termina por excluir uma boa parte dos sujeitos, pois toda e qualquer Política Pública tem em seu íntimo princípios ideológicos que advêm de uma minoria, mas uma minoria significativa no que diz respeito ao poder e ao controle governamental de um país.

Políticas Públicas são conjuntos de ações e de atividades em curso na sociedade por meio de programas construídos pelo Estado de maneira direta. São as mesmas que garantem ao cidadão os direitos constitucionais previstos por lei pelos poderes públicos do país.

No Dicionário organizado por Lobbio, Matteucci e Pasquino (apud Ney), a política é conceituada como:

“[...] atividade ou práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder. Este tem sido tradicionalmente definido como “consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem” (Hobbes) ou, analogamente, como “conjunto de meios que permitem alcançar os efeitos desejados” (Ruccell). Sendo um destes meios, além do domínio da natureza, o domínio sobre os outros homens” (Ney, 2008, p. 24).

No que concerne a política educacional, o sistema de educação é controlado por uma lógica do Estado de Direito, nas sociedades modernas ocidentais. Com tudo, em cada contexto sócio-histórico-cultural se tem uma concepção de desenvolvimento nacional diferente, concepção esta que acompanha as transformações internacionais, principalmente mudanças pautadas pelo mercado econômico internacional.

No tocante a educação, existe inúmeros programas que visam sanar problemas que a sociedade vem enfrentando por longas décadas e a esse respeito Ball et al diz que:

“Na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas [...]. É importante, contudo, não ver essas mudanças simplesmente como localizadas *nas* lideranças ou *nas* escolas. Elas deveriam ser vistas como primeiramente localizadas na estrutura conceptual política pelo Ato Educacional de 1988 e pelos atos subsequentes [...]” (Ball et al, 2011, p. 25)..

Nesse sentido, pode-se dizer que a política pública direcionada ao setor educacional requer uma nova visão gerencialista por parte dos gestores, pois não basta telas como um texto legítimo, é preciso analisar as concepções que estão por trás de cada conjunto de ações, de programas e atividades sugeridas pelos atores envolvidos de forma macro e micro setorial.

Isso porque, a Política Pública carrega, na maioria das vezes, em seu bojo conceitos e ideologias que não são expostos claramente a sociedade, uma vez que, os projetos brasileiros são desenvolvidos a partir de interesses e diretrizes de outros países internacionais. Por isso, Ball (idem) lembra que é salutar entender as Políticas Públicas como sendo um texto impregnado de ideias, discursos, que na maioria das vezes, não estão explícitos no corpo de próprio texto. Entendem-se aqui por texto, os documentos oficiais que gerem o setor educacional do Brasil.

Com tudo, geralmente as Políticas Públicas são formuladas pelos poderes legislativo e executivo, por meio de propostas advindas da sociedade em geral ou de grupos sociais. É indispensável aclarar que, quase sempre, os resultados de pesquisas acerca da educação ou do processo de ensino e aprendizagem não se reportam à Política Pública, isso porque, quase nunca são percebidas como interferentes direta ou indiretamente no paradigma da educação, assim como no processo de ensino e aprendizagem (Ball, 2011), seja sua presença, seja sua ausência, pode trazer danos para a sociedade usuária do Sistema Público de Ensino.

Como as Políticas Públicas de Educação para a educação, de certa forma, regulam o ensino no Brasil, muitos pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre o tema na tentativa de compreender a dinâmica entre o Poder Público e a Sociedade. Nessa linha de pensamento, Power (apud Bal et al.) explica que:

“Em uma abordagem estadocêntrica, as teorizações sobre política educacional representam a tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade dos processos sociais. [...]. Os teóricos que adotam uma perspectiva estadocêntrica procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre Estado, classe e capital, relacionada às políticas educacionais e às práticas escolares” (Power, 2011, p. 58).

Ou seja, a partir das palavras do estudioso ora citado, fica evidente que esses teóricos que estudam a relação entre Estado, classe e capital colocam o Estado no centro desta relação, até porque, mesmo quando é desenvolvido um novo plano, programa, ações

e atividades pelo Estado atendendo as demandas da sociedade ele não o faz sem que tenha outros discursos ocultos.

As Políticas Públicas visam atender as demandas e necessidades da sociedade, mas também, são usadas para satisfazer a interesses políticos internacionais não revelados. A esse respeito, Brandão revela que:

“Mesmo nas grandes sociedades civilizadas do passado – como na Grécia e em Roma, [...] - um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro numa hierarquia de especialistas do ensino, [...]. Em nome de quem os constituiu educadores, estes especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuirão do saber. Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle” (Brandão, 2002, pp.32-33).

Brandão (2002) é claro ao afirmar que a política educacional desde os primórdios da civilização tem a pretensão de controlar, sistematizar a educação, hoje não é muito diferente, uma vez que, as políticas públicas educacionais são imbuídas de ideologias de uma elite que controla, de certa forma, as mentalidades e as utopias de uma nação.

Mainardes et al (2011, p. 147.) citando Trow (1997) afirma que entre as décadas de 1970 e 1980 “nos Estados Unidos e em outros países, emergiu e se fortaleceu a profissão de analista político, com o objetivo de diminuir a distância entre os pesquisadores e os formuladores de políticas”.

Até então não havia, digamos assim, abertura para ocorrer um diálogo entre os que faziam a política e os que as tinha como objeto de estudo, e isso implica em falta de esclarecimentos, informações para os sujeitos usuários de programas e ações do Estado no que diz respeito às políticas públicas como um todo e em particular as políticas educacionais.

Apesar dessa abertura, ainda não é possível dizer que de fato a sociedade tem total acesso a uma política educacional que prime, única e exclusivamente, pelos seus anseios e necessidades, visto que, como já foi aclarado anteriormente em outras laudas, nenhuma proposta educacional é livre de interesses de outrem que estão em posições de poder nacional e internacional.

Mainardes fazendo uma análise sobre os debates teóricos metodológicos atuais no campo das políticas públicas educacionais atuais percebeu que:

“Nas décadas de 1970 e 1980, no debate internacional, vários modelos lineares de formulação e de análise de políticas foram desenvolvidos. Em geral, esses referenciais definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste. As metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação de processos visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação da relação custo-benefício. Após essa fase positivista, na qual os problemas e as questões da análise política eram vistos como predominantemente técnicos, a partir dos anos 1980, surgiram críticas os modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas. Além disso, várias abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países. Em geral, elas destacavam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (Mainardes, 2011, p.153-154).

Diante da análise de autor, pode-se dizer que tanto as políticas públicas educacionais quanto as maneiras de análises sobre as mesmas correspondem ao momento histórico de cada época, pois em cada contexto histórico existem maneiras de se conceber os processos políticos e os movimentos sociais distintos, isso porque, as demandas, os anseios, os interesses, as necessidades e utopias não continuam sendo os mesmos, visto que, tudo isso estão imbricados diretamente ou indiretamente, ao econômico capitalista mundial.

Nesta linha de raciocínio, as Políticas Públicas Educacionais, não só buscam atender aos interesses sociais de um povo necessitado de melhoria no setor educacional, mas também visam a atender as exigências do mercado de trabalho nacional e internacional, além disso, sempre haverá novas necessidades de novas metodologias de análise das políticas públicas, isso se justifica pelo fato de que as mudanças são uma constante em toda e qualquer sociedade humana.

Todavia a luta por um sistema educacional significativo e de qualidade remonta a década de 1930 a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932. Manifesto esse que favoreceu o surgimento de outros movimentos em prol de mudanças no sistema de ensino do Brasil. Mesmo que tenha sido um movimento de curta duração, já que o Estado Novo (1937 – 1945) o colocou abaixo, não se pode duvidar que a implantação do modelo de ensino escolanovistas impulsionou a sociedade civil a lutar por Políticas Públicas em muitas áreas sociais e em especial na área da educação, mesmo pondo suas vidas em risco de morte, pois esse e muitos outros movimentos foram sufocados pelo governo militar.

Foi na segunda metade dos anos 80, período conhecido como “reabertura democrática” do Brasil, que a nação brasileira começou a reconstruir suas bases democráticas pós-ditadura militar, fato esse que culminou em novas propostas, projetos e ações políticas que vem reconfigurando a educação e o ensino no país. A exemplo disso pode-se citar a Constituição Federal de 1988, documento este que de acordo com Carneiro:

“[...] é o fundamento do direito à medida que, de seu cumprimento, devida o exercício da autoridade legítima e consentida. Não menos importante é compreender que, ao institucionalizar a soberania popular, o texto constitucional traduz o estado da cultura política da nação. No que concerne à Educação, as Constituições brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênues dentro de um ritmo histórico lasso, como, de resto, foi todo o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais” (Carneiro, 2000, p. 66).

Esse é um documento referencial, o qual é imbuído de um discurso de conceito de cidadania que contempla diferentes sujeitos sob uma nova idéia de identidade nacional. Nesse cenário de abertura democrática, as políticas públicas desenvolvidas para o sistema educacional, enxergaram-no trouxe não só a educação como direito e como espaço de construção da cidadania, mas também como espaço normalizado sobre o que se ensina e o que se aprende conforme os novos critérios democráticos adotados politicamente pelo governo e pela sociedade.

Apesar disso, é válido dizer que até pouco tempo, os Municípios não eram incumbidos da responsabilidade de elaborar um Plano Municipal de Educação, sobre isso Carneiro, explica que:

“A Lei fala em Planos Nacionais e em Planos Estaduais de Educação, mas é omissa quanto à necessidade de se fazerem Planos Municipais. Este vazio é injustificável à medida que as populações se organizam, de fato, no território municipal. Se, em cada edilidade, passa a haver um Sistema Municipal de Ensino (Art. 11, Inc. 1) , nada mais natural do que se exigir um Plano Municipal de Ensino elaborado com ampla participação da sociedade organizada. A não exigência desse Plano reflete uma visão preconceituosa do legislador quanto às possibilidades de cada comunidade *tecer* seu próprio projeto educativo e, assim exercitar. Plenamente, suas prerrogativas culturais” (Carneiro, 2000, p. 66).

Ou seja, pode-se inferir que, o Estado praticamente sempre encontra uma forma implícita de deixar a sociedade de fora de boa parte das decisões também cabíveis a ela, pois os governantes entendem que, quanto mais decisões forem tomadas a partir de diálogos entre o Estado e a população civil, mais liberdade de decisão e poder os sujeitos passam a ter.

Atualmente, o sistema de educação do Brasil, tem alguns documentos oficiais que organizam e direcionam o ensino, a partir de perspectivas teóricas distintas, mas não convergentes, pois mesmo que apresentem concepções ou teorias distintas, elas se complementam e não se distanciam. Diferentemente do que acontecia outrora, hoje muitos desses documentos são desenvolvidos e direcionados para a educação de todo o país, outros para os Estados e outros ainda para os Municípios, mas sempre, em harmonia dialética, uma vez que cada documento relaciona-se direto ou indiretamente a partir do que outorgado pela legislação educação nacional vinculadas aos preceitos da Constituição Federal de 1988” (LDB, Lei Nº 9.394/96).

As políticas Públicas “não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o aspecto de ocupações disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (Ball, 2011, p. 46).

O contexto do desenvolvimento e consolidação da Política Pública em Educação é sempre um contexto conflitante, isso porque, na maioria das vezes, os sujeitos envolvidos têm perspectivas, conceitos, experiências e interesses antagônicos. Desta feita, não basta à existência de projetos, programas e ações dos governamentais, é necessário que os mesmos sejam analisados sucintamente, pois em Ney argumenta que:

“A Política (diretriz maior da direção do Estado) estará materializada na legislação. [...]. Assim, uma ação política pressupõe a existência de um projeto (alvo) a ser atingido, tendo em vista que, sem a definição de objetivos, não se consegue estabelecer os meios para alcançá-los. Se não existir um planejamento, não se terá administração ou gerenciamento e, principalmente, não se executará nada com eficácia e eficiência” (Ney, 2008, p. 22).

Isto significa que, assim como um projeto didático, ou qualquer outro, o programa, o projeto político educacional também deve ter objetivos e ser justificado e fundamentado em bases legais. A Política Pública não acontece do nada, alguém, ou melhor, a sociedade expressa suas demandas e necessidade e a partir de então começa um processo de tomada de decisão de forma amistosa ou não.

Na maioria das tomadas de decisões a sociedade está presente, seja através de sujeitos comuns, seja através dos representantes políticos. É salutar lembrar que em parte, muitas das propostas de Política Pública educacional não são bem quistas pela sociedade civil como um todo, e quando isso ocorre em grande escala, escutamos e vemos muitos debates sobre esse ou aquele projeto que desperta na sociedade certo impasse, um exemplo disso é o sistema de cotas para negros, muitos profissionais da educação, assim como, muitos representantes dos movimentos negros não viram a proposta com bons olhos, alguns chegam até a considerar tal política como disseminadora de preconceito. No entendimento de Freitas “a defesa de uma educação de qualidade não deve constitui-se apenas como manifestação de vontade, individual ou coletiva, mas como um ideal concreto a ser realizado no cotidiano das instituições escolares” (Freitas, 2005, p.14).

Toda manifestação deve partir das necessidades concretas e legítimas da sociedade como um todo, e quando se fala em qualidade do ensino, a formação docente não pode estar desarticulada de uma política que considere também a formação desse profissional como alvo de investimentos.

CAPÍTULO II. PROGRESSÃO CONTINUADA

2.1. O Sistema Seriado de Ensino Versos o Regime da Progressão Continuada

No Brasil, a educação básica contemporânea compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tendo duração ideal de dezoito anos. **Educação Infantil:** (Creche 0 a 3 anos) e (Pré-escola 4 a 5 anos); **Ensino Fundamental I /Anos Iniciais - 1º Ano ao 5º Ano:** (1º ano - 6 anos); (2º ano - 7 anos); (3º ano - 8 anos); (4º ano - 9 anos); (5º ano - 10 anos). **Anos Finais - 6º Ano ao 9º Ano:** (6º ano - 11 anos); (7º ano - 12 anos); (8º ano - 13 anos); (9º ano - 14 anos). **Ensino Médio:** (1ª série - 15 anos); (2ª série - 16 anos); (3ª série - 17 anos). Desta forma, os conhecimentos que dão base para a construção e vivência em cidadania são adquiridos durante este período de vida escolar.

Nesse sentido, Machi argumenta que:

“A reflexão acerca dos objetivos de ensino e dos instrumentos de avaliação remete a outra ponta dessa discussão o que ENSINAR e o que AVALIAR. O sistema seriado tradicional pressupõe conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos em uma determinada série/ano. O aluno que não conseguir absorver todo o conteúdo é reprovado ao final do ano letivo, sendo obrigado a rever todo o conteúdo novamente, independente da dificuldade que apresentou. Para os bem sucedidos cabe à tarefa de dar continuidade aos estudos, no próximo ano letivo, completando mais um programa curricular” (Machi, 2009, p.24).

Machi (2009) na verdade, faz uma crítica ao sistema seriado de ensino, este que por sua vez, direcionou e/ou direciona o processo de ensino e aprendizagem pelo viés de uma metodologia avaliativa perversa, punitiva e injusta. O sistema seriado de ensino por muitos anos foi basicamente o único sistema de ensino adotado no Brasil. A seriação escolar, ou melhor, a escola graduada, como diz Mainardes tem algumas características marcantes como:

“Agrupamento de alunos segundo um critério nivelador (em geral a idade cronológica) para obter grupos homogêneos; professores designados para cada grau; equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau” (Mainardes, 2009, p.7).

Esse é um sistema excludente, e na verdade o que se almeja direta ou indiretamente é formar um indivíduo competitivo e centralizado em si mesmo. Além disso, a educação advinda desse sistema passa a ideia de que o aprendiz e sua família são os únicos culpados pelo insucesso e fracasso escolar, esse é um sistema de ensino pensado pela minoria que detém a primazia socioeconômica que de acordo com Libâneo é uma minoria que dispõe recursos e meios que facilita a difusão de sua concepção de mundo, cultura, valores, etc., ainda nas palavras desse pesquisador:

“Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar de ideologia. O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante. Consideramos algumas afirmações que são passadas nas conversas, nas aulas, nos livros didáticos: - “O governo sempre faz o que é possível; as pessoas e que não colaboram”; - “Os professores não têm que se preocupar com políticas; o que devem fazer é cumprir sua obrigação na escola”; - “A educação é a mola do sucesso para subir na vida”; - Nossa sociedade é democrática porque dá oportunidades iguais a todos. Se a pessoa não tem bom emprego ou não consegue estudar é porque tem limitações individuais”; - “As crianças são indisciplinadas e relapsas porque seus pais não lhes dão educação conveniente em casa”; - “As crianças repetem de ano porque não se esforçam; tudo na vida depende de esforço pessoal”; - Bom aluno é aquele que sabe obedecer”. Essas e outras opiniões mostram ideias e valores que não condizem com a realidade social. Fica parecendo que o governo se põe acima dos conflitos entre as classes sociais e das desigualdades, fazendo recair os problemas na incompetência das pessoas, e que a escola pode reduzir as diferenças sociais, porque dá oportunidade a todos. Problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais” (Libâneo, 2013, p. 19).

É possível afirmar ainda a partir das considerações feitas por Libâneo que esse sistema de ensino ancora-se no paradigma do interesse, paradigma esse que de acordo com a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC:

“Fundamenta-se na concepção de que os objetivos pessoais devem ser priorizados sobre os coletivos, daí advindo a noção de indivíduo como uma cédula à parte da sociedade e, de sociedade, como a soma dos indivíduos. Tendo esse fundamento como suporte de sua argumentação, o paradigma do interesse referencia o individualismo utilitarista. Encontra ainda terreno fértil na ideia de produtividade econômica, como reguladora do desenvolvimento e do bem-estar da sociedade, e no primado da mercadoria como valor. Ocorre, por essa via, a expansão do sistema mercantil e do capitalismo industrial e, com eles, a formação de um indivíduo utilitarista e interessado em bens imediatos, para quem o particular é mais importante do que o todo” (Pernambuco, 2008, p. 21-22).

Em contrapartida, nos últimos anos, alguns estudiosos e especialistas educacionais vêm evidenciando a necessidade e a importância de uma formação educacional no paradigma da solidariedade, este que prima pelo princípio da equidade social, da reciprocidade e do cooperativismo, assim, poder-se-ia evitar a exclusão e o fracasso escolar. Nessa linha de pensamento, Mainardes revela que esses estudiosos, especialistas e gestores crêem que:

“Os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que esta política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira” (Mainardes, 2009, p. 07-8).

Muitos entendem que o sistema de ensino por ciclos, além de imbuir-se de todas essas perspectivas citadas por Mainardes (2009), também respeita a subjetividade e o

tempo/fase de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, uma vez que um dos argumentos de quem defende essa política é de que o ritmo, o processo de desenvolvimento cognitivo e até, as estratégias de aprendizagem não são as mesmas para cada sujeito, pois cada pessoa é única (idiossincrática). Veja a seguir o quadro demonstrativo que Oliveira (2008) extraiu da CNE/CEB, 2006:

Quadro 1. Organização do Ensino Fundamental de nove anos/Ciclos

Resolução nº 3 CNE/CEB		Possibilidades de Organização do Ensino Fundamental de nove anos							
1º ano	Fase introdutória	1ª série Básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo
2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos	=	=	2º Ciclo
3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	3ª série	Turmas de 8 anos	=	=	=
4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2º Ciclo	=	=
5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos	=	=	=
6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos	=	=	=
8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo	=	=
9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série		Turmas de 14 anos	=	=	=

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira (2008).

O presente quadro mostra duas direções, primeira a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, segundo a organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem. O sistema de ciclo de aprendizagem, também chamado de “progressão continuada”, vem sendo adotado por alguns estados e municípios brasileiros desde a década de 1980, mais especificamente, desde o ano de 1984, e de acordo com Mainardes, (ibidem, p. 28) o uso do termo “ciclo” – como forma de designar política de não-reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo”.

Entretanto, foi em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) apresentou no parágrafo 2º do artigo 32, Lei n. 9394/96, a possibilidade de que a educação básica poder-se-ia organizar-se em série anuais, períodos de estudos, grupos não seriados, entre outras modalidades, assim, a progressão continuada apareceu constituindo um conjunto de orientações para o ensino do país.

Após a aprovação dessa lei, os conselhos estaduais de educação de alguns estados brasileiros passaram implantar o regime de progressão continuada, este que se encaixa na modalidade de grupos não seriados de ensino, isso com o objetivo de garantir o

acesso e a permanência do aluno na escola, de combate à evasão e a repetência escolar, de evitar à distorção da idade em relação à série e de ampliar a possibilidade de uma formação social equitativa.

Por meio desse regime, o processo de ensino foi organizado em dois ciclos: ciclo I (de 1ª a 4ª séries) e o ciclo II (de 5ª a 8ª séries), desta forma, o aluno só poderia ser retido na 4ª e na 8ª série. Contudo, o ano de 2007 houve uma alteração, aumentando assim a quantidade de ciclos, possibilitando a retenção do estudante na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries.

Nesse sistema de ensino, os alunos são avaliados continuamente e se considera tudo o que aprenderam no decorrer de todo ano letivo, pressupondo a não reprovação do mesmo até o final de cada ciclo, considera-se também, que a instituição escolar tem a finalidade de nortear o aprendiz rumo à construção e ampliação de saberes, habilidades e competências, de modo que, este venha a dominar o mínimo dos conteúdos exigidos.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi uma das primeiras a implantar, no ano de 1998, o regime da Progressão continuada, depois o mesmo começou a ser disseminado por todo o Brasil, visando à construção do conhecimento a partir das concepções wallonianas, tendo como objetivo a construção contínua do saber escolar e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um, pois, entende-se que ninguém aprende tudo e nem da mesma forma que os outros.

Mário Sergio de Cortella, professor e doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, faz um relato em um dos trechos do livro “Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem - fórum de debates”; edição 2002, que muito chama a atenção, pois ele diz que:

“Nasci em Londrina, no estado do Paraná. Sou chamado de caipira, pé-vermelho, nome que se dá a quem é daquela região, em função da cor da terra. Londrina é uma cidade agrícola, e fui alfabetizado numa ótima cartilha na qual alguns também foram, a *Caminho Suave*. Mas como qualquer livro, não é bom para sempre, em qualquer lugar e nem para qualquer pessoa. Eu fui alfabetizado na *Caminho Suave* em 1960. “Eva via uvas” e eu, Mário, também as via. Uva não era um elemento estranho a minha realidade. Eu era de uma cidade agrícola, naquele período. Portanto Eva fazia parte do meu cotidiano. Isso significa que eu não tinha tanta dificuldade com aquele modo de ensino e, portanto, de aprendizagem. A questão é que, em 1960, em nome da igualdade, de certa forma estranha até, mas compreensiva para a época, havia um menino em Caicó, no sertão de Seridó, no Rio Grande do Norte, de nome Cícero. Um menino como eu, nascido no mesmo ano que eu, e lá, em nome da metodologia de ensino e da especialidade que a educação carrega, se usava, também, a *Caminho Suave*. Em 1960, em Caicó, no sertão do Seridó, Eva via uvas na cartilha e Cícero não as via. Uva era uma realidade estranha a realidade dele. Qual foi a consequência? No final do ano, Cícero foi reprovado. Qual foi a saída pedagógica dada? Fazer de novo a mesma série, com a mesma cartilha, vendo Eva as uvas que Cícero não via. Resultado: ele foi retido pela segunda vez. Qual foi a grande saída que nós especialistas em educação demos? Ele fez, de novo, a mesma série, com a mesma Eva que via as uvas que ele não via. Consequência final: Cícero saiu da escola. Estamos nós agora, um tempo depois, aqui, e de repente eu olho, daqui onde estou, e lá na porta, naquela porta que nós entramos, está o Cícero. O mesmo Cícero, da

mesma idade que eu, eu o vejo, com uma vassoura na mão, a cabeça baixa. Eu olho para ele e falo: “Cícero, vem aqui assiste. Sente conosco. Nos estamos falando de educação. Isso é coisa que te interessa. Tem a ver com cidadania, também é contigo”. Provavelmente, ele de cabeça baixa, vai dizer: “Ô, professor, isso não é para mim não. Isso é para gente como vocês. Eu sou burro. Eu fui à escola e não aprendi nada. Então o senhor faz um favor pra mim, quando o senhor terminar, o senhor me chama que eu venho varrer a sala, para isso eu sou bom” (Cortella, 2002).

Diante de tudo que foi mencionado no texto apresentado acima, fica clara a necessidade de mudanças no sistema educacional e o mais importante com a realidade de cada aluno, o aprendizado se constrói através do cotidiano, dos valores próprios de cada família e da estruturação familiar. Para se trabalhar os conteúdos programáticos são necessárias estratégias que incluam a realidade de cada região, de cada aluno, facilitando a compreensão, e proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

Na concepção do professor Mário Sergio Cortella, é necessário, que se faça uma avaliação responsável do trabalho pedagógico, reorientando o aluno a educação de qualidade possibilitando adequações ao sistema educacional, o regime da Progressão Continuada apresenta mudanças significativas, principalmente no sistema de avaliação.

Como já foi dito anteriormente, as redes estaduais e municipais do país têm liberdade para implantar ou não o sistema. A rede estadual de Pernambuco, por exemplo, não o implantou já a rede municipal do Recife o fez no ano de 2002. Essa liberdade de escolha é garantida pela LDB, pois a Lei Nº 9.394 - de 20 de Dezembro de 1996 - Lei Darcy Ribeiro legisla no Artigo 23 que aponta:

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996).

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, o Art. 23 reafirma que a organização do ensino precisa ser adequada a cada realidade, assumindo diferentes formatos, que partem da organização de turmas de aceleração, compostas por grupos de alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de uma turma regular por apresentarem necessidades de aprendizagem específicas, como também de uma equipe de apoio pedagógico, geralmente o acompanhamento diferenciado e específico funciona no contra turno escolar, momento no qual os alunos realizam atividades específicas a partir de conteúdos pontuais.

Vale salientar também que, as atividades desenvolvidas para o trabalho pedagógico com os aprendizes que apresentam necessidade de um olhar direcionado requer uma práxis pedagógica organizada por meio de projetos de ensino, de recuperação periódica ou paralela.

A política da progressão continuada, além de proporcionar ao aluno um acompanhamento sistemático e direcionado, também confere-lhe uma avaliação contínua e diagnóstica em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, pois, por meio desse processo diferenciado de avaliação o docente identifica as necessidades e as dificuldades de seu discente, passando auxiliá-lo de maneira mais sistemática na construção do conhecimento com aulas de reforço e programas de recuperação, respeitando o seu ritmo de aprendizado, procedimentos que tendem a garantir uma melhor qualidade no ensino, uma vez que permitem que o aluno seja acompanhado durante todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora o sistema da Progressão Continuada seja posto em prática por estados e municípios do país com as melhores das intenções, se faz necessário o questionamento e a reflexão acerca da reformulação educacional, com o intuito de analisar se as concepções advindas do modelo pensado por seu criador é aplicável e se tem as mesmas garantias de direitos epistemológicos, uma vez que, infelizmente há a possibilidade de se construir interpretações errôneas, sem falar que, muitas vezes o que dá certo em um país, não necessariamente dará certo em outro.

Vale dizer também que, embora seja usual, denominarmos o Regime de Progressão Continuada de Ciclos de Aprendizagem, estas são duas políticas semelhantes, porém distintas e, o próprio Ciclos de Aprendizagem apresenta dois tipos programas, que são, os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação e Mainardes os diferencia nos esclarecendo que:

“Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. [...] Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e na organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho, na Escola Cidadã, complexos temáticos). A base teórica dos ciclos de formação ancora-se na psicologia (etapas do desenvolvimento humano), mas também em uma concepção antropológica do desenvolvimento humano” (Mainardes, 2007, pp. 73-74).

Como vimos, a partir das explicações de Mainardes, o próprio Sistema de Ciclos apresenta duas vertentes políticas ideológicas e, o que dizer do Regime de Progressão Continuada? Embora confundam-se bastante a política dos Ciclos de Aprendizagem com o Regime de Progressão Continuada há uma diferença latente e Mainardes citando Fontana (2000) e Viégas (2002) aclara que:

“No regime de progressão continuada, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, geralmente na 4ª e na 8ª. Embora esse regime possa ser considerado como organização em ciclos, é importante apontar as diferenças entre os ciclos e a progressão continuada. Enquanto os programas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação propõem mudanças mais radicais no contexto escolar, no currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental” (Mainardes, 2007, pp. 75-76).

Talvez pensando nessas e em outras questões, alguns especialistas e profissionais da educação têm se posicionado contrários ao regime, levantando questionamentos que tem causado polêmica. Entre os discursos há aqueles que entendem que prática tradicional de reprovação e repetência pode desestimular o aluno, quer seja pela distorção da idade em relação à série diante da turma ou por não seguir os estudos com seus colegas de sala, potencializando as chances de abandono e evasão escolar.

Outro ponto que deve ser levado em conta no processo de ensino, ponto este que é muito valioso no princípio da política da Progressão Continuada, é o respeito a “autonomia” do estudante, a esse respeito, Freire explica que o respeito a autonomia do ser em formação constituísse em um saber necessário ao docente, o mesmo argumenta que:

“Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a esse respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia é à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros” (Freire, 1996, p.59).

Tomando o argumento de Freire como base, acreditamos que não há ensino se não respeito ao outro enquanto um ser potencialmente construtor de seu conhecimento, de sua história como cidadão que tem voz ativa e participativa na sociedade na qual está inserido, isso porque só há ensino se houver aprendizagem, e se não for valorizada a autonomia do aprendizes, o docente não estará norteando o mesmo ao caminho da construção do saber, antes sim, estará tolhendo-o enquanto sujeito capaz de construir seu próprio devir. O processo de aprendizagem requer um norte, mas não um ditador, e como diz Freire:

“É imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outro nome senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que o manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (Freire, 1996, p.59-60).

É nessa linha de raciocínio que deve ser pensada a práxis pedagógica, do respeito ao aprendiz, a sua autonomia, a sua criatividade e sua historicidade enquanto ser social. E um dos princípios da política da Progressão Continuada é justamente esse e o de construir o conhecimento, competências e habilidades.

Por isso, acrescentamos que trilhar o caminho da construção de saberes, competências e habilidades implica saber que a aprendizagem é um processo, que embora imbricado ao processo de ensino, constituísse em fenômeno cognitivo que diferencia-se de sujeito para sujeito, por isso, ninguém aprende da mesma maneira que o outro, pois, as estruturas cognitivas, assim como os sujeitos, também distinguem, assim é dever do docente ter em mente que o aprendiz é corresponsável pela sua aprendizagem, pela construção das competências e habilidades e que :

“[...] os grupos humanos podem interferir no controle das mais diferentes situações, seja para mudá-las, seja para reorientá-las ou reforçá-las. Este pressuposto traz implícito o princípio de que não existe fatalidade nem destino marcado e, que, portanto, as condições não são como são porque “têm que ser”. As situações podem mudar, se as pessoas se dispuserem a intervir, a agir, a inventar, a trabalhar para que elas sejam diferentes; daí, a importância de se procurar desenvolver competências. Ocorre que **as atuações humanas são inevitavelmente interacionais**. Toda construção humana é, portanto, coletiva, solidária, participativa, de uns com os outros, de uns e de outros” (Pernambuco, 2008, p. 34-35).

A educação é um direito constitucional fundamental garantido a toda a sociedade gratuitamente. Educar é um ato humano e solidário, um procedimento capaz de formar futuros cidadãos, construtores de críticas e de seu próprio devir, de uma visão social voltada para o coletivo, para a cooperação, para o respeito e principalmente para construção de um caráter íntegro.

Uma sociedade composta por um grande contingente de pessoas não alfabetizadas e letradas constituísse em uma das formas mais graves de exclusão social. A progressão continuada vem justamente proporcionar ao aluno respeito ao seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, possibilitando recursos para que ocorra interação com os conhecimentos, pois este processo mostra que há necessidade de acompanhamento contínuo da aprendizagem tendo por objetivo reforçar, recuperar e sanar dificuldades e defasagens. Nesse sentido Moraes esclarece que:

“O artigo 206 da Constituição Federal enumera os princípios constitucionais do ensino que tem por finalidade atingir os objetivos constitucionais da educação: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país” (Moraes, 2003, p. 1972).

Evidentemente, só através da educação o indivíduo pode progredir em sua vida social, pois é através de seu conhecimento, competências e habilidades técnicas que o

mesmo desenvolve um bom desempenho, tanto no meio escolar como em seu cotidiano comum. A educação parte do princípio da compreensão. Compreender é o primeiro passo para o questionamento. Questionar leva a criação de ideias, resolve conflitos e forma diretriz para a sociedade.

A educação pública é o desenvolvimento e aprimoramento do indivíduo garantido pelo Estado através de sua estrutura educacional e de seus servidores, garantindo também, ao mesmo, o direito ao acesso a educação pública, esse é um direito previsto constitucionalmente e cabe ao Estado o dever de proporcionar esse acesso.

2.2. A Educação a partir da Progressão Continuada

Em laudas anteriores discorremos a respeito do sistema de ciclos de aprendizagem, sua importância e concepções, agora iremos refletir sobre a “educação”, o que é a educação? Qual sua função social?

De acordo com o Dicionário Aurélio (1995, p.234) a palavra educação significa: “Ato ou efeito de educar. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social”. Neste sentido, a palavra educação serve como o alicerce individual de cada ser humano que, através de suas aptidões, criará possibilidades de integração ao cenário coletivo, ou seja, todos podem aprender se oferecidas as condições e recursos adequados para a aprendizagem pela sociedade a qual o sujeito está inserido. A esse respeito, é salutar dizer que de acordo com Martins (2010), Vygotsky (2003), um dos grandes teóricos que contribuiu e ainda tem contribuído significativamente para com as mudanças na área da educação, dava início a seu curso na Escola de formação de Professores na cidade de Gómel, cidade próxima a Moscou a partir da seguinte questão: “o que é educação? A essa pergunta respondia citando um de seus professores, Pavel Blonski, para quem “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (Martins, 2010, p. 49, apud Mendonça, & Miller, 2010).

José Carlos Libâneo ainda explicando o que é a educação esclarece que:

“A educação [...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepara-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (José Carlos Libâneo, 2013, pp. 14-15).

Diante das colocações de Libâneo, fica evidente que a educação é um bem social e que cada sociedade a tem como parte integrante da sua cultura, assim sendo, “a educação” como parte integrante da cultura de toda e qualquer sociedade humana é entendida a partir de concepções distintas, pois sociedades diferentes têm concepções distintas de educação. Um exemplo disso é dado por Benjamin Franklin por meio de uma carta escrita pelos chefes indígenas das Seis Nações, esta direcionada aos senhores políticos dos Estados Unidos das Américas, carta que deixou bem claro para tais governantes que “diferentes nações têm concepções diferentes das coisas” (Brandão, 2002, p. 08). Brandão (ibidem) também aclara que:

“A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem” (Brandão, 2002, p. 10 -11).

A educação está interligada ao modo de vida de todos os grupos sociais e Brandão (2002) além de explicar esse fator, ressalta que na medida em que ela liberta ela também aprisiona, pois a educação, seja numa sociedade, seja em outra, mesmo quando informal é imbuída de concepções e ideologias que “às vezes oculta, às vezes inculca”. Ainda de acordo com as palavras de Brandão:

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida, com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação [...]” (Brandão, 2002, pp. 07-09).

De fato, não há um único modelo de educação, de método, de técnica de ensino e nem um único modo de avaliação, pois para cada objetivo traçado, seja na matriz curricular, seja no plano anual de ensino, seja na sequência didática ou no plano de aula, existem procedimentos de ensino e de avaliação distintos. No tocante a isso, Hoffmann ressalta que:

“(...) ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (Hoffmann, 1991, p. 51).

Diante das palavras de Hoffmann, fica evidente que a progressão continuada não deve ser pensada como um sistema de promoção automática, ou seja, passar o aluno de ano sem a preocupação com seu aprendizado, mas sim como um sistema de valorização da aprendizagem e de compromisso com a avaliação contínua e diagnóstica, pois é por meio do procedimento avaliativo que se tem respaldo para assegurar e garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a progressão continuada também tem como um de seus princípios, o respeito pelo ritmo cognitivo de desenvolvimento do aluno, que não corresponde ao tempo cronológico usualmente adotado pelas escolas, propondo um acompanhamento passo a passo do aluno, com avaliações e organizando situações didáticas que assegurem o seu desenvolvimento.

A esse respeito, Siqueira de Sá Barreto (apresentando sua visão acerca da avaliação nos ciclos de aprendizagem no Fórum de Debate sobre a progressão continuada fala:

“As concepções de avaliação estão profundamente relacionadas às concepções de educação, de sociedade e de conhecimento de um determinado período histórico. As concepções de avaliação mais correntes na rede de ensino ainda estão arraigadas à pedagogia tradicional. O modelo de escola em que se desenvolveu a pedagogia tradicional deita raízes na Escolástica, na Idade Média, e foi se consolidando durante o século. Ele começou a estruturar-se antes mesmo de agente existir como país, de haver escola aqui. Começou a estruturar-se na Europa e girar muito em torno da avaliação. Luckesi, educador brasileiro que se tem dedicado a escrever sobre avaliação, chama a atenção para a “pedagogia do exame”. A escola que conhecemos e em que fomos educados tem girado basicamente em torno da pedagogia do exame. Ela não discute os conteúdos, o que está sendo ensinado e aprendido. Ela volta os olhos para saber se o aluno foi aprovado ou se não foi aprovado, que nota tem, se vai passar de ano ou se não vai passar de ano e é basicamente em torno dela que giram as práticas pedagógicas. A pedagogia do exame foi confirmada, de certo modo, até mesmo por concepções de educação da pedagogia clássica, Herbart, por exemplo, no século XIX, preconizava que o ensino caminha do simples para o complexo, do conhecimento para o descobrimento. E, nos anos noventa, a pedagogia do exame terminou por receber um enfoque científico com a abordagem comportamentalista da aprendizagem. Dentro da perspectiva behaviorista, era preciso trabalhar com os alunos a partir de conceitos simples e, somente depois que eles tivessem dominado aqueles conceitos, é que se passaria a conceitos mais complexos, numa progressão linear. Essa concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, serviu de alibi à reprovação. Justificava-se plenamente, do ponto de vista dos conhecimentos educacionais disponíveis, que o aluno fosse reprovado porque se ele não dominasse um certo número de conhecimentos considerados imprescindíveis, não teria condições de trabalhar com outros em um nível de dificuldade maior. Acreditava-se em pré-requisitos indispensáveis ao progresso nos estudos durante o percurso escolar” (Barreto, 2002, p.38).

Como bem aclarou Barreto, a avaliação está a serviço diretamente do modelo de educação adotado pelo professor, ou pelo governo que rege o sistema de ensino de país, estado, município, por isso, em muitas partes de nosso país ainda é possível encontrar

quem defenda os meios avaliativos nos moldes behaviorista de educação. Contudo, esta é uma realidade que vem sendo alterada por meio de políticas públicas que tendem a minimizar, ou até mesmo acabar com os percalços advindos da avaliação por exames.

Em resumo, é preciso compreender que a educação é a ligação entre o conhecimento e o crescimento do indivíduo, e que é por intermédio da mesma que o indivíduo é inserido no contexto social, por isso, sempre haverá a necessidade de se refletir sobre todo e qualquer modelo, programa de educação que se propõe a trazer melhorias para a sociedade no que se refere ao acesso e a permanência do estudante na escola, pois mesmo que seja uma excelente proposta sempre pode haver pontos que devem ser avaliados, revistos para que de fato haja a garantia de um aprendizado qualitativo.

2.3. Progressão Continuada: um novo caminho para o fazer pedagógico e para o processo de aprendizagem

O sistema de ensino estruturado na Progressão Continuada não comporta o modelo behaviorista de ensino e de avaliação, isso porque o aprendiz não é visto como um mero receptor e reproduzidor de informações e conteúdo, não cabe nessa perspectiva de ensino a ideia de que o estudante é uma tábula rasa, de que o professor é o detentor do saber a ser transmitido e requerido tal qual foi repassado pelo mesmo por meio dos instrumentos avaliativos tradicionais. O sistema de ensino no prisma da Progressão Continuada estrutura o processo de ensino focado na aprendizagem do aprendiz, nesse sentido Perrenoud (2004, apud. Oliveira, 2008, p.36-37) elenca três situações significativas para que de fato ocorra a aprendizagem, são elas: situações não ameaçadoras; situações mobilizadoras; situações sob medidas. Sobre essas situações Oliveira esclarece que:

“Situações não ameaçadoras - Quando Perrenoud coloca a questão das situações ameaçadoras, está se referindo a questões mais amplas de medo, desde a guerra, as bombas, a miséria e a violência no mundo, até situações banais de sala de aula, como a discriminação entre alunos e entre professores e alunos. Acrescentaríamos o autoritarismo do professor, que inibe a participação do aluno, além da violência familiar e do banaditismo que assola a sociedade brasileira, [...]. Em situações de medo, torna-se quase impossível a aprendizagem, sendo que a escola não é a responsável pelas situações de medo em nível global [...]. No entanto, ela não pode ignorar tais fatos. Portanto, faz-se necessário a busca de alternativas para minimizar tais medos e criar situações de aprendizagem, nas quais os alunos possam aprender com satisfação. **Situações mobilizadoras** - A organização do Ensino Fundamental por ciclos de aprendizagem requer uma intensa mobilização para facilitar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, o trabalho com projetos. Essa dinâmica requer um maior envolvimento entre professores e alunos, [...]. **Situações sob medidas** – Dentro do ciclo de aprendizagem, não basta apenas a mobilização, mas o aprender a fazer de maneira prazerosa. Para isso, as tarefas escolares devem despertar o interesse dos alunos, através de uma didática inovadora, [...]” (Oliveira, 2008, pp. 36-37),

Ao dialogar com a concepção de Perrenoud acerca do sistema de ensino por meio dos ciclos de aprendizagem, Oliveira, mesmo sem fazer menção a abordagem construtivista¹ de ensino apresenta vários pontos peculiares a mesma. Elencando alguns desses pontos temos: a criar situações de aprendizagem; o trabalho docente por meio de projetos didáticos; o aprender a fazer por parte do discente; a didática inovadora na práxis docente. Todos esses pontos são indissociáveis de uma prática pedagógica pautada na abordagem construtivista de ensino.

Por essa razão, ao se falar no regime de Progressão Continuada de ensino, conseqüentemente estar-se-á falando também do modelo de ensino construtivista, pois este é a base na qual encontra-se ancorado o sistema de ciclos de aprendizagem. Assim como a abordagem construtivista, o regime de Progressão Continuada tende a colocar o educando no centro do processo de ensino e aprendizagem e o docente como mediador, facilitador e provocador da construção do conhecimento de seu aprendiz. Nessa diretriz, o professor que atua a partir do sistema de ensino por meio da Progressão Continuada deve:

“Selecionar e estabelecer determinadas situações e atividades necessárias à ocorrência da aprendizagem. A idéia de que o indivíduo constrói o conhecimento através da interação com o meio (natural, social e cultural) conduz a uma concepção de ensino que enfatiza a manipulação de materiais e idéias pelo aluno. No ensino baseado nessa concepção, o professor seleciona estratégias e procedimentos dinâmicos, ajustados aos interesses dos alunos, visando a sua participação ativa. Essas estratégias de ensino consistem basicamente em fazer com que os alunos entrem em contato com novas informações e experiências que os desafiem a buscar soluções aos problemas propostos. Nessa perspectiva, ao invés de admitir que há apenas uma resposta correta, o professor deve estimular os alunos a descobrirem as soluções possíveis para os problemas. Assim, estará possibilitando a divergência e o desenvolvimento do pensamento analítico em lugar da concordância e da aceitação irreflectida” (SENAC, 1997, p. 36-37).

Diante dessa explanação, fica evidente que o regime da Progressão Continuada só tem eficácia e, de fato inibe o fracasso escolar, quando o docente abraça a proposta como norte de sua práxis. Como já foi dito anteriormente, Vygotsky (apud Martins) constitui a educação como sendo “a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de organismo” e Martins aprofunda essa concepção explicando que:

“Premeditar, do verbo latino *praemeditari*, significa resolver antecipadamente, ou ainda, planejar, intencionar a ação. Vygotsky remete-nos à dimensão teleológica da educação, a exigir conhecimentos sobre quem é o indivíduo que se educa e a que fins atende a educação” (Vygotsky, 2003).

Nesse sentido, conforme Duarte (1993), conhecer o indivíduo, o aluno, em sua concreticidade não se limita ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Como bem colocou a autora acima citada, a partir da concepção

¹ A abordagem construtivista surgiu a partir dos trabalhos de pesquisa de teóricos como Piaget, Vygotsky, Ausubel, entre outros e, consiste em uma postura epistemológica que concebe o conhecimento como fruto da

vygotskyana, a educação é a influência premeditada, logo, a educação é a mola propulsora da formação do sujeito enquanto ser social, enquanto profissional, enquanto sujeito ativo e participativo nas tomadas de decisões frente as demandas e necessidades da sociedade a qual pertence. Dentro dessa linha Libâneo acrescenta que:

“Educação é um conjunto de conceitos amplos que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços da personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país [...]” (Libâneo, 2013, p. 21-22).

Acrescentamos mais, a educação é um bem cultural que instrui os sujeitos segundo as concepções de mundo dos sujeitos em destaque nas sociedades, não só de um país como um todo, mas também de qualquer grupo social em partículas, pois a educação não é concebida da mesma forma em todas as partes do mundo, nem em todas as partes de um mesmo país, porém, independente das diferenças culturais existentes entre as diferentes nações e grupos sociais, somos de opinião de que a educação deve estar a serviço do aprendente, do seu desenvolvimento pleno (físico, social, intelectual e emocional), para isso, se faz necessário que os governantes, os líderes políticos, ou os representantes de determinados grupos sociais tenham em mente que a educação a serviço do discente, ou melhor, da aprendizagem significativa desse sujeito, pois o mesmo nutre-se da educação como se ela fosse o alimento que o permite conviver socialmente.

2.4. A Política de Ciclos de Aprendizagem e o Letramento: uma parceria que dá certo

Encerramos o pensamento anterior alegando que a política dos Ciclos de Aprendizagem e o Letramento estão implicando no processo de ensino e aprendizagem em prol da educação de qualidade, que norteie o aprendente à construção do seu saber escolar de forma significativa e autônoma.

Agora iremos debruçarmo-nos e aprofundarmo-nos nessa ideia, pois entendemos que a política dos ciclos não tem sucesso e avanços se não estiver ancorado nos princípios do Letramento.

interação do sujeito com a cultura, com o ambiente, com outros sujeitos, com a realidade.

Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem é um processo norteado por uma boa proposta didática que, baseada nos aportes não só da Pedagogia, mas também, da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia gera condições desejáveis e possíveis para a construção do conhecimento, e gerar condições favoráveis ao aprendizado, interligando as diversas áreas do conhecimento é um dos objetivos da política dos Ciclos de Aprendizagem e, de acordo com Mainardes (2007), existem duas políticas de ciclos, “os Ciclos de Aprendizagem” e “os Ciclos de Formação”

Por muitas décadas, no Brasil, a grande meta dos governantes no que tange ao processo de ensino e aprendizagem foi a de erradicar o analfabetismo, para isso foram postos em práticas projetos e programas para esse fim. Analfabeto é segundo o dicionário Aurélio o sujeito que “não sabe ler e escrever” e alfabetizado, ainda de acordo o Aurélio, é o sujeito “que sabe ler e escrever”.

O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por exemplo, é um Programa criado na década de 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, sua meta era a alfabetização funcional de jovens e adultos, no intuito de facilitar a aquisição das técnicas de leitura, escrita e cálculo dos mesmos. No ano de 1985 o programa foi extinto e implementado em seu lugar o Projeto Educar. O objetivo destes e de outros programas era acabar com analfabetismo no país, porém Magda Soares, nos lembra que:

“Pesquisas mostram que pessoas alfabetizadas por esse movimento estavam, um ano depois, “desalfabetizadas”: tinham aprendido a ler e a escrever, mas, por impossibilidade de uso da leitura e escrita, por ausência, em seu meio, de demandas de leitura e escrita, por falta de acesso a material impresso, tinham perdido a habilidade de ler e escrever. Tinham sido alfabetizadas, mas não lhes foi possibilitado tornarem-se letradas. O contrário aconteceu, por exemplo em Cuba: quando houve ali a revolução e independência, no início dos anos 60, fez-se no país uma campanha de alfabetização intensa, que realmente alfabetizou toda a população em pouco tempo, mas não fez só isso, produziu-se materiais de leitura que eram levados aos longínquos rincões do país, qualquer pequena povoação recebia livros para dar continuidade à campanha de alfabetização. O povo cubano tornou-se **alfabetizado e letrado** [grifos da autora]” (Soares, 2006, p.59).

Como se pode perceber por meio das colocações da autora acima citada, o compromisso da educação não pode e nem deve ser o de apenas alfabetizar os sujeitos, mas sim, de os inserir em um contexto de leitura e escrita real. A pessoa ser capaz de decodificar o Sistema de Escrita Alfabética – SEA não significa que ela tenha competência e habilidade para fazer uso do mesmo com propriedade, que saiba se colocar como sujeito social cognoscente construtor de seu dever, por isso a escola, a educação e o docente tem o dever e o compromisso ético social não apenas de alfabetizar, mas de alfabetizar letrando.

Soares chama a atenção para duas palavras importantíssimas para a diferenciação entre analfabeto, alfabetizado e letrado, essas palavras de acordo com a mesma são “estado” e “condição”, e a autora segue esclarecendo que:

“Quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente” (Soares, 2006, p.37).

Podemos afirmar, a partir dos esclarecimentos da estudiosa supracitada, que o processo de ensino e aprendizagem por meio da política dos Ciclos de Aprendizagem e do Letramento² apresenta e representam uma nova concepção de trabalho pedagógico, como também de ensino e aprendizagem. O Sistema de Ciclos requer um trabalho árduo e coletivo, com vista a aprendizagem por intermédio de atividades significativas, lúdicas e que se entrelacem a realidade social dos aprendizes e, o ensino embasado no Letramento, também requer um tratamento diferenciado dos conteúdos, uma metodologia e didática que ensejem a construção do saber escolar de forma a garantir a inclusão social do cidadão em todos os contextos da vida em sociedade.

Por essas razões, cremos que quando um Estado ou um Município decide que o sistema de ensino adotado será o Sistema de Ciclos de Aprendizagem, estar-se-á também abraçando o Letramento com princípio norteador da práxis pedagógica. Veja a seguir alguns pontos em comum entre o ensino através do Sistema de Ciclos e do Letramento:

Quadro 2. Pontos em Comuns entre o Sistema de Ciclos e do Letramento

Ciclos de Aprendizagem	Letramento
Mudanças na práxis docente: trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagem e comprometido com a garantia da continuidade da aprendizagem.	Mudanças na práxis docente: trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagem comprometido com a garantia do desempenho dos alunos diante das diversas situações comunicativas de que participam em suas práticas sociais diárias.
Mudança de concepções: o papel da escola, do estudante e do conhecimento passam a ser ressignificados.	Mudanças de concepções: os aprendizes são vistos como sujeito construtores da própria história; a escola tem o dever de formar um sujeito cognoscente, atuante reflexivamente na sociedade.
Papel do docente: o docente precisa ter clareza da sua função social; utilizar metodologias e técnicas variadas e saber que é um agente facilitador da aprendizagem.	Papel do docente: o docente precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social; o professor é um mobilizador de práticas no processo de aprendizagem.
Necessidades: criam-se novas necessidades de investimento na educação, na escola, na formação inicial e continuada, em materiais didáticos, etc.	Necessidades: há a necessidade de investimento na formação inicial e continuada do docente para melhorar a realidade educacional, em materiais didáticos.

² Letramento: Privilegia os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, diferenciando-se da alfabetização como sendo apenas a apropriação do sistema alfabético da escrita. Ambos se complementam (Oliveira, 2008, p. 73).

Temos a concepção de que a Política de Ciclos de Aprendizagem e o Letramento são parceiras indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem porque sabemos que o ideal do ponto de vista da política dos ciclos é alfabetizar letrando, pois se assim não o for, estar-se-á havendo trabalho pedagógico meramente quantitativo, de cunho tradicional, e como diz Mainardes:

“[...] o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, seja na escola seriada ou ciclada, demanda o uso de metodologias variadas, sendo necessário instrumentalizar o professor para equilibrar atividades mais dirigidas e atribuição de iniciativas dos alunos, bem como para lançar mão de estratégias de ensino diferenciadas de acordo com o nível de apropriação e o progresso dos alunos” (Mainardes, 2009, pp. 80-81).

Como posto acima, existem alguns pontos em comuns entre o sistema de ciclos e o letramento, pois assim como um dos objetivos do primeiro é a inclusão social, a educação com vistas a equidade social, de modo que o sujeito aprendente possa ter acesso e compreensão aos mais variados conteúdos, informações, saberes, o letramento também presa pelos mesmos objetivos, isso por meio de metodologias e técnicas de ensino variadas e, a esse respeito Soares (apud. Mainardes, op. cit.) nos ensina que no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário a utilização de variadas metodologias dizendo que:

“A aprendizagem inicial da língua escrita exige “múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização em suas diferentes facetas -, outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades de motivações das crianças” (Soares, 2004, p. 80).

As palavras de Soares evidenciam o quanto a política dos Ciclos de Aprendizagem e o processo de letramento estão entrelaçados quando a escola e o corpo docente almejam de fato nortear os aprendizes ao caminho da construção do conhecimento significativo e duradouro, conhecimento que o torne um cidadão reflexo, ativo, participante conscientemente das mais variadas atividades sociais.

As pessoas participam ativamente na sociedade por meio da leitura e da escrita, assim, cabe à escola o dever de propiciar aos seus estudantes as reais condições de ações e práticas sociais e, isso é possível quando a eles são apresentados e trabalhados textos que fazem parte do cotidiano da sociedade, para que isso ocorra, é necessário também trabalhar com os gêneros escritos e orais, isso porque, assim como a escrita é uma apropriação importante na constituição do ser social, a oralidade também o é.

Outra coisa, assim como existem diversos gêneros de textos escritos, também há muitos gêneros orais e as competências e habilidades nesse setor devem ser valoradas, assim como nas demais áreas do conhecimento e, como a política dos Ciclos de Aprendizagem presam pela construção do saber continuamente, tendo a percepção de que o ser humano é um ser indiviso e que seu desenvolvimento enquanto aprendiz compreende

corpo, mente e espírito. Por isso, as atividades em sala de aula devem ser pautadas na vida real, na dinâmica da sociedade, nas experiências diárias dos estudantes.

Sobre isso, vale dizer que, quando o aprendiz está tendo a oportunidade de se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética – SEA de maneira que venha a desenvolver as capacidades de ler, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais nas escolas que adotaram o sistema de ciclos como política de ensino, estar-se-á havendo o processo de letramento.

Assim como a política dos Ciclos de Aprendizagem, requer mudanças conceituais, metodológicas e técnicas, novos procedimentos e instrumentos avaliativos, como também de organização e processamento dos dados obtidos sobre os avanços e limitações do aprendiz por meio dos novos procedimentos e instrumentos de avaliação, o Letramento também requer os mesmos caminhos, requer as mesmas tomadas de decisões, por esses mesmos mecanismos de mudanças, mudanças que iniciam-se pela política ideológica e segue rumo ao fazer pedagógico diário.

Neste sentido, Mainardes apresentando a teoria de Bernstein como um dos marcos contribuintes para o Sistema dos Ciclos de Aprendizagem evidencia a mudança na práxis docente dizendo que:

“Ao considerar a existência de diferentes tipos de práticas educacionais, Bernstein contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das formas pelas quais as escolas reproduzem as desigualdades de classe. A tese dele era a de que há uma significativa diferença dos pressupostos de classe social das pedagogias visíveis (centradas no professor) e invisíveis (centradas na criança). A pedagogia visível enfatiza o desempenho e o resultado apresentado pela criança em relação a um padrão externo. As pedagogias visíveis, graças às suas regras de ordem reguladora e instrucional explícitas e ainda pelo compassamento e classificação fortes, atuam produzindo diferenças entre as crianças. [...] No caso da pedagogia visível, somente o transmissor conhece as regras de sequenciamento do currículo. Ao contrário das pedagogias visíveis, a classificação entre os conteúdos é fraca. O enquadramento (controle) e o compassamento (ritmo/velocidade) também são fracos. Nesse sentido, uma prática pedagógica desse tipo, pelo menos inicialmente, é invisível para o adquirente” (Mainardes, 2007, pp. 45-46).

Mainardes por meio da tese de Bernstein (1990) reforça a nossa concepção de que a política de ciclos e o processo do letramento são faces da mesma moeda, pois ambas têm como princípio norteador do processo de ensino e aprendizagem a formação do cidadão competente e habilidoso no que diz respeito as práticas sociais e culturais e, para que isso seja possível o docente deve pôr em ação a pedagogia invisível, esta que centra-se no aprendiz.

Assim, a educação alicerçada na política dos Ciclos de Aprendizagem e no Letramento primará pela formação de um cidadão construtor de seu próprio devir, de um sujeito que visará o bem coletivo respaldado no respeito ao outro, pois a educação é um bem socialmente regido pela cultura escolar/cultura da escola, é um direito

constitucionalmente gratuito garantido a todos os cidadãos, porém, educar deve ser um ato humano solidário.

Neste capítulo tratamos do sistema de ensino a partir do Regime da Progressão Continuada em quatro subcapítulos, nos quais apresentamos argumentos e reflexões de teóricos que veem essa política educacional como um avanço, um salto qualitativo para o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, embora a Progressão continuada represente um marco inovador para a educação, ele só fará a diferença de fato se o docente abraçar a proposta de coração, tendo a sensibilidade para entender que, na verdade, toda e qualquer política educacional só é validada quando ele abraça a causa, pois se assim não for, por maravilhosa que seja a proposta, ela não passará de uma proposta falida, por isso acreditamos que não basta investimentos em recursos materiais (material didático, estrutura física, ferramentas tecnológicos, etc.).

Também não é suficiente a reorganização curricular, o aumento do tempo para a aprendizagem se as práticas pedagógicas continuarem as mesmas, pois quem faz toda e qualquer proposta de ensino dá certo é a junção de tudo isso é principalmente o docente por meio de sua práxis cotidianas.

CAPÍTULO III. AVALIAÇÃO

3.1. Avaliação: elemento de coesão entre a prática de ensino e o processo de aprendizagem

A educação é hoje um dos temas em maior destaque na mídia, nos debates políticos, nas Instituições de Ensino Superior e na sociedade de modo geral. Os assuntos variam entre as políticas públicas educacionais, gestão escolar, modelos de ensino, processo de ensino e aprendizagem, qualidade do ensino, qualidade da formação inicial e continuada dos professores, estrutura física das escolas públicas, qualificação profissional, salário, entre outros. Todos estes assuntos englobam uma única questão “a qualidade da educação”, que conseqüentemente, vincula-se a outras discussões voltadas propriamente para o fazer pedagógico diário.

Em meio a essas e outras tantas questões referentes ao sistema educacional, pode-se dizer que atualmente a ação docente vem sendo uma das questões mais colocada em cheque, isso por acredita-se que tanto os pontos positivos quanto os negativos que dizem respeito à qualidade da educação e do ensino, estão intimamente ligados ao fazer pedagógico.

Quem atua na área educacional, seja como professor e/ou como membro da comunidade escolar, seja como especialista e/ou como pesquisador, sabe que as dificuldades e os problemas referentes a educação estão muito além da sala de aula, da ação docente e até mesmo da sociedade brasileira. Temos um sistema educacional quase que totalmente regido por interesses internacionais, interesses mercantis implícitos nas propostas, nos programas, nos planos e nas ações governamentais apresentadas como estratégias das políticas públicas educacionais.

Mas não se pode negar a grande responsabilidade que carrega o professor de formar um cidadão apto a construir sua história, a viver harmoniosamente em uma sociedade onde somos todos diferentes e iguais ao mesmo tempo, a ser capaz de lhe dá e resolver diversos tipos de situações problemas, a trabalhar em equipe, a compartilhar e socializar o conhecimento, a errar e não desistir, a perseguir seus objetos pessoais sempre confiando em suas habilidades e competências.

E, para formar um cidadão de acordo com esses preceitos, um dos processos de grande relevância é o processo avaliativo, pois assim como são imprescindíveis o desenvolvimento de metodologias, técnicas e didática de ensino coerente com a perspectiva sócio-histórico-construtivista e o processo avaliativo também deve ser condizente com essa perspectiva de ensino e aprendizagem, isso independente dos interesses políticos mercantis que estejam por trás das propostas advindas das políticas públicas.

A avaliação é tão importante para o processo de ensino e de aprendizagem que se faz presente na sala de aula antes mesmo da presença do professor e do aluno, isso se explica pelo fato de que a mesma é parte integrante do currículo, isto fica evidente na Resolução N. 7, de 14 de Dezembro de 2010³ que esclarece a partir do Art. 32 ao Art. 35 quais as funções da avaliação como parte integrante do currículo, porém, no momento iremos citar apenas o Artigo 32, cujo outorga que:

“Art. 32. A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionada da ação pedagógica e deve:

I – Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

I. 1 Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

I. 2 Subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

I. 3 Manter a família informada sobre o rendimento dos alunos;

I. 4 Reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação a faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei n. 9.394/ 1996.”

Como se pode ver, a resolução acima citada enfatiza por meio do Art. 32 em seus incisos e em outros artigos ainda não apresentado nestas laudas, a importância da avaliação como um processo formativo, contínuo, diagnóstico e cumulativo e, como o educando precisa estar motivado e ter a autoestima alta para que sejam possíveis a assimilação e a construção do conhecimento, é indispensável ao professor ter ciência de que a avaliação, como processo formativo, contínuo e diagnóstico, pautada nos moldes sócio-histórico-construtivista, que permite ao mesmo, perceber os erros como possíveis caminhos para o acerto, ou seja, para a construção do saber, é um dos melhores meios de motivação para o alunado.

E, como “o professor precisa explorar os motivos que levam os alunos a participarem ativamente do processo de elaboração do conhecimento para manter seu nível de interesse” (SENAC, 1997, p. 64), é necessário a elaboração de vários e diferentes instrumentos avaliativos, pois, assim como o trabalho com os conteúdos devem ser dinâmicos e dialógicos, o processo avaliativo também pode e deve ser percebido de igual forma. A avaliação pode ser comparada a uma faca de dois cumes, uma vez que ela tanto

³ Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 2010, seção 1.

dá o feedback ao aluno sobre seu desenvolvimento escolar como também ao professor sobre sua prática educativa.

Entretanto, a avaliação só pode ser comparada a uma faca de dois cumes si, e somente si, os resultados obtidos por meio da mesma sejam visualizados como elementos reveladores dos avanços e das dificuldades no processo de construção do conhecimento dos estudantes e, a partir de tais dados obtidos, analisados e interpretados, o professor seja capaz de se auto avaliar também, pois é ele quem elabora e planeja os conteúdos a serem ministrados em sala, os trabalhos em equipes e individuais, as atividades e os instrumentos avaliativos, isto é, norteia o aluno na elaboração do seu saber escolar e a avaliação é sua aliada nesse processo.

O uso dos instrumentos avaliativos, interferem diretamente tanto na qualidade da educação quanto na qualidade do ensino. Por quê falamos que a qualidade da educação e do ensino estão diretamente interligadas ao processo avaliativo? Porque a avaliação não é uma prática dissociada do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, assim como o ensino e a aprendizagem configuram-se em um processo concomitante, a avaliação também, é justamente ela o elemento aclarador, tanto das ações docentes como da construção do conhecimento por parte do aluno, por isso, pode-se afirmar que a avaliação deve ser percebida como um processo contínuo, do qual, depende a qualidade da educação e a qualidade do ensino, pois “[...] estudos e pesquisas mostram que, para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser contínua [...]” (Santos, 2010 p. 13).

Além do mais, a avaliação deve estar em consonância com a prática de ensino, isto é, com o plano de ensino, com os conteúdos ministrados, com os objetivos traçados, com a concepção de sujeito, de mundo, de sociedade e de educação que estão imbuídas na prática pedagógica cotidianamente, por isso, hoje, embora infelizmente ainda seja possível visualizar algumas dessas práticas, não é aceitável um processo avaliativo seletista, punitivo e excludente.

Essa percepção acerca da avaliação como sendo um processo indissociável do fazer docente contínuo, pautado na concepção de ensino que prima pela construção do saber escolar por meio da interação professor/aluno, aluno/aluno e da mediação simbólica do professor frente ao objeto de conhecimento e o estudante, embora seja mais posta em prática atualmente, ainda há docentes que não percebem na avaliação o potencial que a mesma tem em direcionar o processo de ensino e de aprendizagem, não está claro para muitos quais as funções da avaliação e essa falta de clareza faz com que muitos estudantes sejam punidos, penalizados por meio dela.

Silva (2010) acredita que “no processo educacional, a tomada de consciência dos profissionais sobre as diferentes funções da avaliação torna-se uma exigência” (p. 14). A

autora embasada nos escritos de Libâneo, explica que a avaliação tem várias funções, porém existem três que são as principais, são elas: a pedagógico-didática, a de diagnóstico e a de controle. Silva explica ainda que:

“A função pedagógico-didática está diretamente relacionada ao cumprimento dos objetivos e finalidades da educação escolarizada. [...] A função de diagnóstico, como o próprio nome diz, possibilita ao professor identificar os avanços e dificuldades dos educandos. Também aponta possíveis modificações e procedimentos a serem realizados durante o processo de ensino [...]. A função de controle está diretamente relacionada aos instrumentos formais de avaliação e aos resultados da aprendizagem. [...]” (Silva, 2010, p.14).

Como explica a pesquisadora, a avaliação é um processo que deve acontecer concomitante ao processo de ensino e aprendizagem, servindo de elemento pedagógico-didática, ou seja, ao se desenvolver uma sequência didática, um plano de aula, um projeto pedagógico, o professor deve traçar tanto os objetivos quanto os procedimentos avaliativos.

Durante muito tempo, a avaliação foi associada a notas, aprovação, classificação, fracasso e repetência, além de compreendida como meio para testar e medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Léa Depresbiteris (1999) apresenta a avaliação em três atos e o primeiro, intitulado “A avaliação em julgamento – Culpada ou Inocente?” traz a avaliação como ré justamente por ser compreendida de tal forma, assim, nesse ato:

“A primeira testemunha era de acusação e o promotor não tardou em lhe fazer uma pergunta bastante pessoal. – Por que a senhora está testemunhando contra a **avaliação**? – Não dizem que avaliar é julgar o valor de alguma coisa? – declarou, irônica – Pois hoje quem vai ser julgada é ela – apontou desafiadora para a ré. [...]. Consciente da atitude inadequada da testemunha, o promotor pediu que ela relatasse alguns exemplos concretos do que desejava provar contra a **avaliação**. – Sempre tive medo da avaliação – respondeu a testemunha sem pestanejar – Em toda a minha vida escolar e, depois, como profissional, a idéia que me passaram era de ameaça e punição – prosseguiu com um certo rancor na voz. – Diziam que se eu não estudasse para a prova, se não fizesse o trabalho, se conversasse durante a aula, se cometesse qualquer deslize, enfim, teria minha nota sensivelmente prejudicada. Aliás, só me falavam de nota, de conceito, de boletim, de relatório de desempenho. Ninguém jamais me explicou o que havia por trás daquela parafernália de números e instrumentos de avaliação. Isso me marcou de mais, principalmente, na área profissional. Certa vez fui despedida de uma empresa, porque numa avaliação de desempenho concluíram que eu estava desatualizada. Só que nunca me haviam dito nada a respeito. Fiquei terrivelmente chocada. Isso abalou minha auto-estima. Por que não me orientaram para que eu melhorasse? – falou visivelmente magoada” (Depresbiteris, 1999, p. 12).

Fica evidente nessa obra, que a avaliação foi e ainda é vista, por muitos como um instrumento punitivo, utilizado, muitas vezes, por alguns professores como elemento disciplinador, ou seja, os alunos indisciplinados eram (e ainda são) penalizados por meio da avaliação, “retirada de pontos”, como se a pontuação da avaliação fosse algo dado pelo docente e não uma conquista do aluno por meio de seus esforços e desempenho nos estudos.

A avaliação sempre deve estar de acordo com a “perspectiva da escola cidadã, em que desenvolve uma educação libertadora [...]” (Romão, 2011, p. 10), a qual transforma por meio da mediação e do diálogo ente professor e estudante toda e qualquer descoberta em aprendizado para ambos, pois quem ensina aprende e quem aprende também ensina, além do mais, quanto mais flexível for o processo avaliativo, utilizando-se vários instrumentos o professor e a escola podem estar desenvolvendo no aluno um maior interesse pelo aprendizado.

A utilização de variados instrumentos e métodos avaliativos podem tornar as aulas mais agradáveis e até mesmo lúdicas a depender do conteúdo e dos objetivos educacionais, assim como também da maneira como estar-se-á sendo conduzidas as atividades em sala de aula, pois alguns instrumentos avaliativos, como o portfólio e o quiz, por exemplo, tornam as aulas dinâmicas e prazerosas, podendo dar ao alunado a sensação de estar jogando, brincado e aprendendo ao mesmo tempo. É bom lembrar que tais procedimentos avaliativos devem estar adequados aos objetos, e mais, o docente deve apresentar aos seus alunos o plano de ensino, o qual deve conter nitidamente informações sobre o processo avaliativo.

Pensar em educação é perceber que não podemos deixar de direcionar nossos olhares para um aspecto conflitante que é a avaliação. Esta ferramenta que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo compreende que avaliar não pode ser entendido como mera aplicação de provas ou práticas opressoras e, tampouco, como o fim de um processo. Avaliar deve ser compreendido como o início do processo, através de um planejamento coerente, perpassando todo o processo de ensino e de aprendizagem:

“A avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento” (Hoffmann, 1994, p. 56).

Faz se necessário perceber que os processos avaliativos acontecem de modo contínuo, baseando-se nas atividades propostas, contribuindo na tomada de decisão e permitindo melhoria da qualidade do ensino. Segundo alguns autores, a avaliação é um processo complexo. Segundo Antunes (2002, p49). “Nunca sabemos muito sobre a avaliação; o que de mais importante necessitamos saber é que sua verdadeira dimensão e direção são aprendidas a cada instante, em cada passo”.

Outros autores a reconhecem como somatória da apropriação dos conhecimentos históricos construídos, fruto do desenvolvimento sociocultural, de uma educação centrada no cognitivo. Entretanto, percebe-se que a nova abordagem avaliativa, a

direciona numa visão contínua. Esta dimensão e direção de ser um processo contínuo e permanente colocam-na durante todo o processo educativo, que prioriza a educação como instrumento de transformação e formação.

3.2. Funções da avaliação

Outrora, a avaliação era compreendida como o meio de “atribuir nota”, focando o juízo de valor, de se medir o aluno, de modo pontual, sempre no final da unidade, do semestre, etc... Hoje, a avaliação é vista como um processo contínuo efetivado durante as atividades diárias de ensino e de aprendizagem, objetivando-se acompanhar o passo a passo da construção do saber escolar, sendo para o professor o meio pelo qual o mesmo relaciona seu fazer (o modo como conduz o processo de ensino didaticamente) as necessidades dos alunos, ao ritmo de aprendizagem de cada um, pois ninguém aprende do mesmo jeito e na mesma frequência, assim, a avaliação tem a finalidade, entre outras, de redirecionar o ensino de acordo com as necessidades educativas de cada aluno.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que, antigamente, o fracasso escolar estava sempre associado ao mau desempenho escolar do estudante, “ele” era sempre considerado o único responsável por seu sucesso ou insucesso. Atualmente, percebe-se que a avaliação fornece dados não só referentes ao processo de construção do conhecimento do estudante, mas também revela como o professor percebe seu alunado, qual sua concepção e perspectiva sobre a educação, sobre o mundo, sobre o homem, aclarando para a comunidade escolar e para a sociedade qual é o tipo de cidadão que ele, o docente, deseja formar.

Depresbiteris (2004) ao apresentar a avaliação em três atos, trazendo-a no primeiro como ré de um processo de julgamento, mostra que não é a avaliação que é a vilã histórica do sistema de ensino, mas sim, a forma como os profissionais da educação a empregam e o valor que a ela atribuem. No primeiro ato, após os esclarecimentos da testemunha de acusação, o advogado de defesa se pronuncia dando continuidade ao raciocínio da mesma dizendo que:

“Infelizmente, isso que a senhora nos relata ocorre com frequência na realidade. A avaliação foi e ainda é considerada como atividade de final de processo. E não como uma atividade a ser desenvolvida durante o processo. É a propósito disso que chamo a próxima testemunha. Ela vai nos esclarecer um pouco mais sobre essa questão, falando-nos sobre as funções da avaliação – [...]. A testemunha [...] tomou seu lugar ao plenário e começou seu depoimento, relatando abordagens de vários estudiosos que se dedicaram a descrever as funções da avaliação. – Scriven foi um deles – destacou a testemunha. – Para ele a avaliação tinha três funções bem definidas: diagnóstica, formativa e somativa” (Depresbiteris, 2004, p. 14).

Ou seja, não avalia-se simplesmente por avaliar, a avaliação tem um “porque” e um “para que” que configuram-se em “objetivos” inerentes as funções acima citadas, além disso, ela é o caminho e um dos meios fundamentais para a desenvolvimento de mediadas que possam vir a melhorar o ensino, para tanto, é necessário que o professor perceba-se como agente responsável pela mudança valorativa atribuída aos meios, ao processo e aos instrumentos avaliativos, pois caso ele não mude seu conceito acerca da avaliação, ela continuará a ser a mesma vilã de décadas atrás.

Não adianta serem implantados novos projetos políticos educacionais que selem por um processo formativo que tenha por base a avaliação diagnóstica, formativa e somativa se o gerente da sala de aula não enxergar nela esses potenciais e, como o caminho para a construção do saber escolar, pois é a avaliação que diz se de fato está havendo ou não ensino e aprendizagem, uma que, só há ensino se houver aprendizagem e vice e versa.

Podemos afirmar que avaliação se estabelece em diversas funções como: diagnóstica, formativa, somativa. A modalidade diagnostica visa identificar o que de fato o aluno construiu e o que ainda não foi construído, trabalhando com a visão de todo objetivo definido para o ensino. Nesta perspectiva, a avaliação diagnóstica serve para nos educadores visualizarem o que de fato construiu o que ainda está inseguro, e o que não compreendeu, considerando os parâmetros do conhecimento dos nossos alunos, ela avalia os conhecimentos dos alunos quantos aos conteúdos, que ele construiu durante o percurso percorrido no processo de ensino. Muitas vezes se faz antes mesmo do processo de ensino. Mas, não se posiciona apenas em identificar, pois, tem o objetivo específico, direciona-se a postura formativa, que redirecionar o processo do ensino. Para Borba e Sanmarti:

“Aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. Se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas, a causa pode esta nas atividades que lhe são propostas” (Borba, & Sanmarti, 2003, p.30).

Quanto à avaliação formativa conduz em se verificar as lacunas da aprendizagem, diante dos objetivos do ensino e buscar redirecionar o ensino, a fim de que os alunos atinjam seus objetivos. Nesta abordagem, ver-se a importância da relação professor e aluno como ressalta Zabala, dizendo que:

“[...] dificilmente podemos conceber a avaliação formativa se não nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impeçam mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa” (Zabala, 1998, p.210).

Considerando a avaliação somativa, observa-se que a definição está integrada à identificação quantitativa dos objectivos do ensino definidos e aplicados em aula, verificando-se o quanto do conteúdo trabalhado fora elemento cognitivo construído pelo aluno. Esta identificação da compreensão e aquisição dos conhecimentos visa apontar para sua competência diante da exigência daquela disciplina.

Segundo Lima (2009), a avaliação classifica-se em três modalidades esquematizadas no Quadro 3 abaixo, identificamos a modalidade avaliativa, diante do que se espera da mesma, no sentido da função, do propósito, e quando se efetua a mesma.

Quadro 3. Modalidades de avaliação construído a partir do artigo Modalidade da Avaliação

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar, Detectar.	Início do ano
Formativa	Controlar	Constatar, Fornecer.	Durante o ano letivo.
Somativa	Classificar	Classificar	Ao final de um ano letivo ou unidade de ensino.

Fonte: Lima (2009).

3.2.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica geralmente ocorre durante o início de cada ano letivo, ou de cada ciclo de aprendizagem e do início da ministração de um novo conteúdo isso porque é através dela que o professor tem informações referentes, tanto as dificuldades quanto aos conhecimentos já construídos nos anos ou ciclos anteriores e, a partir de tais informações tentar identificar as causas das dificuldades, quando detectadas, assim, essa modalidade avaliativa, deve ser percebida como um instrumento de aferição da presença ou da ausência de saberes básicos que, de certa forma, norteiam a aquisição de novos conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem, para que dessa forma seja possível realizar adaptações às necessidades dos mesmos.

Luckesi alerta que “A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada” (Luckesi, 2005, p.82) destacando a importância do ponto de vista pedagógico, logo, pode-se afirmar que, querendo ou não, perante esta ou qualquer outra

modalidade de avaliação. Ainda sobre a avaliação diagnóstica, Romão (2011) estar-se-á avaliando diagnosticamente sempre que:

“Qualquer que seja a solução, no decorrer do curso, buscamos verificar se todos estão acompanhando-o, com mais ou menos dificuldades, para aplicar os “remédios saneadores” (estratégias e procedimentos) que permitam um melhor acompanhamento do curso por todos”. (Romão, 2011, p. 109. Grifo do autor).

Por meio dos esclarecimentos de Libâneo e de Romão fica evidente que o maior diferencial está na concepção de educação, de cidadão e de mundo que tem o docente, afinal, é ele quem elabora não só o plano de aula como também os objetivos a serem galgados em cada aula por meio de determinados conteúdo a serem ministrados.

3.2.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa possibilita ao professor a utilização de métodos que atendam às necessidades dos alunos, permitindo adaptações, garantindo ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades e aptidões, cabendo ao professor analisar as dificuldades e ajudar o mesmo a superá-lo, desta feita, esse tipo de avaliação contribui para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação e de acordo com Santos (2010) o termo surgiu em 1967 por meio de Scriven e no dizer de Sanmatí (apud. Santos):

“Aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. Se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas, a causa pode estar nas atividades que lhes são propostas”. (Sanmatí, 2003, p. 30)

Nesse sentido, Beatriz Maria A. de A. Pinheiro e Maria Helena B. Gonçalves professoras do SENAC do Rio de Janeiro coloca-nos que:

“A aprendizagem não é um processo passivo, porque depende da atividade daquele aprende, da sua interação com o meio ambiente natural, cultural e social. Em face dessa característica, é conveniente colocar o aluno sempre diante de situações desafiadoras. Nesse sentido, deve-se procurar utilizar técnicas e procedimentos didáticos que favoreçam a atividade do aluno” (Pinheiro, & Gonçalves, 1997, p. 27).

A partir dos esclarecimentos de Sanmatí e de Pinheiro e Gonçalves acima citados, é possível inferir que o ato de avaliar é um processo que informa dados não apenas do processo de aprendizagem do aluno, mas também sobre a competência didática pedagógica e da ideologia do professor.

3.2.3. Avaliação Somativa

A avaliação somativa é geralmente posta em prática no final de ano ou dos ciclos letivos. Sua função é classificar o alunado de acordo com a sua competência prevista ao final não só de um ano de estudo, como também de um conteúdo, por exemplo, com a finalidade de promover o estudante ao ano ou ciclo subsequente, tendo como objetivo o acúmulo dos resultados obtidos pelo aluno nas situações de ensino e aprendizagem. Desta forma, Romão (op. cit. p. 16) conclui que a avaliação somativa “é uma modalidade vinculada à noção de medida e relacionada à compreensão de que é possível aferir objetivamente as aprendizagens escolares”.

Nas palavras de Borba e Sanmartí (apud Romão, 2010, p. 16) a avaliação somativa:

“[...] pode ter uma função formativa de saber se os alunos adquiriram os comportamentos previstos pelos professores e, em consequência, têm os pré-requisitos necessários para as aprendizagens posteriores ou para determinar os aspectos que deveriam ser modificados em uma futura repetição da mesma sequência de ensino-aprendizagem” (Borba & Sanmartí, 2003, p. 32).

Por intermédio das esclarecimentos desses autores é possível entender que durante todo o ano letivo, independente do sistema de ensino (ano/série, progressão continuada, ciclos de aprendizagem), o ideal e o esperado é a utilização dessas e de outras modalidades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, isso porque cada uma delas apresentam funções e objetivos distintos, porém, com a mesma finalidade, que é a de nortear/orientar o aluno e o professor rumo à construção do conhecimento.

3.3. Aprimorando os procedimentos e os instrumentos de avaliação

Considerando os “critérios avaliativos”, estes direcionam aos objetivos do ensino ou as competências delimitadas, os quais servem de parâmetro para identificar se os alunos construíram seus conhecimentos, ou norma para julgar, decidir ou proceder após a avaliação. Para Gardner deve-se considerar os objetivos de ensino a serem atingidos, “embora a avaliação seja um componente-chave da educação, ela não é o único, de forma alguma. Na verdade, a educação precisa ser abordada primeiramente através de uma consideração dos objetivos a serem atingidos, e dos meios para atingi-los” (Gardner, 1995, p. 139).

Da mesma forma, ressalta Souza, “avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os

procedimentos” (Souza, s/d, p. 89). Portanto, os critérios adotados, só serão eficazes se estiverem o mais próximo possível do objetivo desejado ao ensino.

Após definir o que se deseja avaliar e quais os objetivos, é que se estabelece a forma, a frequência, os instrumentos, os meios e o ambiente em que serão efetuadas as avaliações. Ao se falar sobre o procedimento avaliativo, conduz ao modo (maneira) como deve ser realizada a prática avaliativa, isto é, na perspectiva qualitativa ou quantitativa, com nota ou conceitos ou em conduzir o aprendizado. Como exemplo, apresentamos o instrumento “prova” podendo ser realizada de modo oral ou escrita; em casa ou na instituição de ensino; individual ou em dupla, trio, grupo; etc., e estes direcionados a um fim específico, que não seja “apenas” pontuar ou classificar o aluno, mas de modo conduzir crítico, a uma finalidade, como considera Romão:

“A educação e a avaliação cidadãos devem levar em conta dois lados: não há mudança sem a consciência de permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige fixidades históricas para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem a consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo” (Romão, 1998, p.89).

As reflexões mostram que a função da avaliação é acompanhar o desenvolvimento do aluno, possibilitando o progresso e ao mesmo tempo constatando as dificuldades levantadas, questionando e possibilitando um novo planejamento com novos procedimentos.

Segundo Piletti (1986; p190) a "avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa a interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas de planificação do trabalho e da escola como um todo".

Escolher e elaborar instrumentos de avaliação ultrapassa a simples preparação técnica, trazendo a necessidade de múltiplos instrumentos e a percepção do momento mais adequado para a utilização de cada um deles organizados em função das informações que se pretende obter. Ao fazer uso dos instrumentos de avaliação o professor estará ampliando a sua capacidade de observação, podendo, assim, melhorar a sua prática e contribuir para a aprendizagem dos alunos. Alguns exemplos de instrumentos de avaliação que poderão ser utilizados pelos professores como Fichas individuais, testes, provas, relatório, portfólio, auto-avaliação, entrevistas, uma pesquisa de investigação qualitativa, entre outros.

Trabalhar bem em equipe para atender aos requisitos da moderna organização do trabalho, com compromisso e usando a criatividade para solucionar os conflitos de idéias e de orientações e obter o consenso e a unidade da ação. Nessa perspectiva os critérios,

procedimentos e instrumentos avaliativos, tais elementos indicam o que se faz necessário, ao longo do processo avaliativo. Reconhecendo serem elementos indicadores com o intuito de democratizar o processo avaliativo e de ensino.

3.4. O processo avaliativo dentro da política de progressão continuada

Assim como a humanidade, a avaliação também ‘evolui’ e, para que alcancemos uma educação e um ensino de qualidade em nosso país, é necessário não somente que os professores saibam e reconheçam as funções e os objetivos de cada uma das modalidades avaliativas, mas também que as ponha em prática de forma coerente com o que se espera de um professor construtivista que sabe que cada aluno tem sua maneira própria e seu ritmo de aprendizagem que não se iguala a de outrem.

Assim como houve avanços na forma de compreender e de pôr em prática as ações pedagógicas ao longo dos tempos, houve também avanços tanto na maneira de avaliar como no desenvolvimento de instrumentos avaliativos, neste prisma, Lüdke (2001) diz que:

“Felizmente, já vislumbramos, dentro de uma nova perspectiva em avaliação, a possibilidade de romper com a artificialidade da divisão em séries, através da organização em ciclos. A ideia de organizar a vida da escola em ciclos, em lugar de série, pode representar uma boa alternativa, para se atender as reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução, mas exige uma longa e difícil caminhada. As tentativas de mudanças rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais. Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a *aprovação automática*, passando o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período. Ao contrário, dentro de um sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso. A liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão possibilitar uma variedade de soluções e estratégias que levarão ao percurso mais adequado às necessidades de cada aluno. O fator tempo, há muito reconhecido como um dos mais influentes componentes do complexo processo de ensino-aprendizagem, fica muito menos rígido e impositor e muito mais próximo do ritmo real de cada criança. Mas é preciso aproveitar esse tempo redefinido pelo, com iniciativas condizentes com esse ritmo e adequada ao percurso de cada aluno. Aqui, entram as contribuições da avaliação e base da orientação nela baseada (Lüdke, 2001, p. 29).

Lüdke (2001) é bastante clara a esse respeito, quando explica na citação feita acima que a avaliação é a maior aliada, seja no sistema de ensino por ano/série, seja no sistema de ciclo, ou ainda, em qualquer outro sistema de ensino, pois não adianta apenas implementar um novo sistema de ensino, é preciso ter a ciência de que para que de fato possa haver a tão sonhada melhoria da educação e do ensino, um conjunto de ações pedagógicas deve ser mudado, como por exemplo, os métodos e técnicas, as situações

didáticas, as interações professor/aluno e, particularmente, as ações, os instrumentos e as concepções acerca da avaliação.

No que se refere ao ensino fundamental, Lüdke coloca em evidência a função informativa da avaliação sem perder de vista a ideia de que ela é o caminho para o sucesso ou insucesso do aluno ao decorrer de sua vida escolar. Em qualquer nível de ensino, mesmo tendo a função seletista, ela pode ser responsabilizada pela baixa ou alta autoestima do sujeito aprendente e, conquanto não seja ela a única responsável pelo fracasso escolar, Lüdke é de opinião que:

“São muitas as razões que concorrem para a falta de sucesso, que se localiza muito mais no âmbito da escola e sistema educativo do que propriamente no âmbito do aluno. Mas é este que acaba recebendo o rótulo do fracasso, que finalmente se reverte sobre toda a sociedade, pois ela precisa contar com *todos* os seus cidadãos formados na educação de base, se quiser atingir um nível de desenvolvimento digno e respeitável entre as nações. Não se pode, portanto, imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismo através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno” (Lüdke, 2001, p.29).

Ou seja, Lüdke afirma que, embora a avaliação não seja a única culpada pelo insucesso escolar do estudante, ela pode tornar-se o instrumento pedagógico mais cruel nesse percurso, instrumento este que durante anos ficou exímia da ideia de qualquer ligação entre ela e o fracasso escolar do aluno. Uma das muitas e possíveis explicações encontra-se, por exemplo, na política de ciclos de aprendizagem em lugar do sistema seriado de educação do ensino fundamental, pois atualmente tem-se a concepção de que:

“A aprendizagem é um processo contínuo e progressivo [...]; - a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem; - a eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima do aluno” (Mainardes, 2009, p. 15).

Mainardes (2009) explicita por meio destas palavras acima citadas, que assim como a aprendizagem se dá de forma contínua e progressiva, a avaliação deve estar a serviço do desenvolvimento do aluno nesse caminho da construção do saber escolar, devendo ser concebida, também, como uma prática docente contínua e processual, de forma a nortear o professor em seu fazer diário em sala de aula como facilitador e mediador da aprendizagem e ao aluno na jornada da construção do conhecimento.

Seja qual for o sistema de ensino, os cuidados com a interpretação referentes aos tipos de avaliações devem ser uma constante na comunidade escolar e na prática diária do professor, assim como também, os cuidados referentes ao uso dos instrumentos avaliativos, pois, não adianta munisse dos mais variados instrumentos avaliativos se a concepção de educação e de avaliação continuam sendo retrógradas, antiquadas, ancoradas no modelo de ensino behaviorista.

Felizmente, ao passar dos anos, tanto as práticas pedagógicas quanto a avaliação e seus instrumentos foram adquirindo novos sentidos e isso graças ao modelo socioconstrutivista de educação, por isso, hoje, não tem-se mais uma única maneira de conceber-se nem a escola, nem a educação, nem o ensino e a aprendizagem e, muito menos a avaliação e seus instrumentos.

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem, os novos paradigmas em educação devem contemplar um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, com responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação, de modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situação que se apresentam no cenário da educação e torná-los elementos balizadores da qualidade.

CAPÍTULO IV. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1. Objetivos

4.1.1. Geral

Analisar quais as concepções dos docentes numa escola da rede pública acerca do Regime de Progressão Continuada e as possíveis contradições da prática e da avaliação realizada pelos docentes.

4.1.2. Específicos

- Conhecer as concepções dos professores acerca da Progressão Continuada, e quais as contribuições que a mesma proporciona no sucesso escolar.
- Analisar as concepções dos professores acerca das possibilidades e limites da política da progressão continuada na melhoria da qualidade do ensino.
- Comparar as concepções dos professores acerca da Progressão Continuada.

4.2. Hipótese

Os professores da rede pública tem diferentes concepções acerca do potencial transformador da Progressão Continuada, levando a possíveis contradições da prática e da avaliação realizada pelos docentes.

4.3. Tipo de Estudo

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa através de uma entrevista semi-estruturada com os professores do 1º ao 8º ano do ensino fundamental da rede pública de Pernambuco. A estratégia da pesquisa pode ser descrita, segundo Babbie (2003), como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa predefinido, normalmente um questionário, cujo interesse é produzir tais descrições quantitativas da população.

Conforme Gil (2006) classifica-se como pesquisa exploratória aquela que proporciona um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores na área científica. A pesquisa descritiva visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Assim, esta pesquisa pode ser entendida como um estudo de

caso onde, após a coleta de dados foi realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes na organização.

Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Assim, conforme os autores acima, a abordagem qualitativa possui uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, tentando explicar em profundidade o significado e características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa, não necessita o uso de métodos e técnicas estatísticas. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

4.4. Lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Pública localizada no bairro Casa Amarela, na cidade de Recife capital, do estado de Pernambuco.

Recife é um município brasileiro, capital do estado de Pernambuco, localizado na Região Nordeste do país. Com área territorial de aproximadamente 218 km², é formado por uma planície aluvial, com ilhas, penínsulas e manguezais como suas principais características geográficas. A capital pernambucana tem o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH),

Metrópole mais rica do Nordeste brasileiro, Recife desempenha um forte papel centralizador em seu estado e região, abrigando grande número de sedes regionais e nacionais de instituições e empresas públicas e privadas, como o Comando Militar do Nordeste, a SUDENE, a Eletrobrás Chesf, entre outras, e com uma área de influência que abrange outras capitais, como João Pessoa, Maceió, Natal e Aracaju.

Recife foi eleita por pesquisa encomendada pela MasterCard Worldwide como uma das 65 cidades com economia mais desenvolvida dos mercados emergentes no mundo. Apenas cinco cidades brasileiras entraram na lista, tendo Recife recebido a quarta posição, após São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília e à frente de Curitiba.

A cidade destaca-se por possuir o maior parque tecnológico do Brasil, o Porto Digital; o segundo maior polo médico do Brasil; o melhor aeroporto do Brasil, o Aeroporto Internacional do Recife e com um grande potencial turístico e forte vocação para o turismo de negócios.

O Recife tem um clima tropical, com alta umidade relativa do ar. Apresenta temperaturas equilibradas ao longo do ano devido à proximidade com o mar. A cidade é conhecida como " A Veneza Brasileira" graças à semelhança fluvial com a cidade europeia de Veneza. Cercado por rios e cortado por pontes, é cheio de ilhas e mangues. Ali acontece o encontro dos rios Beberibe e Capibaribe que deságuam no Oceano Atlântico.

O Frevo, um dos principais gêneros musicais e danças do Recife e símbolo do Carnaval de Recife e Olinda, se caracteriza pelo ritmo acelerado e pelos passos que lembram a capoeira. Esse gênero já revelou e influenciou grandes músicos. O frevo foi declarado Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

Na gastronomia o Recife é o terceiro polo gastronômico do Brasil e a terceira cidade em número de restaurantes segundo o Guia Quatro Rodas no país, atrás somente de Rio de Janeiro e São Paulo.

Na cozinha pernambucana existem elementos herdados dos povos africanos, indígenas e europeus. Existem vários pratos e petiscos típicos e muito apreciados em Pernambuco, como a carne de sol, o queijo coalho, o arrumadinho, o escondidinho, o sururu, a caldeirada, o cozido, o caldinho de peixe ou camarão, a peixada pernambucana, o chambaril, a tapioca, o angu, o mungunzá salgado, o sarapatel, a buchada e o feijão de coco, entre outros.

Entre as sobremesas típicas do Estado podemos citar o bolo de rolo, o bolo Souza Leão, o bolo pé de moleque, o bolo de macaxeira, o bolo de mandioca, o bolo barra branca, a cartola, o nego bom e o sorvete de tapioca. No São João as comidas de milho recebem um destaque como a pamonha, a canjica, o bolo de milho, o mungunzá doce, dentre outras.

A seleção da escola deve-se ao fato da pesquisadora ter proximidade do local e conhecimento acerca do regime de Progressão Continuada na instituição, sendo esta reconhecida como uma das principais instituições estaduais em estrutura física e qualidade de ensino.

Atualmente, possui um total de 1.161 alunos, 51 professores, dos quais 07 são professores de disciplinas com alunos matriculados na Progressão Continuada.

4.5. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos representados em um universo de 07 (sete) professores do Ensino Médio da referida Instituição, no município de Recife - PE. Para a operacionalização desta pesquisa, foi considerada uma amostra não probabilística intencional. De acordo com Hair et al (2005), uma amostragem intencional deve ser utilizada quando os elementos que irão compor a amostra são escolhidos intencionalmente. Os critérios da amostra foram os participantes estarem lecionando no ensino médio e terem alunos no regime de Progressão Continuada.

4.6. Instrumentos da pesquisa

Para a coleta dos dados foi utilizada a técnica de entrevista estruturada que, conforme Triviños (2007) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas. Além disso, conforme o autor, as perguntas da pesquisa representam o que o investigador pretende esclarecer, orientando seu trabalho, elas devem reunir algumas condições, tais como precisão, clareza, objetividade.

4.6.1. Entrevista

A entrevista é um processo de interação social que privilegia a fala individualizada para obtenção de informações e/ou experiências individuais, pois revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de diferentes grupos (Triviños, 2007). O guião da entrevista (Apêndice III) foi previamente elaborado e continha inicialmente questões de identificação do entrevistado, como idade, gênero, tempo de formação de função e as categorias.

GUIÃO DE ENTREVISTA

CATEGORIA DA ENTREVISTA
Q1. Identificação do Entrevistado.
Q2. Conhecimento acerca do Regime de Progressão Continuada.
Q3. Avaliação e Progressão Continuada.
Q4. Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada.
Q5. Relação com a sociedade

As entrevistas foram gravadas e transcritas e trabalhadas para compor o *corpus* da análise.

4.7. Procedimentos da pesquisa

Para a realização da pesquisa, inicialmente entrou-se em contato com o Gestor da referida escola da cidade de Recife. Buscou-se obter a autorização para realização do presente estudo através de um ofício contendo uma carta-convite com os objetivos da pesquisa e solicitação para a aplicação do questionário aos docentes da instituição (APÊNDICE I).

Após a autorização para coleta de dados nesta escola, a pesquisadora fez o agendamento de data e horário para a realização das entrevistas, na oportunidade foi realizada uma explanação dos objetivos do estudo e as informações obtidas através das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

4.8. Análise dos dados

4.8.1. Instrumento de análise dos dados qualitativos

Os dados coletados foram submetidos a uma análise de discurso. Discurso é um conceito extraordinariamente polissêmico. Existem tantas definições de discurso quantos são seus autores, autoras e tradições de análise. Dependendo da noção de discurso que se utiliza, a concepção de análise do discurso adquirirá significados bastante diferentes. Alguns estudiosos como Foucault (1997) utilizam o termo “Formação Discursiva” (FD), o qual expressa diferentes visões de mundo, presentes em dada construção histórico-social, da qual os enunciadores fazem parte.

Portanto se, do ponto de vista genérico, as formações ideológicas, materializadas nas formações discursivas, determinam os discursos, sua análise apresenta a formação discursiva, em que os textos trazem temas e conceitos que representam a visão de mundo de determinados sujeitos (FIORIN, 2005). Assim, os discursos refletem a visão de mundo de seu autor e da sociedade em que vivem, ampliando significativamente o entendimento anterior de discurso na forma de enunciação e sucessão de frases (Iñiguez, 2005).

Os discursos são considerados no contexto das rupturas que delimitam práticas discursivas determinantes de um fragmento. Assim, os enunciados constituem a instância primordial do discurso, não em seu sentido lógico ou gramatical, mas na regularidade e na especificidade de seu emprego, desempenhando função enunciativa que se transforma em formação discursiva. O discurso passa a ser delimitado não pelo seu sentido imediato, mas pela prática discursiva que, no seu interior, constrói o sentido. A linguagem torna-se instrumento de poder que reflete uma prática linguística traduzida no discurso político (Foucault, 1997).

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise qualitativa

Em nossa pesquisa, a apresentação dos resultados da análise do discurso dos professores extraídos através de entrevista semi-estruturada está realizada a partir de Formações Discursivas (FD) que se inserem no âmbito dos sentidos construídos a partir da fala dos professores. Foram então criadas FD, as quais foram devidamente nomeadas pela pesquisadora e posteriormente analisadas: FD: Conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada; FD: Avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada; FD: Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada; FD: Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade (Quadro 5).

Para a realização da pesquisa, o acesso a escola e aos professores se deu através de um ofício circular/encaminhamento ao Gestor da escola explicando a necessidade da pesquisa, bem como seus benefícios (APÊNDICE I).

5.1.1. Análise das entrevistas: concepções dos professores acerca das possibilidades e limites da política da progressão continuada

Os conteúdos/informações sobre as concepções dos professores acerca das possibilidades e limites da política da progressão continuada foram classificados conforme a Formação Discursiva (FD). A partir da análise inicial, pode-se inferir que na FD os discursos contextualizam o conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada; na FD o *corpus* é formado por discursos sobre a avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada; na FD estão representados os Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada; e por fim, na FD observa-se discursos representativos sobre a Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade. A seguir, a descrição FD foi realizada, levando-se em consideração a relação entre elas.

5.1.2. Identificação pessoal dos professores

A partir da entrevista realizada com os sete professores de disciplinas com alunos matriculados na Progressão Continuada que fizeram parte desta pesquisa, foi possível traçar um breve perfil, agrupando questões sobre idade, tempo de formação e tempo de função, representados na Tabela 1. Os professores aparecerão representados pela letra “P” seguido de um número arábico, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

Tabela 1. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores participantes da pesquisa

Professor	Idade	Área de formação	Tempo de Formação	Tempo de Função
P1	40 anos	Licenciatura em História	13 anos	13 anos
P2	33 anos	Licenciatura em Geografia	3 anos	5 anos
P3	30 anos	Licenciatura em Letras	5 anos	3 anos
P4	29 anos	Licenciatura em Letras e Inglês	6 anos	11 anos
P5	42 anos	Licenciatura em Matemática	10 anos	10 anos
P6	57 anos	Licenciatura em Letras, Português e Inglês	29 anos	29 anos
P7	49 anos	Licenciatura em Matemática	22 anos	22 anos

Observamos na tabela acima que a idade, a área e o tempo de formação e de função profissional divergem entre si, o que pode ser justificado pelo fato de que tal função exige competências e habilidades associadas à experiência profissional, que se constroem ao longo da trajetória profissional. Assim, uma amostra com experiências distintas é capaz de obter uma grande variedade de ideias e experiências que possa enriquecer os dados de análise e interpretação.

5.1.3. FD Conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada

A (FD) “Conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada”, apresentou como conteúdos da análise do discurso a visão negativa dos docentes em relação ao sistema de Progressão Continuada, destacando-se a falta de orientações mais claras sobre o funcionamento do mesmo gerando distorções acerca dos objetivos e dos próprios propósitos das mudanças. O Quadro 4 apresenta os fragmentos das entrevistas que compõe esta FD.

Quadro 4. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD 1 da Classe 1: Conhecimento dos docentes acerca do Regime de Progressão Continuada

Professor	Fragmentos das entrevistas
P1	“Nem eu nem nenhum professor até desde 10 anos que eu tô no estado eu nunca vi uma informação pros professores pra explicar como é a progressão continuada (...) a qualidade ela fica ferida com essa questão, a progressão ela não é feita de forma correta”.
P2	“Eu vejo de uma forma muito falha até por que muitos alunos eles não procuram e vai se estendendo essa dependência até as series finais”.
P3	“Não, na forma como está é preciso repensar a progressão continuada (...) o programa só vai dar certo se houver investimento na área, com professores capacitados, bem remunerados, motivados, para que possam dar sequência aos programas implantados”.
P4	“A progressão parcial eu acredito que não ajuda muito porque os alunos, na verdade eles, pegam pela palavra da progressão e aí eles acabam achando que no ano seguinte eles tem progressão”.
P5	“Eu vejo como uma oportunidade que vem ajudar os alunos que porventura não conseguiram ser aprovados na integra no ano passado (...) mas eu acredito que seja limitada a sua aprendizagem”.
P6	“Só que da forma como tem sido feita, ela se torna uma forma negativa (...) essa foi uma imposição que veio de cima para baixo, sem nenhuma informação para os professores”.
P7	“Os limites são muito porque os estudantes não tem a oportunidade de ter um re-ensino daqueles conteúdos que eles tiveram dificuldades, daqueles componentes que eles não passaram (...) muitos chegam ao nono ano está ainda devendo componente do sexto ano”.

Observando os professores entrevistados e analisando seus discursos, percebemos que todos perpassam por concepções semelhantes acerca da falta de informação sobre o regime e sua baixa resolutividade. A Progressão Continuada é uma política diferenciada em relação ao sistema de ensino seriado tradicional adotado no Brasil, isso por alterar a cultura escolar e, conseqüentemente, o cotidiano e o contexto escolar como um todo, pois embora não haja neutralidade política e nem ideológica na tomada de decisão em implementar o referido regime de ensino. Mainardes, enumera as contribuições da política de ciclos, apresentando as principais vantagens da mesma que são elas:

“1) A escola em ciclos permite uma ruptura total ou parcial com a reprovação. Um número bastante significativo de pesquisas internacional tem mostrado evidências de que a reprovação é prejudicial para autoestima e não contribui para a aprendizagem nos anos seguintes. Segundo pesquisas internacionais, a eliminação da reprovação é particularmente benéfica nos anos iniciais de escolaridade, pois uma reprovação nessa fase é desestimulante, pode levar a criança a não acreditar em suas possibilidades de aprendizagem ou a abandonar a escola. [...] 2) A formulação de uma política de ciclos pode impulsionar um processo de revisão profunda das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola; a reestruturação do currículo; a definição de um sistema de avaliação mais coerente com os avanços ocorridos nesse campo; a definição de orientações metodológicas mais adequadas. [...] 3) A organização da escola em ciclos oportuniza mais tempo para a aprendizagem. [...]” (Mainardes, 2009, p. 67-8).

Para Mainardes as contribuições da política de ciclos:

“4) As políticas de ciclos, quando implantadas de forma responsável, parecem mais adequadas para as crianças das classes trabalhadoras, uma vez que: a) elimina ou diminuem a reprovação; b) criam condições para que a continuidade da aprendizagem seja garantida (mais tempo para a aprendizagem); c) a avaliação classificatória é substituída por modelos de avaliação que evidenciam o seu caráter diagnóstico, contínuo e formativo. 5) Alunos que, potencialmente, seriam marginalizados no sistema de ensino (por exemplo, em virtude de seu nível socioeconômico) têm a oportunidade de permanecer na escola e receber apoio mais apropriado para a aprendizagem. 6) As classes geralmente passam a ser formadas por alunos de idades mais próximas e, portanto, com características e interesses mais ou menos similares. 7) Cria novas necessidades de investimento em educação: [...], diminuição do número de alunos por classe, aquisição de materiais pedagógicos, formação permanente de professores[...]” (Mainardes, 2009, p. 67-8).

Como é possível perceber por meio das explanações do autor acima citado, quando o sistema de ensino por ciclos de aprendizagem é implementado com o intuito de garantia de melhora da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as características subjetivas de cada um dos aprendizes, valorizando os avanços e observando-se as limitações dos mesmos, investido em materiais pedagógicos, na estrutura física e na formação continuada dos docentes, mesmo que haja por trás de tal proposta de ensino interesses políticos ideológicos implícitos, estar-se-á havendo um salto qualitativo na educação, na aquisição e construção do conhecimento.

Estar-se-á também, conseqüentemente, formando pessoas com maior possibilidade de serem autoconfiantes, de terem a autoestima alta, de serem mais solidários, compreensivos, cooperativos assim como também mais afetivo para com os demais sujeitos que compartilham dos mesmos ambientes sociais.

A política dos Ciclos de Aprendizagem apresenta muitos benefícios e mudanças na práxis docente e, como descrito por Mainardes:

“O primeiro benefício refere-se à ampliação do tempo para a aprendizagem, [...]. A introdução de mais um ano de escolaridade e a eliminação da reprovação dentro do ciclo permitiram que os alunos tivessem mais tempo para aprender, criando condições para uma continuidade no processo de aprendizagem. [...] O segundo benefício diz respeito à criação das classes de apoio, cujo propósito era atender alunos com dificuldades de aprendizagem no horário contrário ao do turno regular. [...] O terceiro fator benéfico refere-se às mudanças em alguns aspectos da prática pedagógica, tais como a ampliação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem [...], inovações no trabalho com a leitura e a escrita e tentativas de trabalhar com grupos heterogêneos [...]” (Mainardes, 2007, pp. 155-7).

Refletindo sobre os benefícios acima apresentados pelo pesquisador supracitado, fica evidente que há uma íntima relação entre os princípios norteadores da política dos Ciclos de Aprendizagem e os princípios norteadores do Letramento, isso fica ainda mais claro quando Mainardes fala que o terceiro benefício dessa política diz respeito “às mudanças em alguns aspectos da prática pedagógica” entre as quais enquadram-se as “inovações no trabalho com a leitura e a escrita”.

Essa explanação nos faz crermos que o Sistema dos Ciclos de Aprendizagem e o Letramento andam lado a lado em prol de um processo de ensino e aprendizagem equitativo, inclusivo e coerente com o que reza a LDB (1996) na Seção III do Ensino Fundamental, Art. 32. I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Cabe ressaltar aqui, que Magda Soares, pioneira no Brasil em relação as pesquisas referentes ao Letramento, defende a ideia de que se ensina letrando, não só na área da linguagem (leitura e escrita), mas sim, em todas as áreas do conhecimento, pois cada uma tem conteúdos e conceitos específicos que devem ser trabalhados com especial atenção no que diz respeito aos mesmos e a utilização nas práticas sociais cotidianas.

Assim, é possível observar que a progressão continuada tem uma contribuição no sentido de favorecer uma avaliação mais formativa voltada para a garantia da aprendizagem. Entretanto, esse potencial transformador da progressão fica comprometido com a execução de uma política educacional que exclui os docentes do debate a respeito da proposta e oferece poucos subsídios para maior compreensão do que seja a progressão continuada.

5.1.4. FD: Avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada.

FD denominada “Avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada” foi constituída FD que representou como conteúdos principais as questões relacionadas a avaliação como processo abrangente de análise de desempenho do aluno, subsidiando a tomada de decisões e a melhoria da qualidade do ensino, conforme os fragmentos das entrevistas no Quadro 5.

Quadro 5. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD da Classe 2: Avaliação, qualidade da aprendizagem e Progressão Continuada

Professor	Fragmentos das entrevistas
P1	“Melhor qualidade do ensino, não é nem da educação, é do ensino, é que ela (Progressão Continuada) fosse aplicada de forma correta, que os alunos tivessem aulas extras até mesmo para ter condições para fazer as avaliações (...) a prova é tal dia sem o aluno não ter nenhuma aula e ter que lembrar de uma aula que ele teve no ano anterior (...) condições de realmente fazer uma avaliação com o aluno que tivesse as aulas sobre os conteúdos sobre a avaliação”.
P2	“Eu acho que é uma ideia boa agora, ele precisa de aparatos, precisa de condições para que isso seja realidade e tenha uma qualidade né, e assim e os limites são realmente da própria escola (...) fazer com que o aluno é de outras formas seja avaliado não só daquela forma pragmática né você trabalha ele ter um espaço pra ir a sala de aula assistir a aula com esse professor que ele teve deficiência seria fantástico”.
P3	“Não, na forma como está é preciso repensar a progressão continuada (...) a gente informa aos pais, mas não temos as condições necessárias para fazer um trabalho de recuperação desses alunos”.
P4	“Ainda falta pra que esse programa venha realmente a melhorar, uma delas é fazer o que é positivo para os alunos, que eles ainda não tem conhecimento (...) tem que começar do nível básico dos básicos, pra poder ir trabalhando”.
P5	“Acredito que venha a contribuir, é para a ajudar mais o aluno a recuperar alguma defasagem que ele teve no ano anterior(...) eu procuro tentar revisar os conteúdos, dar um outro reforço de ensino a eles e tento elaborar algum material com mais facilidade que ele venha poder é estudar e daí fazer uma atividade avaliativa”.
P6	“Quando eu identifico meus alunos eu oriento que ele venha assistir minhas aulas com outra turma certo, através de exercícios, produções textuais, seminários, mando cartas aos pais, mas há um desinteresse, tanto por parte da escola em forçar os pais a mandarem seus filhos para as escolas e também do próprio aluno, que ele tem a certeza que não vai ser reprovado portanto ele não vem participar, portanto é realmente de uma forma negativa”.
P7	“Ele faz as três oportunidades e não consegue justamente porque não teve oportunidade de ensino e nem nós temos a nossa grade como fazer isso (...) ver uma outra forma de abordar, simplificar mais a linguagem né, falar menos informal, porque matemático tem partido de muita formalidade, procurar ser mais informal e normalmente é isso que faço”.

A partir desta FD é possível perceber a dificuldade em garantir a qualidade do ensino na Progressão Continuada e a avaliação pontual e tradicional como principal forma de aprovação do aluno. Hoje, compreende-se que a avaliação é um processo constante que faz parte da didática diária do trabalho docente. Não se pode perder de vista que a avaliação tem uma estreita relação também com os objetivos desenvolvidos pelas Instituições escolares.

Assim sendo, a avaliação termina revelando a perspectiva filosófica das unidades escolares frente à educação e, atualmente, a postura de boa parte das Instituições educacionais em relação ao processo avaliativo é a de constatar, verificar e posteriormente providenciar, isto é, após o processo avaliativo muitas escolas tomam a postura de constatar se os objetivos pretendidos foram ou não alcançados, caso não, procuram identificar os elementos internos e/ou externos que de alguma forma dificultaram o bom desempenho dos estudantes.

Um processo avaliativo que presa pela construção do saber via tentativa, erro e acerto, considerando cada um como parte integrante da aprendizagem torna-se um processo democrático e dialógico, voltado cada vez mais para o aluno e menos para burocracia (Romão, 2011). A avaliação utilizada nesse sentido torna-se um evidente e valioso instrumento orientador do fazer docente diário, como também orientador do próprio aluno, pois a partir do feedback dado pelos resultados avaliativos, o estudante toma conhecimento de seus avanços e limites frente a construção do seu saber.

No tocante ao professor, a avaliação lhe informa dados referentes ao processo de aprendizagem de seus alunos como também sobre sua própria atuação como mediador desse processo, revelando-o seus erros e acertos no que diz respeito a sua ação pedagógica cotidiana. Como já foi aclarado em outras laudas, a avaliação deve ser processual e está em consonância com os objetivos educacionais traçados pela escola e pelo professor, tendo sempre em vista a mesma como uma aliada na construção do conhecimento e o principal elemento na conquista de um ensino de qualidade que tanto é almejado por todos os cidadãos brasileiros. E, para que a avaliação seja vista como elemento coesivo entre a prática de ensino e o processo de aprendizagem, Romão esclarece que a escola deve ter uma nova forma de avaliar e que essa mesma escola:

“Deverá ser necessariamente “dialógica”. Ela deverá ser dialógica tanto interna quanto externamente. Internamente, pois, se ela pode estabelecer seus objetivos, é ela que deve avaliar se está, ou não, atingindo-os. Externamente, isto é, nas relações que mantém com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria de Educação. Se a escola pode introduzir a “progressão continuada” não reprovando entre as séries intermediárias dos diversos ciclos e níveis de ensino; se ela pode introduzir um sistema de “progressão parcial”, isto é, promover o aluno com “dependências” em até três disciplinas; se ela pode introduzir um sistema de “compensação de ausência” por outros trabalhos; se ela pode reclassificar os alunos segundo a sua competência etc... ela terá um grau de responsabilidade cada vez maior e exigirá dela compreensão nova da forma de avaliação” (Romão, 2011, p.9).

Ou seja, a escola autônoma, flexível, que almeja oferecer educação e ensino de qualidade, necessariamente disporá de um processo avaliativo também flexível, desta feita, a avaliação flexível requer um planejamento sistematizado, o qual poderá contar com inúmeros instrumentos como, por exemplo, trabalhos em grupo ou individual, testes, provas,

memoriais, portfólio, questionários, relatórios, quiz, seminários, entre outros, porém nenhum dos instrumentos citados acima devem ser usados apenas na perspectiva de atribuição de notas como requisito para aprovação ou reprovação do alunado, pois deve-se considerar a autoavaliação do estudante e do próprio professor como parte integrante do processo.

Desta feita, a avaliação constituísse em importante instrumento capaz de indicar caminhos mais adequados no que se refere aos métodos e as técnicas de ensino (prática pedagógica), como também, ao ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante, ao processo de aquisição do conhecimento (processo cognitivo-sócio-afetivo), fato que a torna comprometida com veementemente com a real reflexão no que diz respeito a todos os processos e procedimentos na área da educação.

A avaliação é tão importante na formação do sujeito, que em muitos casos é ela quem determina implicitamente o sucesso e/ou insucesso dele tanto na vida escolar quanto na vida social como um todo, isso se explica pelo de que é a avaliação que aumenta ou abaixa a autoestima do sujeito enquanto aluno e os resultados de uma boa ou má avaliação podem refletir pro resto da vida de uma pessoa enquanto ser social, uma vez que, no dizer Lüdke (2001, p. 30) “em todas as atividades humanas, a avaliação está presente, pois, como dizia Nietzsche, o homem é o único animal que se avalia”, por isso o dever do professor é o de avaliar para ajudar seu aluno na construção do conhecimento e não para reprová-lo, como o era outrora.

Na educação, a avaliação desempenha um papel essencial, especialmente no âmbito da educação fundamental. Enquanto nos outros níveis educacionais pode vir a exercer uma função seletiva, no nível da educação fundamental ela exerce, por excelência, a função informativa, isto é, fornece informações para que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso. Quanto mais cedo forem conhecidos esses pontos, maiores serão as possibilidades de tomar as medidas necessárias para assegurar o sucesso. No caso desse nível de ensino, pode-se e deve-se esperar que o sucesso chegue a todos os alunos, já que é um direito de todos eles, como cidadão (Lüdke, 2001).

Mainardes, ainda referindo-se ao processo avaliativo e sua importância dentro da política do sistema de ciclos ressalta não é apenas o desenvolvimento do alunado que deve ser avaliado, mas também o próprio sistema, as dificuldades e as necessidades dos alunos, do corpo docente e da própria escola, uma vez que, de acordo com o mesmo:

“Compreender a escola em ciclos como uma construção progressiva em direção a um estado qualitativo superior pressupõe a criação de estratégias de avaliação da implementação da política como um todo, das dificuldades e necessidades dos professores e das escolas e ainda da aprendizagem dos alunos. Os dados obtidos por meio dessas avaliações precisariam ser utilizados em um sentido positivo, ou seja, como ponto de partida para a realização de mudanças e melhorias no sistema educacional como um todo. A avaliação e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos são aspectos fundamentais das políticas de ciclos, pois a identificação tardia de dificuldades de aprendizagem (ao final do ciclo, por exemplo) poderá colocar em risco a função da escola e das políticas de ciclos” (Mainardes, 2009, p.87).

Ou seja, a partir das palavras do autor e dos discursos dos professores chamamos a atenção para a importância e necessidade do desenvolvimento a aplicação de instrumentos avaliativos também do desempenho da instituição escolar, do seu corpo docente, para assim serem visualizados os aspectos positivos e negativos referentes a tudo que diga respeito ao aluno e sua formação enquanto cidadão de deveres e direitos.

5.1.5. FD: Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada

FD denominada “Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada” apresenta como principal abordagem a prática avaliativa do professor, a qual pouco se modificou no Regime de Progressão Continuada, que sem um acompanhamento e esclarecimento de seus objetivos abre espaço para a aprovação automática, conforme apontam os fragmentos das entrevistas no Quadro 6.

Quadro 6. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD da Classe 3: Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada

Professor	Fragmentos das entrevistas
P1	“Na escola a gente só utiliza a forma de avaliar prova (...) existem pessoas que passam trabalho como pesquisa, mas a escola ela só marca o período da lista de quem ficou na progressão continuada e é para a gente fazer a avaliação sem ter a aula extra”.
P2	“Se ele tiver um tempinho para vir as minhas aulas ou uma aula vaga alguma coisa, eu peço para ele vir, se não assim eu peço faça trabalho, eu faço uma avaliação, converso com meu aluno pra ver qual é a noção que ele tem da disciplina”.
P3	“A avaliação é tradicional prova escrita, o intuito é não prejudicar o aluno”.
P4	“Eu faço avaliações com eles, faço avaliações e exercícios antes dessas avaliações com respostas gabaritadas para eles poderem irem aprendendo”.
P5	“Eu avalio tanto através de atividades, através de trabalho e através do processo de observação do interesse do aluno em querer recuperar o que ele não conseguiu aprender no ano anterior”.
P6	“Eu uso prova escrita, prova oral e já usei até seminário como uma forma de apresentar, já que a prova escrita o aluno fica muito mais preso e eu já criei até uma forma de seminário para ele expor as suas ideias e a partir dali tirar alguma coisa que o aprobe”.
P7	“O único instrumento que nós usamos é a prova escrita, prova escrita tradicional, individual, sem consulta. É uma prova tradicional mesmo”.

Assim, é percebido uma diferença entre a forma como é praticada a avaliação e a linha de pensamento que o regime de Progressão Continuada foi arquitetado, pois o ensino por ciclos de aprendizagem como sustenta Mainardes (2009), “evidenciam os aspectos psicológicos e pedagógicos: o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa” (p. 59), não havendo mais espaço para a concepção bancária. As palavras de Paulo Freire têm como base as seguintes ideias:

“a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educandos; b) o educador é o que sabe; os educando, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o / é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educando, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educando, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, já mais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos” (Paulo Freire, 2005, p.68).

Nessa concepção de educação, o estudante não passa de um mero receptor de um saber alheio, adquirido e acumulado por quem o transmite, pois lhe são negadas as oportunidades de atuar como agente construtor de seu próprio devir, de sua história enquanto sujeito ativo, pensante e atuante, por meio desta concepção de educação, os sujeitos são vistos como seres adaptáveis, pois, na medida em que estes são expostos a situações passivas mais ingênuos ficam. A esse respeito Libâneo (2013) afirma que pessoas desavisadas acabam assumindo essas crenças, valores e práticas, como se fizessem parte da normalidade da vida, e por fim, acabam acreditando que a sociedade é boa e os indivíduos é que destoam.

Desta forma, os instrumentos avaliativos devem ser diversos e adequados ao aluno e ao professor. Ao aluno, na realização da atividade revelando a construção do conhecimento e ao professor, permitir que veja com segurança os a contemplação ou não dos critérios avaliativos, conforme Hoffmann (1996): “Os instrumentos devem ser diversificados, para permitir uma análise mais objetiva do desenvolvimento do aluno e da prática pedagógica”.

Portanto, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se

como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (Luckesi, 2010).

Assim, a avaliação está ligada diretamente ao processo em que a característica principal do ensino e aprendizagem, a transformação. Para Luckesi (2002) a avaliação da aprendizagem escolar tem que ser compreendida como um ato amoroso. O ato amoroso que acolhe a situação, na sua verdade. Quando não nos acolhemos e/ou não somos acolhidos, gastamos nossa energia nos defendendo e, ao longo da existência, nos acostumamos às nossas defesas, transformando-as em nosso modo permanente de viver. O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor.

Nesta linha, Bloom (1956) fala da importância da diversificação dos instrumentos de avaliação, por acreditar que as mesmas podem ressaltar em diversas oportunidades de se verificar a aprendizagem. Destarte, a avaliação não é uma receita pronta e acabada, buscamos caminhos, utilizamos técnicas diversas, procedimentos e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar todo o processo avaliativo. Identificamos que os instrumentos de avaliação ocuparam, sem dúvida alguma, um espaço importantíssimo no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem.

5.1.6. FD: Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade

FD denominada “Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade” representa a exclusão social dos alunos do regime de progressão continuada, visto que eles passam de ano, mas não tem um bom aprendizado, conforme demonstram os fragmentos das entrevistas no Quadro 7.

Quadro 7. Apresentação dos fragmentos das entrevistas dos docentes agrupados na FD da Classe 4: Progressão Continuada e relação de exclusão com a sociedade

Professor	Fragmentos das entrevistas
P1	“De um modo geral é excludente até mesmo tem professores que, por exemplo, um aluno que ficou em progressão continuada na sua disciplina você não vai ver ele igual aos outros, eu sei que a gente não pode nem mostra pra ele esse olhar desigual mas a gente percebe que ele não teve o conhecimento igual ao que teve a plena, inclusive porque não existe as aulas extras, se tivesse ele até que compensava aquilo que ele perdeu no ano anterior”.
P2	“As vezes a gente é preconceituoso, as vezes esse aluno já vem de progressão, já é problemático e tal, mas eu acho que a sociedade em si (...) esse sentimento por nós professores exclui sim, a gente tem aquela autonomia que pode acabar prejudicando o aluno, mas pela sociedade talvez sim talvez não”.
P3	“Com discriminação (...) o aluno já entra num processo de exclusão social”.
P4	“Mas dentro da escola um aluno que tem progressão parcial ele é considerado como burro. Lá fora eu realmente num sei, eu sei a sociedade dentro da escola (...) exclui, com certeza”.
P5	“Acredito que a sociedade vê como algo positivo, algo que realmente recupere algo que o aluno em algum momento durante o ano letivo, por exemplo, não conseguiu aprender”.
P6	“Eu acho que a sociedade vê de forma preconceituosa (...) sabendo que ele está numa progressão continuada realmente acho que há uma exclusão danada da sociedade (...) ele é excluído duas vezes a partir do momento que o governo insere um programa desse nas escolas, não dá nenhuma formação ao professor, joga tudo para o professor e também a falta de apoio da família que não participada do andamento dos seus filhos”.
P7	“Veja a progressão continuada ela dá essa oportunidade de o aluno poder não ficar tão retido como antes, mas mesmo assim ainda acho que é uma forma de contribuir com números, porque não tem mais aquele número de reprovações que tinha antes, mas em termo de qualidade, não tem qualidade (...) ele exclui, porque ele termina passando e (...) ele vai sair com essa defasagem”.

Dentre os professores entrevistados, esta FD revela a visão excludente da maioria dos entrevistados em relação a progressão continuada, pois afirma que a maneira como se efetiva nas instituições acabam atropelando o processo de aprendizagem do aluno, aprovando-o automaticamente sem a garantia de que esteja de fato apto a prosseguir para as séries subsequentes. Para Di Giorgi, Leite e Rodrigues:

“Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso reavaliar as práticas existentes e essencialmente recriá-las. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico” (Di Giorgi, Leite, & Rodrigues, 2005, p 33).

É nesse prisma que o processo de ensino e aprendizagem deve orientar-se, pois como dito pelos autores acima citados, além de termos uma nova clientela também temos a responsabilidade de direcioná-los rumo à construção de saberes, competências e habilidades e, ensinar não é tarefa fácil, pois requer organização do espaço de ensino adequadamente, requer planejamento sistemático do fazer docente, requer desenvolvimento

de atividades que, além de elevarem o grau de assimilação, também estimulem os aprendizes a continuarem a busca pelo conhecimento, por meio de pesquisas, de projetos que tenham como objeto de estudo temas, fenômenos, realidades que partam seus interesses.

É importante destacar o papel do Regime de Progressão Continuada para nossa sociedade como um todo e, em especial para nossos estudantes que, durante séculos foram expostos a práticas educativas e avaliativas negligentes com sua formação integral. Pois somos de opinião de que esse regime vem mediando a construção do conhecimento a partir da visão holística⁴, esta que presa pela totalidade humana no que diz respeito a dimensão “física, intelectual, emocional e espiritual” (Behrens, 2005), pois, é nessa linha de pensamento que deve estar alicerçadas as práticas pedagógicas dos docentes em geral e, em particular dos que atuam nas escolas onde o sistema de ensino é pautado na política dos Ciclos de Aprendizagem.

Os princípios norteadores da escola em Ciclos de Aprendizagem, os eixos teóricos metodológicos das propostas educacionais como também da didática e das técnicas de ensino requerem profundas mudanças (mudanças: políticas-ideológicas, teórico-metodológicas, físico-estrutural, concepções sócio-históricas-filosóficas de homem, de sociedade e de educação) e, como o planejamento global de toda escola encontra-se no Projeto Político Pedagógico – P.P.P., esses e outros princípios devem estar evidentes e claros no mesmo.

Desta forma, o P.P.P. respaldado na política dos Ciclos de Aprendizagem, pressupõe um amplo debate sobre a organização pedagógica, sobre a integração da comunidade e da escola em prol da efetivação dos objetivos e das metas estabelecidas pela comunidade escolar e pelos representantes dos pais, alunos e da comunidade circunvizinha, objetivos e metas que também devem encontra-se ancorados na legislação em vigor.

Além disso, as atividades de sala de aula devem ser desenvolvidas visando a construção de competências e habilidades dos estudantes em todos os setores da sociedade, em todas as componentes curriculares e, isso se dá por meio das atividades socioculturais, interdisciplinares e pelo Letramento. O corpo docente deve ter um diagnóstico da realidade educacional dos aprendizes que formam a comunidade escolar, estes que são sujeitos idiossincráticos, (únicos, subjetivos e cognoscentes).

⁴ **Visão holística:** Educar para Cardoso (1995, p. 51, apud. BEHRENS, 2005, p. 65): “É estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual. E este por sua vez, participa de outros planos de totalidade: o comunitário. O social, o planetário e o cósmico”. Portanto, a pertinência de fazer uma opção de prática pedagógica com uma visão holística transcende o papel de ser professor, ampliando esse papel como indivíduo, como ser humano, preocupado com seus semelhantes e a vida na sociedade e no planeta.

Acreditamos que os princípios teóricos metodológicos dos Ciclos de aprendizagem, assim como da proposta do Letramento, encontrem respaldos no paradigma da solidariedade, que ancora-se no vínculo social, na cidadania, na identidade, na diversidade, no dialogismo e na autonomia “como diretriz da proposta educacional” (Pernambuco, 2008, p. 15).

A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC explana que a identidade se firma nas práticas sociais, nas experiências compartilhadas, nas lutas por objetos em comuns e, a autonomia como sendo valores e princípios próprios da comunidade.

Freire (1996, p. 59) ao referir-se sobre autonomia é enfático ao afirmar que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” ou seja, a autonomia ultrapassa os valores e princípios sociais de uma dada comunidade, mas é a autonomia do próprio sujeito enquanto ser social, histórico, construtor do seu conhecimento e do seu próprio devir.

Assim, essa política de ensino tem um longo caminho a percorrer e, só será eficaz se houver um acompanhamento diário, a partir do qual, o professor terá subsídios suficientes e significativos para verificar as dificuldades e os avanços de seus alunos, pois é dever da escola inserir o aluno na sociedade como um cidadão capaz de intervir nas decisões sociais, de apresentar a esses sujeitos novas possibilidades, de orientá-los na construção de problemáticas, de hipóteses, de aguçar o interesse em discutir sobre novas ideias, sobre assuntos polêmicos que circulam pela mídia, como também é dever dessa instituição gerar novos métodos de ensino e de avaliação através de pesquisas e debates.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as concepções dos professores acerca das possibilidades e limites da política da progressão continuada nas melhorias da qualidade do ensino é um ponto de grande relevância para os questionamentos que envolvem a educação, uma vez que a progressão continuada é um tema polêmico e tem sido palco de muitas investigações no Brasil e no Mundo. Refletir acerca da avaliação e do processo de exclusão social no âmbito da progressão continuada reveste-se de grande importância pelas implicações que esta tem na formação dos estudantes. A trajetória desta pesquisa iniciou-se com a inquietação acerca da visão negativa que muitos docentes tem acerca da progressão continuada buscando uma análise desta política pública, pelo fato de que as mudanças são uma constante em toda e qualquer sociedade humana. Nesse sentido, algumas conclusões poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações pessoais e também de outros pesquisadores que abordem o tema da progressão continuada.

A partir das entrevistas com os docentes, observa-se a abordagem pessimista em relação a progressão continuada minando suas chances de sucesso. Embora a educação seja um bem garantido e ofertado pelo governo, se faz necessário refletir sobre os modelos, os projetos, os programas, os sistemas de ensino que são desenvolvidos por meios das políticas públicas para a educação nacional, pois o Estado sozinho não deve decidir sobre a mesma, se assim for não estará sendo exercida a democracia.

Isto é, não basta o governo apresentar uma nova proposta de política educacional, é preciso que ele convoque a sociedade, que haja momentos de diálogos e discussões, para a partir de então, se pensar nos passos pre-antecedentes a implementação.

Assim, nenhuma política pública educacional deve ser implantada sem que haja previamente uma preparação, ou melhor, sem que os docentes e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham acesso as propostas novas antes de sua implementação, pois, por mais que o novo pareça ser a melhor solução para mitigar dificuldades e problemas em qualquer momento sócio histórico, sempre será necessária a participação da sociedade civil como um todo, o diálogo entre o governo e os professores, os gestores, os pais e os estudantes.

Outro ponto importante de destaque, é a forma de avaliação na progressão continuada. Neste novo direcionamento do papel da avaliação, destacamos a importância de se manter a interação entre professor e aluno. Neste caso, a avaliação não pode ser vista como método de reprovação, mais sim como um recurso para promover o conhecimento participativo, coletivo e construtivo entre ambos.

Embora a avaliação tenha a função e o objetivo de informar ao professor e ao estudante os avanços e as dificuldades no percurso do processo de ensino e aprendizagem, utilizando instrumentos formais (instrumentos concretos como, por exemplo, provas, testes, trabalhos, etc.) e informais (como o julgamento de valor e a subjetividade do professor, que de certa maneira influenciam os resultados), ela pode exercer outras funções. Diante dos resultados e para que a avaliação formativa seja uma prática pedagógica eficaz é preciso que o docente faça observações das aquisições de conhecimento dos educandos, intervenha em sala de aula ou fora dela sempre que necessário, e promova a regulação das aprendizagens.

Diferentemente do que propõe o regime de progressão continuada, o que se evidencia na realidade escolar é a perpetuação de mecanismos de seleção e exclusão no seu interior, à medida que os alunos permanecem no sistema, mas sem possibilidades reais de sucesso, ao mesmo tempo que se constroem as justificativas para o seu eventual fracasso, pautadas principalmente na crença da sua incapacidade de sucesso em um sistema que lhes garante acesso e permanência e dissimuladamente os empurra para a exclusão e, portanto, para sua condição social original, demonstrando que a realidade escolar camufla as desigualdades sociais por meio da exclusão.

Assim, a progressão continuada é, enquanto proposta e política educacional, um avanço pedagógico significativo, pois busca aumentar a qualidade do que é ensinado nas escolas e diminuir a exclusão social, eliminando a repetência inútil. Cabe aos docentes envolvidos entender os princípios da progressão continuada conscientes do seu papel de educador, que é contribuir para a formação global do educando, despertando o sentido do ser cidadão, para que ele seja o agente transformador do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2002). *Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender*. Rio de Janeiro: Editora Artmed.
- Babbie, E. (2003). *Métodos de Pesquisa Survey* (Cezarino, G., Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ball, J. M. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. Ball, J. M. (ed.), *Políticas Educacionais: questões e dilemas* (p. 21- 53). São Paulo: Cortez.
- Beisiegel, C. de R. (2006). *A qualidade do Ensino na Escola Pública*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Behrens, M. A. (2005). *A Formação Continuada de Professores e a Prática Docente: O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bloom, B.S. et al. (1973). *Taxionomia de objetivos educacionais - domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo.
- Borba, J., & Sanmartí, N. (2003). A Função pedagógica da avaliação. In Ballestar, M. et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 23-45). Porto Alegre: Artmed.
- Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras.
- Brandão, C. R. (2002). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliens.
- Câmara, R.H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v.6(2), 179-91.
- Carneiro, M. A. (1998). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia* (25ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed).
- Gerhardt, T. E, & Silveira, D. T. (2009). *Organizadores. Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

- Hair, J. F. et al. (2005). *Análise Multivariada de Dados* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hoffmann, J. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista* (21ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1984). *Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação de aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2010). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposição*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Lüdke, M. (2001). Evoluções em Avaliação. In Franco, G. (Org.), *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Martins, L. M. (2010). Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky: algumas considerações. In Mendonça, S. G. L., & Miller, E. (org.), *Vygotsky e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (2ª ed.). Araraquara, SP: Cultura Acadêmica.
- Ney, A. (2008). *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak Ed..
- Oliveira, D.C. et al. (2005). *Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais*. Rs, Passo Fundo: João Pessoa, Editora Universitária da UFP.
- Oliveira, J. de. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* (4ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Piaget, J. (1996). *Biologia do Conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piletti, N. (1986). *Psicologia da Educação*. São Paulo: Editora Ática.
- Power, S. (2011). O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado pra explicar práticas e políticas educacionais. In Ball, J. M. (Ed.), *Políticas Educacionais: questões e dilemas* (pp. 54-77). São Paulo: Cortez.
- Romão, José Eustáquio. (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011. (Guia da escola cidadã; v. 5).
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (3ªed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª ed.). São Paulo: Cortez.

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

Soares, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Triviños, A. (2007). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: aspectos qualitativos em educação*. São Paulo: Atlas.

Zaballa, A. (1998). *“A prática educativa: como ensinar”*. Fortaleza: Ed Artimed.

LEGISLAÇÃO

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (1996). Decreto nº 40.673 (DOE, Poder Exec. Seç. 1, 106(33), 16 de fevereiro de 1996). São Paulo: Brasil.

Conselho Estadual de Educação. (1997) Indicação CEE nº 22/97 (DOE 20/12/97 Seção I pg. 18). Avaliação e Progressão Continuada. São Paulo.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

Pernambuco. 2018. Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco. Secretaria de educação, Recife/PE.

Secretaria Estadual de Educação. (1998). Dispõe sobre as normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar (Resolução SE, nº 4, de 15 de janeiro de 1998). São Paulo. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

WEBGRAFIA

Arcas, P. H. (2009). *Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendência* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Biani, R. P. (2007). *A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão? Campinas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Buoro, E. (2013) *Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Di Giorgi, C. A. G., Leite, Y. U. F., & Rodrigues, S. A. (2005, nov.). A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. *Quaestio. Revista de Estudos de Educação, Universidade de Sorocaba*, v. 7(2), 31-44.

Jefrey, D. C. (2006). *Representações de Docentes sobre o Regime de Progressão Continuada: Dilemas e Possibilidades* (Tese de Doutorado). Faculdade de

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Leme, E. S. (2011). *Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar* (Dissertação de Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Leite. Y. U. F., & Di Giordi, C. A. G. (2004). Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Educação*, v. 29(2), 135-145.

Machi, M. (2009). *A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor* (Tese de Doutorado). UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.

Martins, M. G. (2007). *Progressão Continuada e Trabalho Docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP.

Poliche, A. H. (2006). *A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Romanini, M. G. (2007). *Avaliação, Sistema de Ciclos e Regime de Progressão Continuada: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SILVA, S. M. C. (Org.). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. Relatório de Pesquisa, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFB, 2010.

Viégas, L. de S., & Souza, M. P. R. (2006, out.). A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 10(2), 247-261.

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

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

APÊNDICES

APÊNDICE I. CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Recife, 22 de julho de 2015.



Exmo Sr Alceu Domingues Alves.

Diretor da Escola

Eu, Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na qualidade de coorientadora convidada da Escola Superior de Educação Almeida Garrett - ESEAG, orientará a mestranda Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza, RG 3.158.665 - SDS/PE e CPF 574.788.564-20, regularmente matriculada no mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Escolar, venho solicitar a sua compreensão no sentido de receber a aluna supracitada, ao mesmo tempo assumir o compromisso de que a mesma fará um trabalho de pesquisa de campo fundamentada em princípios técnico-científicos, que possibilitem a construção da sua dissertação, cujo título é: **“A Progressão Continuada e suas Implicações na Avaliação da Aprendizagem”**. Toda a informação obtida desta Rede de Ensino seguirá o rigor do anonimato e será exclusivamente à elaboração desta dissertação.

Agradecendo desde já a solicitude possível, subscrevo-me atenciosamente.

Profª Dra Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida
Coorientadora

APÊNDICE II. CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES

Recife, 27 de julho de 2015.



Prezado (a) Professor (a) _____

Peço sua licença por um momento, interrompendo o cotidiano de suas atividades profissionais para pedir sua atenção e colaboração. Sou Instrutora de cursos profissionalizantes e Professora universitária, ambos na Rede particular de Ensino do Recife há 15 anos e mestranda em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett - ESEAG - Lisboa-Portugal.

Esta entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado intitulado “**A Progressão Continuada e Suas Implicações na Avaliação da Aprendizagem**”, que tem a finalidade de analisar quais as possibilidades e limites na melhoria da qualidade do ensino, possibilitando responder: Quais as contribuições que a progressão continuada proporciona no desempenho escolar? Refletindo sobre suas implicações na avaliação no processo da aprendizagem.

Para tanto, venho pedir sua permissão e gentileza para realizar uma entrevista simples e individual, onde todas as respostas contidas na entrevista permanecerão em sigilo conforme padrões éticos que regem a pesquisa científica.

Atenciosamente,

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza
Mestranda em Ciências da Educação
e-mail: sandrafirminob@gmail.com

APÊNDICE III. GUIÃO DE ENTREVISTA



Prezado (a) Professor (a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar quais as concepções dos docentes da escola pública acerca do Regime da Progressão Continuada, e as possibilidades e limites na melhoria da qualidade do ensino, a entrevista faz-se necessária, pois possibilitam à compreensão do ambiente escolar, proporcionando resultados significativos, os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

- ✚ Idade
- ✚ Gênero
- ✚ Tempo de formação
- ✚ Tempo de função

Q2. Conhecimento acerca do Regime de Progressão Continuada

- ✚ Como você vê o regime de Progressão Continuada?
- ✚ Você recebeu formação para trabalhar com este tipo de política pública na educação?
- ❖ Como você vê os limites e possibilidades deste programa em relação à melhoria da qualidade do ensino?

Q3. Avaliação e Progressão Continuada

- ✚ Através do regime de Progressão Continuada são alcançados os objetivos em relação à qualidade da aprendizagem?
- ✚ Quais são as suas ações após identificar um aluno com dificuldades na aprendizagem?

Q4. Instrumentos de Avaliação da Progressão Continuada

- ✚ Quais os instrumentos utilizados por você para avaliar os alunos do regime de progressão continuada?

Q5. Relação com a sociedade

- ✚ Para você como a sociedade vê os alunos oriundos da Progressão Continuada?
- ✚ Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui estes alunos da sociedade?

APÊNDICE IV. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P1



Qual sua idade? 40 anos.

Qual sua formação e o tempo? Licenciatura em história com 13 anos de formação.

Como o senhor vê o regime de progressão continuada? A minha visão é positiva com relação a progressão continuada desde que fosse aplicada de maneira correta.

O senhor recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não, eu acho que nem eu nem nenhum professor até desde 10 anos que eu estou no estado eu nunca vi uma informação para os professores nem explica como é a progressão continuada.

Como o senhor vê os limites e as possibilidades desse programa em reação a melhoria da qualidade do ensino? Na minha visão a escola não é feita para reprova. Não é a progressão, essa é a minha visão positiva da progressão continuada para que o aluno não perca o ano todinho por causa de duas disciplinas agora para que chegasse numa melhor qualidade o ensino não é nem da educação é do ensino é que ela fosse aplicada de forma correta, que os alunos tivessem aulas extras até mesmo para ter condições para fazer as avaliações e não a gente chegar e marcar o tema os conteúdos, estude esses conteúdos e que a prova é tal dia sem o aluno não ter nenhuma aula e ter que lembra de uma aula que ele teve no ano anterior.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação a qualidade na aprendizagem? A qualidade ela fica ferida com essa questão que ela não a progressão ela não é feita de forma correta, na minha visão, foi o que eu tava falando para a senhora antes né ontem que se tivesse uma programação como os alunos que ficassem em progressão tivessem aulas contra turno não é e nós tivéssemos condições de realmente fazer uma avaliação com o aluno que tivesse as aulas sobre os conteúdos sobre a avaliação

Quais são as suas ações após identificar um aluno com dificuldades na aprendizagem? Com relação a progressão continuada ou de um modo geral?

Esse jovem ele tá nesse processo da progressão continuada e foi identificada uma dificuldade... Quais são as situações, as ações? As ações que poderia complementa, fazer as leituras complementares sobre os conteúdos não é que hoje na parte de história existe muito essa visão de trazer textos complementares para fazer até mesmo a interdisciplinaridade com outras disciplinas geografia até a matemática mesmo física, química, dar reforço do conteúdo, como na nossa perspectiva da progressão continuada, ter aulas extras, fazer pesquisas, elabora resumos sobre algum conteúdo para que ele tenha condições de fazer a avaliação.

Eu acho que a próxima pergunta seria uma complementação, quais são os instrumentos utilizados pelo senhor para avaliar os alunos do regime e da progressão continuada? Na escola agente só utiliza a forma de avaliar, prova e, prova, marca-se na escola os períodos, entendeu, dia estipulado vai ser as avaliações da progressão continuada.

Mas o senhor acredita que existem outros instrumentos? Existem pessoas que passam trabalho como pesquisa, mas a escola, ela só marca o período na lista de quem ficou na progressão continuada e é para a gente fazer a avaliação sem ter a aula extra entendeu? Não tem a aula para que o aluno tenha o esse assunto, deveria ter pelo menos uma revisão, não tem pelo menos até esse ano, no ano passado não tinha, eu não sei com a nova gestão qual é a tática que ele vai usa, se ele vai selecionar alguns dias para ter algumas aulas extras para esses alunos.

Para o senhor, como a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada?

Eu acho que a sociedade em modo geral como ele sai do ensino básico só com a ficha 19 e 18 e não tem nenhuma especificação que ele fez a progressão continuada de um modo geral o público em geral, eu acho que nem sabe disso que existe essa progressão continuada, mas se a sociedade de um modo geral soubesse disso na minha visão ele ia ser um pouco excludente por que o pessoal ia saber, é perceber que é um aluno que não tem muito conhecimento e foi um aluno que foi passando não sendo reprovado por algumas disciplinas e só dependendo de uma progressão para poder passar ele não seria muito bem visto, principalmente na questão de que vivemos hoje com o mundo ligado a questão de mercado e competitividade, então o mercado não ia ver esse aluno com bons olhos em relação a quem sempre utiliza o recurso da progressão plena.

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? Nessa perspectiva de ver não vejo com bons olhos o aluno da progressão continuada, é excludente é excludente ainda que hoje a haja muitos projetos de inclusão, da a impressão que incluir, mas de um modo geral é excludente até mesmo tem professores que é por exemplo um aluno que ficou em progressão é ele esta na progressão continuada na sua disciplina, você não vai ver ele igual aos outros, eu sei que a gente não pode nem mostra para ele essa desigualdade, mas a gente percebe que ele não teve o conhecimento igual ao que teve a plena, inclusive por que não existe as aulas extras, né se tivesse, até que ele compensasse aquilo que ele perdeu do ano anterior.

Obrigada professor 1, estamos encerrando esta entrevista.

APÊNDICE V. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P2



Qual sua idade? 33 anos.

Qual sua formação? Minha formação é Licenciatura em Geografia.

E o tempo? Tenho 3 anos mas antes da faculdade eu lecionei por 2 anos durante a faculdade.

Como você vê o regime de progressão continuada, conhecida como progressão parcial? Eu vejo de uma forma muito falha, até por que muitos alunos, eles não procuram e vai se estendendo essa dependência até as series finais, ai quando ele se preocupa por que é uma barreira na secretaria que a própria escola para dar a ficha 19. É muitos assim, dizem não saber não se lembra e assim a gente convoca e as vezes ele nem se interessam. Um ou outro que procura professora olha eu fiquei em progressão na outra escola, fiquei em progressão na senhora e em outro professor, tem como a gente fazer já que está iniciando agosto e ninguém falou nada sobre isso e a gente sabe que a progressão são 3 chances que a gente dá ao aluno então eu acho muito falho.

A senhora recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não, nunca tive formação nenhuma, foi tudo no tato, nas informações dos colegas, nas perguntas, nunca, nunca ninguém parou o estado, vamos dá uma **formação** para os contratados os efetivos, todos da rede. Eu mesma não recebi.

Como à senhora vê os limites e as possibilidades desse programa em reação a melhoria da qualidade do ensino? As possibilidades é que dão a chance ao aluno dele não passa pelo que a gente passava, mas de 15 anos atrás por causa de uma disciplina ou duas, você repetir todo um trabalho que você já fez e teve sucesso. Eu acho que é uma ideia boa agora, ele precisa de aparatos, precisa de condições para que isso seja realidade e tenha uma qualidade, e assim e os limites, e quais são realmente os limites, a escola a relação do professor com o aluno, a coordenação da escola as vezes a gente se limita muito ou bate muito com as informações. Um trabalha de uma forma ou de outra e as vezes tem escola que não tem coordenação trabalhando num turno, trabalha no outro a gente vê uma escola grande, por exemplo como a nossa, tem muita dificuldade porque a gente tem três turnos então cada turno as vezes trabalha até diferente um do outro então isso faz com que

o aluno o tipo de aluno as vezes ele vem com problemas de outro turno da noite ou com o turno da manhã e chega a tarde totalmente diferente então assim é os limites são internos mesmo da própria escola.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação à qualidade na aprendizagem? Claro, se você parar e fazer com que o aluno é de outras formas seja avaliado não só daquela forma pragmática, você trabalhar ele ter um espaço pra ir a sala de aula assistir a aula com esse professor que ele teve deficiência seria fantástico.

Quais são as suas ações após identificar um aluno com dificuldades na aprendizagem? Quando esse aluno chega pra senhora, nesse regime, e é identificado uma deficiência? Deficiência na aprendizagem? É claro é se for uma deficiência que vá além da minha como a gente diz ossada eu procuro profissionais da área, psicólogo e pessoal que trabalha com pessoas que tem uma certa deficiência para poder trabalha comigo com o aluno, quando não, eu dou outras chances e vou usando várias possibilidades, várias maneiras de avaliar esse aluno.

Quais são os instrumentos utilizados pela senhora para avaliar os alunos do regime e da progressão continuada? A se ele tiver um tempinho para vir as minhas aulas ou uma aula vaga alguma coisa, eu peço para ele vir, faço trabalho, eu faço uma avaliação, converso com meu aluno para ver, uma conversa prévia e ver qual é a noção que ele tem da disciplina.

Para o senhor a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada com bons olhos? A sociedade? Hoje em dia isso já tá meio que esquecido, assim hoje em dia a questão desse preconceito já tem diminuído muito, que agente vê com essa questão de Supletivo, Eja, Projovem. Eu acho que dentro da nossa classe dentro do ambiente educacional com os professores a gente não vê, eu vou me incluir por que as vezes a gente é preconceituoso, as vezes a gente não, esse aluno já vem de progressão, já é problemático e tal, mas eu acho que a sociedade em si não, a sociedade já tá muito mais aberta para isso até porque houve muitas oportunidades para que a gente corrigisse esses problemas

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? Esse sentimento por nós professores exclui sim, a gente tem aquela autonomia que pode acabar prejudicando o aluno, mas pela sociedade talvez sim talvez não. Porque a gente também não pode ser muito conivente com os problemas e achar que isso é normal. A gente tem

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

que trabalha para que o aluno faça todo seu processo educacional de forma correta, sem nenhum percalço que ele consiga construir a sua educação formativa de forma assim, mas conveniente ou até gradual com mais tranquilidade sem percalço.

APÊNDICE VI. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P3



Qual sua idade? 30 anos.

Qual sua formação e tempo? Formação letras português e inglês e **docência** 3 anos.

Como o senhor vê o regime de progressão continuada, conhecida como progressão parcial? Olha eu vejo com desconfiança, porque não agrega valor ao aprendizado do aluno.

O senhor recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não.

Como o senhor vê os limites e as possibilidades desse programa em reação a melhoria da qualidade do ensino? O programa só vai dar certo se houver investimento na área, com professores capacitados, bem remunerados, motivados, para que possam dar sequência aos programas implantados.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação à qualidade na aprendizagem? Não, na forma como está é preciso repensar a progressão continuada.

Quais são as suas ações após identificar um aluno com dificuldades que faz parte da progressão continuada, dificuldades na aprendizagem? A gente informa aos pais, mas não temos as condições necessárias para fazer um trabalho de recuperação desses alunos.

Quais são os instrumentos utilizados pela senhora para avaliar os alunos do regime e da progressão continuada? Praticamente não existe, a avaliação é tradicional, prova escrita, o intuito é não prejudica o aluno.

Para o senhor a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada com bons olhos? Com discriminação.

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? O aluno já entra num processo de exclusão social.

APÊNDICE VII. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P4



Qual sua idade? 29 anos.

Qual sua formação e tempo? Formação letras português e inglês e formação de 12anos.

Como você vê o regime de progressão continuada, conhecida como progressão parcial? A progressão parcial eu acredito que não ajuda muito porque os alunos, na verdade eles, pegam pela palavra né da progressão e ai eles acabam achando que no ano seguinte eles têm progressão e não tem como, podem ser reprovados e no ano seguinte terem essa progressão.

A senhora recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não.

Como a senhora vê os limites e as possibilidades desse programa em relação a melhoria da qualidade do ensino? Tem muito o que melhorar ainda, tem muita coisa que assim, que ainda falta para que esse programa venha realmente a melhorar, uma delas é fazer o que é positivo para os alunos, que eles ainda não tem conhecimento.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação à qualidade na aprendizagem? Nem sempre, porque nem sempre a gente consegue fazer essas progressões do jeito que tem que ser feitas, realizadas.

Quais são as suas ações após identificar um aluno com dificuldades na aprendizagem? Quando esse aluno chega pra senhora, nesse regime, e é identificado uma deficiência? Por experiência assim própria e vivencia, quando eu faço essa identificação à primeira coisa que eu faço, porque muitos deles a deficiência, na verdade não é nem na aprendizagem, são outros tipos de deficiência que a gente acaba percebendo. E aí na escola, no caso nas escolas, a gente não tem com quem contar, então tem que se fazer por si próprio. O que é que a gente vai fazendo? Tento da melhor forma possível que eles alcancem um nível de estudo né. Então tem que começar do nível básico dos básicos, pra poder ir trabalhando.

Quais são os instrumentos utilizados pela senhora para avaliar os alunos do regime e da progressão continuada? Eu faço avaliações com eles, faço avaliações e exercícios antes dessas avaliações com respostas gabaritadas para eles poderem ir aprendendo. Muitas das vezes é interessante, porque aquela mesma questão que a gente faz em sala de aula, coloca na prova e eles não conseguem fazer. É um trabalho bem complicado.

Para o senhor a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada com bons olhos? Como a sociedade vê esses alunos, nossa sociedade que você fala é dentro da escola? Porque lá fora, na verdade, não sei te falar porque não é um assunto que se é comentado, assim, mas dentro da escola um aluno que tem progressão parcial ele é considerado como burro. Lá fora eu realmente não sei, eu sei a sociedade dentro da escola.

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? Exclui, com certeza.

APÊNDICE VIII. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P5



Qual sua idade? 42 anos.

Qual sua formação e o tempo? Licenciatura plena em matemática e o tempo de 10 anos, de docência.

Como você vê o regime de progressão continuada, conhecida como progressão parcial? Eu vejo como uma oportunidade que vem ajudar os alunos que por ventura não conseguiram ser aprovados na íntegra no ano passado.

O senhor recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não.

Como o senhor vê os limites e as possibilidades desse programa em reação a melhoria da qualidade do ensino? Bom, acredito que venha a contribuir, é para ajudar mais o aluno a tentar recuperar alguma defasagem que ele teve no ano anterior, mas eu acredito que seja bastante limitada a sua aprendizagem.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação a qualidade na aprendizagem? Acredito que não.

Quais são as suas ações após identificar um aluno com dificuldades na aprendizagem? Quando esse aluno chega pro senhor, nesse regime, e é identificado uma deficiência? Eu procuro tentar revisar os conteúdos, procuro dar outro reforço de ensino a eles e tento elaborar algum material com mais facilidade que ele venha poder estudar e daí fazer uma atividade avaliativa.

Quais são os instrumentos utilizados pela senhora para avaliar os alunos do regime e da progressão continuada? Eu avalio tanto através de atividades, através de trabalho e através do processo de observação do interesse do aluno em querer recuperar o que ele não conseguiu aprender no ano anterior.

Sandra Firmino de Oliveira Bastos Souza. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.

Para o senhor a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada com bons olhos? Eu não tenho nenhuma perspectiva, assim, nunca foi feito esse estudo pra mim, nunca foi feito esse levantamento.

A sociedade poderia ser fora dos portões da escola, mas também poderia ser dentro da escola? Acredito que a sociedade vê como algo positivo, algo que realmente recupere algo que o aluno em algum momento durante o ano letivo, por exemplo, não conseguiu aprender né. Ou teve algum problema, e daí essa nova oportunidade da progressão continuada venha a ajudar.

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? Inclui os alunos na sociedade.

APÊNDICE IX. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P6



Qual sua idade? 57 anos.

Qual sua formação e o tempo? Formação letras português e inglês e formação de 29 anos.

Como você vê o regime de progressão continuada, conhecida como progressão parcial? Eu vejo como uma forma positiva, antigamente o aluno era reprovado em doze matérias por causa de uma, ele repetia as 11 matérias. Hoje ele tem essa oportunidade de passar para a série seguinte e pagar essa matéria que ele tinha reprovado. Só que da forma como tem sido feita, ela se torna uma forma negativa.

O senhor recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não, essa foi uma imposição que veio de cima para baixo, sem nenhuma informação para os professores. Só aquela coisa, que o professor deveria fazer três provas, ou seja, dar três oportunidades ao aluno. Caso ele não fosse aprovado nessas três oportunidades, ele voltaria à série anterior.

Como a senhora vê os limites e as possibilidades desse programa em reação a melhoria da qualidade do ensino? Eu não vejo nenhuma melhoria em relação a qualidade de ensino, pelo que eu falei anteriormente, da maneira como ele tá sendo implantada e aplicada a vários anos, então não há como haver melhoria alguma na aprendizagem do aluno.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação a qualidade na aprendizagem? Com certeza não, durante todo esse tempo fiz muitas progressões parciais e muitas vezes o professor é até pressionado para aprovar o aluno, porque na realidade o aluno não volta para a série anterior como era a proposta, ele sempre sai daqui aprovado, ainda que esteja reprovado na prova.

Quais são as suas ações após identificar um aluno, que faz parte desta progressão, com dificuldades na aprendizagem? Quando eu identifico meus alunos eu oriento que ele venha assistir minhas aulas no contra turno certo, através de exercícios, produções textuais, seminários, mando cartas aos pais, mas há um desinteresse, tanto por parte da escola em

forçar os pais a mandarem seus filhos para as escolas e também do próprio aluno, que ele tem a certeza que não vai ser reprovado portanto ele não vem participar, portanto é realmente de uma forma negativa.

Quais são os instrumentos utilizados pela senhora para avaliar os alunos do regime e da progressão? Eu uso prova escrita, prova oral e já usei até também seminário como uma forma de apresentar, já que a prova escrita o aluno fica muito mais preso e eu já criei até uma forma de seminário, ele expor as suas ideias e a partir dali tirar alguma coisa que o aprove.

Para o senhor a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada com bons olhos? Eu acho que a sociedade vê de forma preconceituosa, certo, todo aluno principalmente vindo de escola pública, que já é mal visto por ser de escola pública e ainda por cima sabendo que ele está numa progressão continuada realmente acho que há uma exclusão da parte da sociedade.

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? Com certeza ele é excluído da sociedade, ele é excluído duas vezes a partir do momento que o governo insere um programa desses nas escolas, não da nenhuma formação ao professor, joga tudo para o professor, certo e também a falta de apoio da família que não participada do andamento dos seus filhos.

APÊNDICE X. ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A) P7



Qual sua idade? 49 anos.

Qual sua formação e o tempo? Licenciatura plena em matemática; tenho 22 anos de docência.

Como você vê o regime de progressão continuada, conhecida como progressão parcial? A ideia do regime eu acho ótima, da oportunidade do aluno poder continuar o seus estudos é revendo apenas aquelas disciplinas, aqueles componentes que eles tiveram mais dificuldades.

O senhor recebeu formação para trabalhar com esse tipo de política pública na educação? Não.

Como o senhor vê os limites e as possibilidades desse programa em reação a melhoria da qualidade do ensino? Os limites são muitos, porque os estudantes não tem a oportunidade de ter um ré-ensino daqueles conteúdos que eles tiveram dificuldades, daqueles componentes que eles não passaram. eles apenas fazem as três provas, não tem momento extra nenhum, eles continuam estudando normal, muitos chegam ao nono ano e ainda esta devendo componente do sexto ano. Já aconteceu casos de escolas que eu já ensinei do aluno chegar ao 3º ano e ele tá devendo componentes do sexto ano, que antes era a quinta serie, são essas dificuldades.

Através do regime de progressão continuada são alcançados objetivos em relação a qualidade na aprendizagem? Não, em relação à qualidade acho que não, porque como ele não tem a oportunidade novamente, apenas nós dizemos para ele o conteúdo. A gente diz o conteúdo em que vai ter nas provas, a gente nem põe o conteúdo todo da série porque ficaria muito complexo, selecionamos os principais conteúdos e marcamos as datas, são três datas, ele vai e faz essas três oportunidades para conseguir, muitas vez eles faz as três oportunidades e não consegue, justamente porque não teve oportunidade de ensino e nem nós temos a nossa grade como fazer isso, como você ta com os alunos seguindo o aluno como um todo a turma toda junta.

Quais são as suas ações após identificar um aluno, que faz parte desta progressão, com dificuldades na aprendizagem? Normalmente eu tento ensinar novamente, ver outra forma de abordar, simplificar mais a linguagem, falar menos informal, porque matemático tem partido de muita formalidade, procurar ser mais informal e normalmente é isso que faço.

Quais são os instrumentos utilizados pela senhora para avaliar os alunos do regime e da progressão? O único instrumento que nós usamos é a prova escrita, prova escrita tradicional, individual, sem consulta. É uma prova tradicional mesmo.

Para o senhor a sociedade vê os alunos oriundos da progressão continuada? Veja, a progressão continuada ela dá essa oportunidade de o aluno poder não ficar tão retido como antes, mas mesmo assim ainda acho que é uma forma de ele só faz contribuir com números, porque não tem mais aquele número de reprovações que tinha antes, mas em termo de qualidade não tem, não tem qualidade.

Na sua opinião, este sentimento inclui ou exclui o aluno na sociedade? É, de certa forma dependendo do ponto de vista que a gente olhar, mas ele exclui, porque ele termina passando e as vezes a pessoa termina que fazer qualquer coisa, como eu citei no início, já houve caso de aluno chegar no terceiro ano e ele estar com a progressão de sexto ano, agente não tinha, de qualquer forma dar um jeito naquele menino ser aprovado, fazia a prova só por fazer mesmo que ele não tivesse atingido como é que eu ia reter um aluno que chegou lá na frente e tá com defasagem de um assunto lá de trás, fez a prova, não conseguiu na outra oportunidade ai ele vai sair com essa defasagem. Ele vai enfrentar os concursos, as provas, ele vai ter que fazer o que depois? Um preparatório, um cursinho, uma coisa assim para conseguir.