



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLAUDIANA DOS SANTOS VIEIRA

**REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS
DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

DELMIRO GOUVEIA-AL

2020

CLAUDIANA DOS SANTOS VIEIRA

**REFLEXOES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS
DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa Msc. Adriana Deodato Costa

DELMIRO GOUVEIA-AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

V657r Vieira, Claudiana dos Santos

Reflexões sobre avaliação da aprendizagem em salas de progressão continuada / Claudiana dos Santos Vieira. – 2020.

57 f.

Orientação: Adriana Deodato Costa.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2020.

1. Educação. 2. Sistema avaliativo. 3. Progressão continuada. 4. Sala de aula. 5. Aprendizagem. I. Costa, Adriana Deodato. II. Título.

CDU: 37.012

CLAUDIANA DOS SANTOS VIEIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE PROGRESSÃO
CONTINUADA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal de Alagoas –
Campus do Sertão, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa Mcs. Adriana
Deodato Costa

Aprovada em 24/11/20

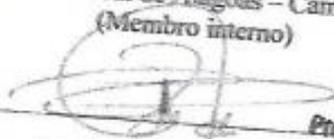
BANCA EXAMINADORA



Profa Mcs. Adriana Deodato Costa
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
(Orientadora)



Prof. Drª Ana Paula Solino Bastos
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
(Membro interno)



Prof. Dr. Ricardo da Silva
Coord. Est. Superv. Pedagogia - UFAL
Mat. SIAPE 1753121
Universidade Federal de Alagoas – Campus de Arapiraca
(Membro externo)

Dedico este trabalho aos meus pai Geraldo Honorato Vieira, em especial a minha mãe Joana dos Santos Vieira que partiu de nós deixando saudades, a meu amado filho Iggy Geraldo dos Santos Dias e esposo Isaquiel Dias

AGRADECIMENTOS

Através dessas poucas palavras quero deixar meus agradecimentos, primeiramente a Deus, Ele foi minha fortaleza diante das barreiras. Agradeço também a meu querido e amado esposo Isaquiel Dias, pelo apoio e a força que me ofertou durante todo o processo, e ao meu valioso filho que me fortaleceu a caminho da vitória.

Agradeço à minha família, à minha querida turma 2014/2, pois cada uma dessas pessoas contribuiu para minha formação acadêmica, social e humana. Em especial as minhas queridas companheiras de sala e de vida: Rita Marles, Patricia Henrique, Maria Sáude, Natália Barbosa, Maria Jussara e Maria Jucimara. E a todos (a) que desde primeiro período (tronco inicial) fez parte dessa história.

Aos docentes que passaram por meu processo de formação e que foram além das disciplinas, ensinando-nos valores de cunho crítico e reflexivo, essenciais para uma formação profissional e humana: Beatriz Araújo Da Silva, Carla Taciane Figueiredo, Diego Rodrigues da Silva, Ana Paula Solino Bastos, Ana Rosa dos Santos, Laíse Soares Lima, Eva Pauliana da Silva Gomes, Lilian Barbara Cavalcanti Cardoso, Jose Ivamilson Silva Barbalho, Marcos Paulo de Oliveira Sobral, Marcos Ricardo de Lima, Suzana Santos Libardi, Adriana Deodato Costa, Lilian Kelly De Almeida Figueiredo, Rodrigo Pereira, Ana Cristina Conceição Santos, Maria Patrícia Oliveira Queiroz, Lilian Kelly de Almeida Figueiredo, Monica Regina Nascimento dos Santos, Wilton Carneiro Barbosa, Carlos Eduardo Muller, Noelia Rodrigues dos Santos, Sara de Miranda Marcos, Givanildo da Silva, Rafael Alexandre Belo de Albuquerque Pereira, Marilza Pavezi, Radjalma da Silva Teixeira, Maria Aparecida Silva, Divânia Cássia Costa da Silva, Ana Flavia de Andrade Ferraz.

À minha professora e orientadora, Adriana Deodato Costa, pela paciência, dedicação e carinho durante todo o processo.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.
(Paulo Freire)

RESUMO

A proposta deste trabalho é fazer uma análise reflexiva do sistema de avaliação em salas de progressão continuada a partir do regime de nove anos do ensino fundamental. É de grande relevância, o estudo da temática para melhor interpretação das implicações positivas e negativas para que se possa exercer uma criticidade diante do tema, esse considerado atual dentro das instituições escolares de nível fundamental, e que interfere diretamente dentro das aprendizagens do educando em sala e seus educadores. Objetivamos com este trabalho uma melhor e maior compreensão do tema, como também exercer uma reflexão relativa às inquietações, se de fato, analisando há uma efetivação e sucesso ou não da sala de progressão continuada, principalmente no que toca à avaliação presente nela. Buscamos conceituar e embasar o trabalho em autores que tratam diretamente do tema. Intentamos tais objetivos através de uma pesquisa bibliográfica. Como resultados, constatamos que a progressão continuada é uma proposta em si de grande relevância, no entanto, encontram-se arestas gigantescas no sentido de subsídios, por isso, é preciso uma maior atenção para ela em todos os âmbitos, dentro e fora da escola, pois defendemos que o contexto social precisa ser evidenciado e trabalhado também. Nela, situam-se crianças e adolescentes que estão em alguma situação de vulnerabilidade, no geral são vários os contextos que implicam no fato de elas estarem em uma sala de progressão continuada, os quais precisam também ser considerados em seu processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Palavras-chave: Progressão continuada. Avaliação. Educação. Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this work is to make a reflexive analysis of the evaluation system in rooms of continuous progression from the nine years of elementary school. It is of great relevance, the study of the theme for a better interpretation of the positive and negative implications so that one can exercise a criticality in the face of the theme, which is considered current within elementary school institutions, and which directly interferes in the students' learning in class and their educators. With this work, we aim at a better and greater understanding of the theme, as well as to exercise a reflection on the concerns, if in fact, analyzing whether there is an effectiveness and success or not of the room of continued progression mainly regarding the evaluation present in it. We seek to conceptualize and base the work on authors who deal directly with the theme. We intend these objectives through a bibliographic search. As a result, we found that continued progression is a proposal in itself of great relevance, however, there are gigantic edges in the sense of subsidies, therefore, it is necessary to pay greater attention to this public in all areas, inside and outside the school, because we argue that the social context needs to be highlighted and worked on as well. In it are located children and adolescents who are in some situation of vulnerability, in general there are several contexts that imply in the fact that they are in a room of continuous progression, which also need to be considered in their teaching-learning and assessment process.

Key - word: Continued progression. Evaluation. Education. Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEB-Secretaria de Educação Básica

DCOCEB- Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica.

COEF- Coordenação-Geral do Ensino Fundamental.

PNE- Plano Nacional de Educação.

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CEB-Câmara de Educação Básica.

CEE-AL- Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PPP- Projeto Político pedagógico.

TCC- Trabalho de conclusão de curso.

AEE- Atendimento Educacional Especializado.

SEDUC- Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Procedimentos Metodológicos.....	15
1.2 Instrumentos de análises acerca da progressão continuada.....	17
2 REGIME DE NOVE ANOS E SALA DE PROGRESSÃO CONTINUADA.....	18
2.1 Conceitos e aspectos históricos da progressão continuada.....	18
2.2 Ampliações do ensino fundamental e a progressão continuada: Bases Legais.....	20
2.3 O ensino fundamental em Alagoas e as salas de progressão continuada.....	22
3A AVALIAÇÃO NO REGIME DE NOVE ANOS NAS SALAS DE PROGRESSÃO CONTINUADA.....	28
3.1 Progressão continuada enquanto política pública no ensino fundamental.....	28
3.2 Entendendo melhor a progressão continuada: Aprovação automática ou não?.....	31
3.3 Avaliação qualitativa de formação humana: Análises de alguns autores.....	33
4 PROPOSTAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS DE PROGRESSÃO CONTINUADA.....	42
4.1 Métodos e práticas no sistema da progressão continuada: um trabalho pautado para a motivação educacional.....	42
4.2 Avaliação da aprendizagem na progressão continuada: principais características desse público.....	45
4.3 Desafios e embates do corpo docente no enfrentamento das problemáticas nas salas de progressão continuada.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
6 REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A avaliação na sala de progressão continuada dentro do Regime de nove anos¹ é, basicamente, uma aceleração no processo de ensino e aprendizagem, a fim de tirar o discente de uma situação de repetência. Nesse sentido, a função da sala de progressão passa a ser de fundamental importância para a escola e também para esses sujeitos em processo de formação, já que é, justamente, esse período que irá permitir ou não que o discente avance para ciclo seguinte.

O que inspirou a escolha da temática, foi principalmente experiência vivida dentro da sala de progressão continuada em uma determinada instituição escolar pública e periférica na cidade de Delmiro Gouveia, como também discussões em sala de aula durante a graduação e com a docente orientadora. Essas discussões foram exclusivamente relativas às problemáticas enfrentadas por este sistema. Por isso despertou-se o interesse de entender melhor o sistema de progressão continuada, suas necessidades e as realidades atuais desse sistema de ensino, que tem como principal finalidade auxiliar no avanço de crianças em situação de atraso educacional durante as séries ou ciclos. Nosso objetivo é: refletir os limites e possibilidades das salas de progressão continuada e suas formas de avaliação a partir do regime de nove anos do ensino fundamental.

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 –estabelece diretrizes que traçam caminhos e baseiam a educação nacional, mencionando alguns aspectos que subjazem à progressão regular no inciso 2º do artigo 32.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2016, p. 14)

¹ Refere-se ao acréscimo de mais um (1) ano, no ensino fundamental, que antes da implantação possuía oito (8) anos de duração, agora após a implantação passa a ter nove (9) anos de duração. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), cumprindo seu papel de indutor de políticas quanto ao programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, tem desenvolvido ações no sentido de apoiar os sistemas de ensino. (BRASIL, 2009, p. 05)

Sob essa ótica, este trabalho tem como principal objetivo tecer análises do objeto diante da visão de alguns autores considerados importantes para esse estudo, Viégas (2015), Vasconcelos (2008), Padial (2012), Paro (2011), Mészáros (2011), Menezes (2001), Luckesi, (2009), Holanda (2018), Hoffmann (2001), Freire (2011) entre outros.

A metodologia do trabalho é de cunho bibliográfico. Pretende-se, assim, propiciar um debate reflexivo em decorrência da eficácia e problemáticas em torno da temática, a analisar através desta revisão como está colocada nos regulamentos e documentos oficiais, ou seja, como sendo um suporte educativo de ensino que fomentará um progresso nas aprendizagens de discentes presentes nas salas de progressão.

Assim sendo, nota-se a existência de uma grande discussão em torno de como está sendo aplicada a avaliação da aprendizagem dos discentes na área da progressão continuada. Há críticas relativas à sua efetivação de forma de aprovação automática, mesmo em instituições que defendem uma promoção com base na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante. No entanto, há muitos defensores desta ação educativa considerada inovadora e eficaz. Isso nos leva a uma breve reflexão do ponto de vista de ambos os lados, pois, de fato, essa ação pode ser produtiva e eficaz quando trabalhada de forma organizada, mas principalmente se forem fornecidas ferramentas e condições para tal, e é justamente onde o poder público entra com intuito de fomentar o sistema de progressão continuada.

O regime de progressão continuada não significa aprovação automática, muito menos desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas. Ele é, sim, um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. Deixa de ser repressora, castradora e comparativa para ser norteadora e estimuladora do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 1997 *apud* BERTAGNA, 2010, p. 195)

Espera-se que no sistema de ensino a avaliação do processo de ensino/ aprendizagem se efetue de forma contínua a contemplar os objetivos desse sistema. O tipo de progressão mais recorrente nas escolas que possuem este tipo de ensino para seus discentes em atraso escolar é a progressão continuada, como já foi afirmado anteriormente. Na progressão, avaliar o estudante como o próprio enunciado já revela, deve acontecer de forma continuada, oportunizando aos discentes uma melhor compreensão de seus conhecimentos através dos conteúdos curriculares de forma organizada e sucessiva ao longo de todo processo, oferecendo-lhes oportunidades diversas e viabilizando tais oportunidades.

Desse modo, não se pode admitir uma aprovação automática, sem guias, sem requerimentos e ponto de apoio. Nem tão pouco colocar o discente a uma seriação à frente, simplesmente pelo “empurrão”. Caso isso ocorra, esse empurrão vai ser de um prejuízo sem precedentes para a formação escolar e humana desse sujeito em processo de construção de saberes.

Por outro lado, a progressão continuada como alargamento desse período de escola, tem por objetivo aprofundar o ensino e aprendizagem, possibilitando o despertar de potencialidades e habilidades ainda não trabalhadas e incentivadas. No entanto, sabe-se que em muitas das situações as salas de progressão não contemplam todos os objetivos pretendidos e que, de fato, a avaliação automática ocorre de forma comum em muitas das instituições escolares, pois não se valoriza esse espaço como deveria realmente ocorrer.

Na verdade, esses sujeitos têm sua dignidade e autoestima completamente afetadas pelo descaso das não aplicações de políticas públicas efetivas que deem apoio e acolham os sujeitos (crianças) em situação de vulnerabilidade social e humana. De acordo com Bertagna (2010),

é muito interessante observar a dificuldade em associar uma mudança na concepção de avaliação dentro de um sistema de ensino que não está preparado para tal. Dessa forma, procuram-se mecanismos para resolver os problemas burocráticos existentes e ainda se criam outros mecanismos para não enfrentar ou não provocar mais conflitos — como aprovar os alunos, para não enfrentar a burocracia e o constrangimento da negação de sua avaliação, de seu trabalho — adaptando-se às necessidades práticas da não reprovação do aluno (p. 201).

Então, percebendo a importância de reflexões críticas e analíticas, em torno deste tema apresentado, situam-se os questionamentos trazendo tal problemática para o meio de formação acadêmica, onde se tem percebido uma maior aproximação mediante as diversas realidades de contexto social, sobre as quais os docentes se deparam durante e após o período de formação. Portanto percebe-se dentro deste contexto, mediante a formação acadêmica que recebemos, que não se pode ignorar as problemáticas existentes dentro desses espaços, tem-se que visibilizá-los e trabalhá-los para que haja de fato mudanças positivas. O espaço da sala de aula de progressão continuada não pode ser visto como depósitos de educandos repetentes, os quais podem ser considerados um fardo para a própria escola e sociedade.

Mediante ao exposto, nosso trabalho está dividido em três capítulos principais. No primeiro capítulo, trabalhamos conceitos, bases legais e as ampliação do regime de nove anos

em sala de progressão continuada, direcionando algumas questões para essa prática em nosso estado, Alagoas. No segundo, realizamos uma análise crítica sobre a progressão enquanto política pública, explorando e elucidando questões a respeito da progressão continuada, trazendo a visão analítica de autores que discutem sobre os assuntos tecidos durante a temática abordada. No penúltimo capítulo, trazemos os instrumentos de análises, bem como a abordagem de reflexão em torno da avaliação pautada em motivação. Para concluir, a última parte deste trabalho aborda as aspirações desejadas e traz as análises finais sobre todo contexto trabalhado e percebido durante a construção do nosso trabalho.

1.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa

O primeiro conhecimento que temos é o conhecimento vivido a partir da realidade, do meio exploratório do cotidiano. Desde o nascimento, formulamos nossas próprias questões interrogativas sobre o mundo, assim como elaboramos possíveis respostas para tais. O conhecimento acarretado de tradições costumes e cultura tem uma validade imensurável, pois faz parte da vida prática dos sujeitos, principalmente, quando tais sujeitos não tem acesso à educação formal. Para Koche

a forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como todo, produzindo interpretações significativas, isto é, conhecimento, a do senso comum, também chamado de conhecimento ordinário, comum ou empírico (2010, p. 23).

A prática do senso comum é algo construído através desse meio de convívio familiar, do contato com culturas e crenças entrelaçadas à própria sobrevivência e existência dos sujeitos. De acordo com Koche (2010, p. 24), “a necessidade de resolver problemas imediatos, que aparecem na vida prática do dia a dia, ocorre principalmente de uma percepção sensorial, do contato direto com fatos e fenômenos”. No entanto, entende-se que estes conhecimentos apesar de serem válidos não tem aprofundamento em suas análises. Portanto, para que a prática de pesquisa apresente maior eficiência e contundência é necessário aprofundamento através da pesquisa científica. Para isto, adotamos a pesquisa de cunho bibliográfico para que pudéssemos tecer análises com base neste meio.

De início, foram organizados os capítulos a fim de facilitar a organização do material bibliográfico que se deveria ser coletado. Em seguida, organizamos obras de autores e

documentos oficiais que tratam da temática, além da realização de visitas em *sites* de educação considerados seguros.

Dentro do meio científico há necessidade de contestação de dúvida, investigação, criam-se hipóteses para que se chegue com maior proximidade à verdade que o investigador busca. A busca pela verdade vai além do modo prático do senso comum, nela se estabelece a dúvida e a curiosidade aguçada e a desconstrução. De acordo com Deslandes (2012),

[Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação construção da realidade...] Toda pesquisa se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento e conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (2012, p. 16).

Partindo da perspectiva apresentada pela autora, percebe-se a importância da pesquisa dentro da formação acadêmica, visto que a investigação é necessária, mas é algo construído ao longo da vida e da formação do ser humano. Há sempre o que se questionar e para esses questionamentos há uma busca incessante por respostas. As análises de ponto de vista, principalmente, quando se refere a grandes pesquisadores é de extrema importância na pesquisa bibliográfica qualitativa.

A formação profissional docente exige uma formação contínua, ao educador cabe ser/construir nele a ideia de “pesquisador”, sempre a buscar aperfeiçoamento com intuito de atualizar seus conhecimentos e verdades; o mundo muda e as verdades em seu limite também mudam. Enquanto sujeitos pesquisadores desconstruímos algumas verdades impostas ao mundo e validadas sem precedentes críticos e/ou teóricos.

A pesquisa é bibliográfica e se difere da revisão, pois essa a revisão bibliográfica se faz necessária em todos os tipos de pesquisa. A partir de leituras em artigos *online*, monografias e livros formulamos a base principal para a construção desta pesquisa. Utilizando reflexões de autores considerados de grande importância, reuniu-se um número limitado de textos que exploram a temática e trazem contribuições sobre ela. Para (GIL, 2002, p. 44), “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

A proposta da pesquisa bibliográfica visibiliza trabalhar a temática de um ângulo teórico de conhecimentos já existentes, juntamente com reflexões próprias de autoria do sujeito da pesquisa. Portanto, pode-se dizer que a metodologia articulada/desenvolvida reflete

as análises do que foi lido e interpretado diante de análises teórico-críticas dos autores em questão.

1.2 Instrumentos de análises acerca da progressão continuada

As publicações em geral relacionadas à temática facilita a investigação, buscando, assim, a visão de autores do mesmo modo em que se criam as próprias opiniões críticas do pesquisador, possibilitando uma reflexão maior das problemáticas e benefícios existentes. Para Koche (2010),

na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema o objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa (p. 122).

É imprescindível leituras de obras de autores e fontes que possibilitem segurança para a coleta de dados para a realização das análises. Portanto, optou-se por coletar obras de autores de renome e autores atuais. Outro fator importante a se citar, é a dificuldade de encontrar obras em quantidades significativas para construção deste trabalho. Não são muitas as obras que ressaltam e/ou refletem a progressão continuada. Para subsidiar nossa pesquisa, utilizamos os estudos críticos e teóricos de autores como Poliche (2006), Bertagna (2010) e Santos (2012), que tratam da Progressão continuada. Utilizamos os documentos oficiais, como a (LDB,1996). Temos também (CHAGURIII; JUNG,2013), (ALAGOAS,2007), tratando do acréscimo de mais um ano no ensino fundamental. E autores que fala da avaliação como (LUCKESI, 2009), (HOFMANN, 2001), (BARLOW,2006), (ROMÃO,2009), entre outros autores que refletem o contexto educacional, a escola.

Há uma grande necessidade de continuarem-se os estudos relevantes que possibilitem análises críticas e reflexivas em torno de causas e problemáticas do setor educativo, para que assim possam-se ter subsídios para se lutar por uma educação com maior significado e qualidade para a construção educativa de sujeitos mais reflexivos e autônomos, frente à sociedade e seu meio. Essa é também uma das prioridades de formação acadêmica do pedagogo: formar-se para formar.

2 REGIME DE NOVE ANOS E SALA DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Neste capítulo realizamos uma abordagem de conceitos e aspectos legais e históricos relativos à progressão continuada, como também à implantação do ensino fundamental de nove anos.

As temáticas apresentadas nesta sessão terão um viés crítico e reflexivo, diante das pesquisas de cunho bibliográfico, realizadas durante o processo de construção deste trabalho. Trata-se de métodos científicos no qual foi baseada a construção teórica. Neste sentido, buscou-se trabalhar obras de autores que tratam a temática com foco na progressão continuada no regime de nove anos e avaliação dentro desse sistema de ensino. Será tratada a importância da sala de progressão continuada no meio acadêmico.

2.1 Conceitos e aspectos históricos da progressão continuada.

O ensino fundamental por muitos anos concretizou-se como um sistema de seriação, sendo que ao final de cada ano letivo, no caso série, o discente seria aprovado/promovido para série seguinte ou retido. Sendo assim, a progressão continuada apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento de competências na formação digna e humana do sujeito em processo de aprendizagem. Entretanto, a progressão continuada é pensada a partir da organização escolar por ciclos, em meados 1920, segundo o que conta no programa Todos pela Educação,

há iniciativas de instituir o ensino por ciclos que datam de 1920. A partir dos anos 1980, a temática ganhou destaque nos debates nacionais. Mas, foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que mais redes de ensino começaram a adotar o ensino por ciclos e a progressão dentro deles (BRASIL, 2018, p. 01).

Este tema, na época, já propiciava diversos embates e polêmicas, visto que para muitas pessoas sinalizava uma aprovação automática, sem viabilizar a aprendizagem do estudante. Tais embates fortaleceram-se dos anos de 1950 a 1990, suscitando dúvidas se este formato de organização escolar de fato seria eficaz e produziria resultados positivos (POLICHE, 2006). Ainda de acordo com a autora os primeiros estados a implantarem tal sistema foram São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina, em meados dos anos 60 e 70. No entanto, os

resultados não foram satisfatórios, haja vista que houve uma queda na qualidade do ensino, pois a prática foi a de promover automaticamente sem avaliar as aprendizagens ou sem que tenha, de início, concretizado medidas pedagógicas que complementaríamos esse processo.

Ao lançarmos olhares para o estado de Alagoas, percebemos que tais ações levaram mais tempo para serem implantadas. A portaria do SEDUC Nº. 472/2019 esclarece melhor a consolidação desse sistema dentro do estado de Alagoas em seu artigo 25, no qual destaca que

as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual deverão organizar Turmas de Progressão com a finalidade de alfabetizar os estudantes do Ensino Fundamental em distorção idade/escolaridade e acelerar os estudos dos alfabetizados que também se encontram em distorção idade/ano/série de 02 (dois) anos ou mais. Parágrafo único. Será garantido aos estudantes em distorção idade/escolaridade, o direito à reclassificação, mediante verificação do aprendizado, de acordo com o § 1º do art. 23, inciso V, a alínea b, do art. 24 da LDB Nº 9.394/1996 e nos moldes do Parecer CEB/CEE-AL Nº145/2013 e Resolução CEE/AL Nº 34/2013 (ALAGOAS, 2019, p:11).

Levando em conta o atraso escolar de crianças por idade, a progressão busca resolver problemas educacionais anteriores, sem prejudicar essas mesmas crianças em seu processo de desenvolvimento educacional, visto que esta mesma progressão não pode se desvincular da avaliação contínua e processual durante os ciclos de aprendizagem da progressão.

O ciclo na progressão veio para elidir a segmentação tradicionalista da escolaridade por série. Sendo assim, a proposta é alargar o período de aprendizagem e estudos, dessa forma, o modo como se pratica a avaliação teve que se moldar também conforme este novo modelo. Dentro desta perspectiva, a avaliação passa a ser uma ferramenta de aproximação e não de seleção. Permitir que todos alcancemos objetivos esperados é de suma importância, no entanto, fornecer as ferramentas necessárias para que isso ocorra é fundamental. Com isso, o tempo de aprendizagem de cada sujeito precisa ser respeitado e esse processo de avaliação que não se pontua em um único momento é revolucionário.

A educação como todo é um processo contínuo e constante, a avaliação, por sua vez, não precisa ser diferente disso. Freire (2011, p. 35) pontua esta ideia de forma esclarecedora ao afirmar que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Nesse sentido, para os que defendem esta modalidade de organização do ensino fundamental, a avaliação deve continuar de modo que visibilize o sujeito em suas múltiplas potencialidades e tempo. Para Poliche (2006, p.22), na progressão continuada a avaliação deve ter a finalidade de adquirir diagnósticos para que se tenha uma visão melhor do que deve ser aperfeiçoado e melhorado.

Por esse viés, a escola deve perceber o discente como protagonista na construção do saber, fazendo com que ele participe das questões que podem favorecer ou não a suas aprendizagens, a tornar o discente ativo em seu próprio desempenho educacional e evitando, assim, o abandono da vida escolar, a evasão, ao mesmo tempo em que tem contribuir para melhorar a autoestima do discente, para que ele se sinta bem consigo mesmo, se sinta capaz de superar as dificuldades.

2.2 Ampliação do ensino fundamental e a progressão continuada: Bases Legais

O programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, iniciada aos seis (6) anos de idade, foi introduzido por meio de políticas públicas implementadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), (BRASIL, 2009). O respectivo programa teve como proposta ampliar o ensino fundamental a fim de aperfeiçoar o ensino fundamental de oito (8) anos para duração de nove (9) anos. Conforme aponta os documentos oficiais Brasil (2009),

o amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos: -Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208. -Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. -Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional. -Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. -Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.(BRASIL,2009, p. 06)

De acordo com a lei nº 11.274/06, aprovada pelo Senado neste mesmo ano, destaca que a implantação do regime de nove anos para todas as instituições educacionais de ensino fundamental do Brasil deveria ocorrer até o ano de 2010. Sendo assim, o ensino fundamental de oito anos, com início obrigatório de crianças aos sete anos de idade agora passa para nove anos, com início obrigatório aos seis anos de idade. Tendo como foco principal a universalização do acesso para crianças de seis (06) anos no ensino fundamental obrigatório. De acordo com Veigas (2009), os objetivos pretendidos por tal implantação são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento; (p. 03)

O Conselho Estadual e Municipal de Educação de Alagoas, juntamente com o PNE e as diretrizes ficaram responsáveis pela definição de normas e orientações para os municípios e estados. A nova estrutura do ensino fundamental propõe um ensino universalizado em que o estado tem a obrigatoriedade de se responsabilizar.

Na concepção de Chaguriii (2013), “essa lei consolida a proposta de expansão do ensino fundamental contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394), (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172), (BRASIL, 2001)”. A formulação do ensino fundamental de nove anos a fim de expandir o tempo de escolarização para promover uma alfabetização e letramento com maior eficácia nos primeiros três anos de escolarização, no ensino fundamental, tem por objetivo retroceder resultados ruins na avaliação, tanto nacional quanto estaduais.

De acordo com a LDB, no artigo 32, nos parágrafos de I ao IV, o ensino fundamental de nove anos, com obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade tem por objetivo

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL,1996, p.11).

Neste sentido, a nova regulamentação vem ancorar-se em um projeto com proposta que oportunize aprendizagens com maiores êxitos para crianças e jovens. Tal política educacional advém de aspirações que não se restringem ao maior tempo para condição de aprendizagens, mas também e, sobretudo, para incentivar o uso desse tempo com a maior potencialidade nas práticas pedagógicas a fim de possibilitar, por esse viés, o crescente

desempenho de educandos, com o apoio central dessas duas bases, tempo estendido e eficácia. Ainda de acordo com os documentos oficiais² que orientam os gestores escolares:

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional (BRASIL, 2007, p. 07).

A ampliação do ensino fundamental pode-se dizer que é bem vinda, no sentido de que se considera a educação cada vez mais importante para poder superar as desigualdades sociais e a dominação dos menos favorecidos à elite dominadora. O início deste processo formativo já aos seis anos de idade poderá ser um fator importante para esta construção educacional, pois nem todas as crianças têm acesso à educação infantil, sendo isto uma problemática em nossos municípios, visto que mesmo sendo uma obrigação não é levada a sério por muitos gestores municipais e, inclusive, pela União.

2.3 Ampliação de mais um ano do ensino fundamental em Alagoas e as salas de progressão continuada.

O estado de Alagoas, um dos estados que apresentam os menores índices de desenvolvimento e que acarreta prioritariamente a educação. Pode-se observar que atraso educacional especialmente neste estado tem marca registrada perdurada ao longo de séculos. Sua estrutura governamental ocasionada de heranças de patriarcado arcaico e o coronelismo é um dos principais fatores que corroboram para tal problemática se estender para os dias atuais. De acordo com Pavezi e Mainarde:

a violência simbólica é exercida pelo Estado ao cercear o acesso ao conhecimento. Esse cerceamento ocorre principalmente pelas dificuldades de acesso da população à educação escolar e pela má qualidade da educação ofertada. O predomínio do *ethos* do coronelismo contribui para que os agentes sociais enxerguem, nos governantes, os provedores de todas as suas necessidades, limitando, assim, as lutas sociais. (2019, p. 758)

Há um grande período de tempo, que predomínio estrutural do patriarcado vem marcado pela ausência de uma educação de qualidade. O poderio que vence a classe pobre

² Documento organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e orientações Curriculares para Educação Básica e Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. (BRASIL, 2009,p.05) disponível em: [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Dmdocuments/Passo_A_Passo_Versao_Atual_16_Setembro.Pdf](http://Portal.Mec.Gov.Br/Dmdocuments/Passo_A_Passo_Versao_Atual_16_Setembro.Pdf)

alagoana através dessa ausência, é mesmo que se beneficie com a mão de obra barata, entre outras questões de domínio. As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem em seu Art. 5º que

o direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010, p. 01).

É de fundamental importância que as políticas públicas deixem de exercer sua beleza apenas no papel. É preciso validar e consolidá-las de fato. Conforme ressalta o Instituto Unibanco (2017, p. 25), “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do estado de Alagoas possui variações ao longo de toda a série histórica, sem ultrapassar o Ideb nacional em nenhum dos anos”.

Com tantas oscilações de índices ao longo da história da educação, especificamente falando do estado citado anteriormente, é enigmática a resolução de tal problema? Conjecturamos que qualquer sujeito ciente dos possíveis responsáveis pela não aplicabilidade de uma educação de qualidade que, teoricamente, está garantida pela Constituição Federal Brasileira (1988) com certeza responderia que não, que é possível sim, derrubar as barreiras colocadas pelas desigualdades sociais e provocadas pela concentração de riquezas e dominação desta sobre os menos favorecidos em todas as instâncias sociais e o mais óbvio ocorreria, justamente, através dela, a Educação.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p:202) “a educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Pavezi e Mainardes (2019) afirmam

acreditamos na possibilidade de superação da condição observada. Essa crença assenta-se no reconhecimento da luta de classes pela dominação simbólica e na plasticidade do *habitus*. Considerando que dominados e dominantes possuem os mesmos instrumentos para conhecer e compreender o mundo social, o que leva à naturalização das relações de poder vigentes, faz-se necessária a tomada de consciência crítica da condição de dominação (2019, p. 761).

De acordo com a Portaria/SEDUC Nº. 472/2019, no artigo 2, inciso X:

a Política de Apoio Pedagógico aos estudantes em distorção idade-série adotando medidas preventivas de intensificação da aprendizagem, acompanhamento diário da frequência e corretivas de Recuperação da

Aprendizagem, Progressão Parcial e Turmas de Progressão.(ALAGOAS, 2017, p. 02)

Diante da realidade brasileira, com foco para o estado de Alagoas onde se mantém os maiores índices de analfabetismo e menor IDH (índice de desenvolvimento humano), estando em último lugar – 27º, segundo o IBGE(2010), conseqüentemente, a efetivação de políticas públicas pautadas no compromisso de incumbência de subsídios assertivos para o desenvolvimento do setor educacional parece ser um desafio.

Em comunhão com o pensamento de Freire (2011), a impotência das classes trabalhadoras diante a dominação da elite é refletida nas sociedades em seu processo histórico e é gerado e fortalecido, justamente, pela ausência da participação direta desse sujeito no contexto histórico. Para o autor, essa história objetifica a condição de sujeito/humano, algo muito cruel. A alienação é colocada por Freire (2011) como um dos fatores para tal consequência

A sociedade não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não estar comprometido consigo mesmo, não é responsável O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (FREIRE,2011,p. 45)

Paulo Freire faz nos refletir mediante as amarras do controle social impregnado dentro das estruturas sociais. As políticas publicas é propostas que pode suprir necessidades geradas por essa dependência de alienação. Só a educação é capaz de derrubar as barreiras da ignorância e do predomino da elite, sobre as vitimas da pobreza.

A implantação do ensino fundamental de 9 anos em Alagoas é recente, ocorreu em 2010, sendo um dos últimos estados na adoção do ensino fundamental de nove anos. Na verdade, o que se pretende dentro dessa perspectiva de implantação de mais um ano no ensino fundamental é, principalmente, a qualidade de como são oferecidos os subsídios para as avaliações. Análises acerca de como é colocado o contexto social dos sujeitos alagoanos neste período de escolarização na conjuntura de avaliação é essencial na constatação de como está se dirigindo a educação neste respectivo estado.

Nessa perspectiva, o contexto social alagoano com suas demandas e carências, em torno de políticas públicas efetivas para a melhoria da educação, torna urgente uma proposta de melhoria das condições escolares. O aumento de mais um ano no ensino fundamental

torna-se um indicativo válido, todavia, precisamos indagar se de fato essas melhorias pretendidas estão sendo alcançadas e efetivadas.

Do mesmo modo, outro fator importante a ser analisado neste estudo é o contexto de avaliações. A vista disso, indagamos: como se caracteriza e concretiza o ato de avaliar o ensino-aprendizagem dos sujeitos na perspectiva da implantação do fundamental de nove anos? De fato, o contexto social do estado e suas problemáticas estão sendo percebidas, analisadas e levadas em consideração dentro do contexto avaliativo? Outro questionamento importante: os docentes estão preparados para atuação pedagógica dentro de uma perspectiva de avaliação humanizada?

Decorrente a experiências tanto teóricas quanto empíricas, é fácil ver e perceber as discrepâncias de contextos sociais, e mesmo assim o sistema de avaliação, em muitos dos casos permanecem concordes para todos. A crítica não se acentua nesta questão, mas sim a adequação à realidade de cada estudante. As ferramentas certas devem ser ofertadas para aqueles discentes que apresentam maior dificuldades que outro, que por algum motivo não conseguem se expressar oralmente, mas através da escrita ou de desenhos se expressam muito bem. Que na prova escrita não se desenvolve, mas oralmente fala e se expressa bem, e vice e versa.

Para os discentes que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente este público, carece e precisa de uma atenção redobrada neste assunto. A equidade deve ser de fato percebida e colocada em prática. Ofertar as ferramentas corretas, é com certeza muito mais eficaz, que apenas flexibilizar ou reter discente, sabendo que há sim, caminhos para que o discente consiga se superar, claro com esse apoio da escola e de seu mediador, o docente. Esse olhar especial para estes sujeitos, não só torna uma avaliação humanizada, mas torna a escola um espaço de acolhimento, ambiente que pode de veras propiciar e despertar uma formação de sujeitos críticos, reflexivos, diante sua realidade.

A resolução nº. 08/2007 CEB/CEE-AL³ visa uma divisão nos primeiros cinco anos de escolarização do sujeito no ensino fundamental de nove anos, dividindo este período de tempo e duas etapas.

³ EMENTA: Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências (ESTADO DE ALAGOAS CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA) RESOLUÇÃO Nº. 08/2007 CEB/CEE-AL, disponível em: www.cee.al.gov.br

§ 1º - A PRIMEIRA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL compreende os primeiros três anos, correspondentes às crianças com faixa etária entre 06 e 08 anos.

I - Nesta primeira fase haverá PROGRESSÃO CONTINUADA entre os anos letivos, com avaliação formativa periódica, que se constituirá de diversos instrumentos de acompanhamento e diagnóstico, sendo obrigatórios:

a) parecer descritivo individual; b) fichas individuais de avaliação sobre o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo.

II - Ao final da Primeira Fase de Alfabetização e Letramento do Ensino Fundamental haverá uma avaliação para aferir a promoção da criança para a etapa seguinte, constituindo-se a avaliação de caráter formativo e somativo.

§ 2º - A SEGUNDA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL compreende os quarto e quinto anos, correspondentes à faixa etária entre 09 e 10 anos.

I - Nesta segunda fase haverá PROGRESSÃO CONTINUADA entre os anos letivos, com avaliação formativa periódica que se constituirá de diversos instrumentos de acompanhamento e diagnóstico sendo obrigatórios:

a) parecer descritivo individual; b) fichas individuais de avaliação sobre o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo.

II - Ao final da Segunda Fase de Alfabetização e Letramento do Ensino Fundamental haverá uma avaliação para aferir a promoção da criança para a etapa seguinte, constituindo-se a avaliação de caráter formativo e somativo (ALAGOAS, 2010, p. 2).

A demanda para o desenvolvimento dos sujeitos de carência maior, paralelo com outros estados, deve ser vista com maior preocupação. Na Resolução nº. 08/2007 CEB/CEE-AL, de acordo com o artigo 13, parágrafo I, “cada escola deve realizar diagnóstico sobre as dificuldades da comunidade escolar para identificar seus problemas específicos”. Ao analisar este parágrafo parece-nos confortável identificar que o estado instituiu a importância de identificação de campo para atuação do educador, assim como, para inserção deste novo modelo de política pública que busca a superação de um sistema educacional que visa somente os números enquanto meta para obtenção de diagnóstico. Diante de uma pesquisa realizada por Arelaro, Jacomine e Klein (2011, p: 37), em “que se avaliaram as políticas educacionais na implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo, realizada por grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre os anos de 2006 e 2009,

os depoimentos mostraram a quase ausência de espaços de discussão para debaterem e opinarem sobre o ensino fundamental de nove anos. Verificou-

se, também, que houve pouca orientação aos professores para a implementação dessa política, o que pode levar a uma “pedagogia do fato consumado” que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos de 6 anos (2011, p. 44).

Entende-se que as políticas públicas voltada especificamente para educação, necessitam de uma maior e melhor cobertura, n que se refere a sua implantação, a orientação formação para os envolvidos é de fundamental importância para uma efetivação que garanta qualidade, todo contexto educacional deve estar em harmonia.

Nos dias atuais a avaliação pode ser vista como um conjunto de ações. Uma dessas ações pode ser percebida na prática docente que se vivencia em sala de aula e como o conhecimento é produzido e apropriado pelos discentes, a fim de torná-los sujeitos críticos e reflexivos, ao perceber sua realidade como campo de atuação de seus saberes aprendidos na educação sistemática, como também em suas vivências e experiências de vida.

3 A AVALIAÇÃO NO REGIME DE NOVE ANOS NAS SALAS DE PROGRESSÃO CONTINUADA

O acréscimo de mais um ano do ensino fundamental possibilitou a entrada obrigatória da criança na escola aos seis anos de idade. Com esse novo sistema, espera-se um desenvolvimento educacional da criança, já que essa nova regulamentação veio para coibir atrasos na aprendizagem, oferecendo a criança um maior tempo de escolarização no ensino fundamental. No entanto, em vários casos esse fator não tem sido suficiente para resolver tais problemas, sendo que a progressão continuada está em expansão em várias instituições escolares do setor público. Neste capítulo, discutir-se-á essa temática juntamente com o que alguns autores abordam e dialogam em relação à avaliação estabelecida dentro dessa temática.

3.1 Progressão continuada enquanto política pública no Ensino Fundamental.

A educação em si é uma política pública que deve ser assegurada como direito dos cidadãos e dever da União, estados e municípios. As problemáticas engendradas no sistema educacional brasileiro há décadas é algo visível, real e, muitas vezes, parece não ter soluções em alguns aspectos.

Uma dessas problemáticas a ser desconstruída é pensar que uma nova organização, através de um projeto de implantação da progressão continuada, por si só tirará o educando do atraso educacional. Sendo assim, compreende-se que a política pública de fato se torna eficaz quando essa promoção não acontece de forma mecânica, automática, como muitos educadores criticam.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deve abarcar uma estratégia eficiente no sentido da construção de saberes, articulando-se com objetivos colocados pelo sistema de educativo. O discente precisa ser educado a não se acomodar diante de suas dificuldades de aprendizagens, tornando, assim, o trabalho docente útil e eficaz. Os trabalhos pedagógicos devem estar ancorados em uma organização coletiva e consensual. Toda a escola e seus segmentos devem estar unidos ao mesmo propósito, de modo que haja uma comunhão de interesses que se entrelacem num processo de ensino aprendizagem democrático.

Não existe boa vivência de um devido projeto sem as ferramentas necessárias para tal fim. É preciso que o meio estrutural ofereça acolhimento à comunidade escolar inclusive a seus atores

principais, os discentes. Um espaço escolar receptivo que proporcione este acolhimento faz toda a diferença.

Para Azevedo (2004, p. 50), “a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação”. Por isso, tudo que se reflete na escola pode ser importante na construção do sujeito perante a educação. As políticas públicas, principalmente, devem fornecer subsídios necessários em todo o contexto escolar, sem isso qualquer projeto que se coloque em prática poderá fracassar ou ser inviabilizado.

A partir disso, surgem novos questionamentos, como o docente dará uma boa aula sem que tenha materiais adequados em seu espaço de trabalho, sem um ambiente arejado e sem espaço ideal para a quantidade de alunos à turma? Como esperar uma prática pedagógica eficiente se este profissional, muitas vezes, não tem apoio da gestão e da família dos discentes, como também não lhe é fornecida uma formação contínua e atualizada, assim como valorização profissional e salarial? É preciso e urgente pensar e cobrar nos espaços apropriados soluções para problemas tão graves e que causam atrasos na educação, permitindo que algumas ações não tenham tanto sucesso, como no caso da implantação da progressão em espaços escolares. De acordo com Menezes (2001), a progressão continuada é bem vinda às escolas, pois segundo a autora, a progressão é um

procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. (MENEZES, 2001, p. 01)

A problemática enfrentada pelo sistema educacional perpassa os muros da escola. Deve-se compreender que o contexto social onde estes sujeitos estão inseridos também é contribuinte para a situação de atraso escolar. Por sua vez, a progressão continuada tentará amenizar ou resolver essa situação. A carência desses estudantes em diversos segmentos é um problema social que deveria ser resolvido de maneira emergente. A fome, a falta de saúde, saneamento básico, o desemprego, entre outros fatores de abandono governamental, são potencialmente prejudiciais para a educação. Não podemos fechar os olhos para essas questões tão inflamadas. A escola não é isolada da sociedade, tudo que ocorre fora do espaço escolar se reflete dentro dele.

Por outro lado, há questões atreladas à cultura da alienação. A sociedade está acostumada a não cobrar a qualidade dos serviços públicos, não obstante, a ignorância pela falta de educação faz com que os sujeitos não se coloquem em lugar de direito, de pagador desses direitos que deveriam ser fornecidos, mas que são omitidos e retirados daqueles que mais pagam e precisam. E mesmo aqueles que não conseguem contribuir pela sua condição extrema de pobreza, a Constituição Federal ampara. É preciso que a gestão educacional brasileira e sua estrutura de organização visibilizem questões pontuais, a fim de trabalhar para concretizá-las. Para Luck 2011,

os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e na medida em que sejam entendidos dessa forma tornam-se importantes e significativas célula vivas da sociedade, com elas interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua liderança, organização e direcionamento demandam um novo enfoque de orientação. E é a essa necessidade que a gestão educacional responde (p.51).

A sociedade precisa ter um papel mais ativo dentro das escolas, cobrando a efetividade de uma gestão democrática, derrubando os interesses políticos de nomeação de cargos importantes dentro dos setores educativos, estes que provocam, em muitos casos, retrocesso, estagnação e desconforto, pois nem sempre são colocados profissionais com formação adequada para exercer a função e, muitas vezes, estes nem tem formação na área da educação participando, inclusive, dos projetos que permeiam a progressão. De acordo com Paro (2008),

Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. Embora esta não seja uma tarefa fácil, parece-me que o primeiro passo na direção de concretizá-la deve consistir na busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje apresenta (p. 19).

Diante disso, pode-se dizer que a progressão foi criada para resolver problema de repetência, evasão ou seja, do atraso educacional. Enquanto isso, a política pública precisa ser percebida de forma ampla, investigada em suas questões negativas que precisam ser resolvidas, para que este modelo de organização escolar tenha uma melhor eficácia dentro do sistema de ensino.

3.2 Entendendo melhor a progressão continuada: Aprovação automática ou não?

A progressão continuada é um tema que gera grandes debates na educação, isto por que é vista por muitos como um sistema de ciclos de avaliação que gera uma aprovação automática, ou seja, ao final de cada ciclo a aprovação deve ser efetuada de forma mecânica sem viabilizar a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a divisão do tempo de estadia do discente na progressão continuada, no ensino fundamental (nove anos), em sua maioria passa a ser por ciclos, tendo até dois ou quatro anos para fechar cada ciclo. Sendo assim, o discente terá um período maior para desenvolvimento de suas competências e habilidades em determinados conteúdos que oferecem dificuldade de compreensão a depender de cada discente.

Durante este período, o discente estará exposto a constante recuperação e oportunidades específicas para recuperar as disciplinas e conteúdos. Ele estará em constante recuperação por meio de aulas de reforço entre outros, pois este modo de organização não oferece reprovação, pelo contrário, tenta oferecer incentivo para que aconteça de fato a progressão em seu nível, visto que

a estratégia de adoção do regime de progressão continuada, de acordo com a LDB, “contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, e também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola.” Dessa forma, o objetivo da progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências (MENEZES, 2001, p. 01).

Percebe-se uma tentativa de superar as altas taxas de evasão escolar, principalmente, no final do ensino fundamental, assim como há a tentativa de diminuir o fracasso escolar através de números enormes de reprovação. Além disso, o atraso por série/idade também é um problema inclusive contribuindo para o desânimo e baixa auto estima do discente, que se fecha para o mundo de possibilidades ofertado pela aprendizagem. Com efeito, a divisão por ciclos nesta modalidade busca não prejudicar a autoestima do estudante, como também almeja que o ensino não se interrompa. De acordo com o *site* Toda Educação (2018, p. 01), “no País, [Brasil], 25 de cada 100 escolas dizem oferecer o ensino por meio de ciclos, com a progressão continuada dentro deles”.

Mesmo com um número tão expressivo de escolas com progressão continuada, deve-se deixar claro que nem todas concretizam essa modalidade de forma adequada ou eficiente. Muitas delas apenas adotam em seus documentos, mas continuam em processo de seriação. A descrença relativa à eficácia que muitos educadores tecem sobre esta modalidade, não há consenso entre os pesquisadores sobre este quesito, é por não ofertar a

reprovação, se expressa em não dá incentivo para os discentes “progredirem” por si só. O que pode se observar, mediante aos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, é que a grande maioria dos autores defende a progressão continuada, desde que ela tenha de fato este olhar e seja concretizada, alcançando os objetivos propostos mesmo diante de tanta problemática no meio educacional.

Por outro viés, no meio acadêmico observa-se que as críticas são relativas a não participação de professores à falta de construção de um bom Projeto Político Pedagógico de fato coerente, que vise o discente com protagonista de seu saber, para que se alcancem tais objetivos da modalidade. Há muitas críticas relativas à progressão continuada, muitos estudiosos e educadores acreditam que essa é uma aprovação sem critérios e automática. No entanto, há também muitos defensores inclusive quando se percebe a finalidade dos ciclos de aprendizagem como se pode ver em Fraidenraich (2010) ao afirmar que

o princípio da progressão continuada é justamente garantir a todos o direito de aprender. Ele reconhece que as crianças passam por ciclos de desenvolvimento - como ensinou o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e que as aprendizagens ocorrem dentro desses ciclos. Mas cada criança tem um ritmo e uma maneira de aprender, que devem ser respeitados. Por isso, em vez de uma organização curricular dividida por séries, anual, a progressão prevê a possibilidade de ciclos de dois, três ou quatro anos e elimina a retenção dentro desse período, por acreditar que, com um tempo maior disponível, todos podem atingir as expectativas de aprendizagem (p. 01).

É relevante e essencial ressaltar aqui que não somente estes fatores como tempo, espaços, materias de qualidade, professores preparados, corroboram para o sucesso da progressão, mas este ensino por ciclos também depende de boas condições do espaço físico, um espaço motivador que possua materiais adequados, profissionais capacitados com uma formação continuada e que haja, sobretudo, a valorização profissional, bem como o engajamento e participação da família em diálogo com a comunidade escolar local. Não basta apenas a boa vontade, a escola tem que ter as condições e os subsídios necessários. Sendo assim, Fraidenraich (2010) ainda resalta pontos importantes para que de fato a progressão tenha maior eficácia.

A primeira delas - e a mais importante - é saber que a responsabilidade pelo aprendizado e por uma possível reprovação não é do estudante. Com base no princípio de que todos podem aprender, se um aluno não alcançou os objetivos de aprendizagem é porque não lhe foram dadas as condições necessárias para tal. A progressão continuada pressupõe a existência na escola

de:

- Um sistema de avaliação contínua em que seja possível detectar qualquer dificuldade de aprendizagem assim que ela aparece.
- Tempo e espaço para o apoio pedagógico durante todo o ano aos alunos que necessitarem.
- Formação permanente de professores para que aprendam várias maneiras de ensinar - atendendo, assim, às diferentes formas de as crianças adquirirem conhecimento nas diversas áreas. (p. 01)

Os problemas enfrentados pela educação pública não são novidades para aqueles que possuem um olhar crítico ou atento à situação educacional do país. A qualidade está cada vez mais abaixo do que se exige por lei. A Constituição Federal (BRASIL, 1988-2016, p. 124) cita em seu artigo 206, no inciso VII a “garantia de padrão de qualidade”, mas diante do que se percebemos em estudos e pesquisas empíricas, como também na nossa própria passagem no período escolar em instituições públicas é que há uma enorme contradição entre os padrões que a Constituição afirma seguir e o padrão que o mundo real oferece, principalmente quando observamos regiões consideradas pobres, como é o caso da região norte e nordeste do país.

3.3.Avaliação qualitativa de formação humana: Análises de alguns autores

Sabe-se que a ação de avaliar a maneira dos currículos escolares na educação básica, vem abarcada de uma maneira meramente quantitativa. A avaliação em si, em muitas situações vem para classificar as aprendizagens de seus discentes, colocando-os em um lugar de destaque ou não. De acordo com Luckesi (2003),

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo objeto (p. 93).

O autor mostra a intenção com que se deve fazer a avaliação, no entanto, o mesmo autor aborda de forma provocativa a educação e os educadores, pois a avaliação se constitui em uma ferramenta, objeto. Mas a utilização de tal ferramenta, quanto ao seu uso e formas de uso depende de como a escola a percebe em relação a seus discentes. Para Luckesi (2003, p. 93), “a avaliação pode direcionar o objeto numa trilha dinâmica de ação”.

Assim, o sistema de ensino brasileiro utiliza-se dos números para identificar o grau de desempenho de seus estados e municípios, embora os critérios de nota de desempenho por município, por exemplo, parecem-nos injustos, dadas as circunstâncias degradantes de muitos municípios em relação à área da educação, principalmente, quando nos referimos à nossa própria região Nordeste.

Nessa dinâmica, observa-se que as instituições públicas de educação básica, em sua grande maioria, estão defasadas com inúmeros problemas relativos a falta de recursos, tem grandes dificuldades de enfrentar juntamente com problemas sociais, diretamente ligados ao seu público-alvo e seus entornos. Essas instituições acabam tendo que ofertar um ensino com as mínimas condições de qualidade, oferecer números positivos ao estado para garantir maior número de recursos para manter-se de pé.

Por outro lado, retomando a questão da avaliação, quando essa é pautada pelo viés puramente quantitativo não apresenta valor ou potencial, caso não se vincule à qualidade. Cabe colocar a educação voltada à formação do sujeito em todos os aspectos, garantindo políticas públicas que visibilizem meios educacionais também aos sujeitos que compõem todo entorno escolar. É preciso entender que os resultados das avaliações, tanto interna quanto externa, provêm, comumente, da realidade social de seu entorno que vai muito mais além dos muros da escola, realizando, assim, ligação direta com essa realidade vivida por esse público.

A formação dos sujeitos não pode ser meramente medida para que se tenha um número exato de quem está apto ou não em realizar determinada tarefa, tampouco, deveria servir de massa de manobra, destacando apenas aquilo que o sujeito pode ofertar ao Estado, ao mercado, como se fosse uma moeda de troca, como se sua formação já tivesse determinando o destino de cada indivíduo. E é exatamente dessa forma que as avaliações escolares internas e externas são conduzidas, a determinar o destino de inúmeros sujeitos com potencialidades imensuráveis que carecem de motivação, estas necessitam ser enxergadas por um olhar humanizado que as façam despertar.

Para Mészáros (2011),

[...] a educação não é um negócio, é criação. A educação não deve qualificar para o mercado, mas sim para vida. [...]. Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança (p. 37).

Portanto, a educação em si não deveria se utilizar de mecanismos, neste caso, a avaliação, para qualificar ou desqualificar sujeitos em sua formação. Mas sim, ter essa

ferramenta como subsídio para trabalhar propostas e projetos que melhorem os resultados e aperfeiçoem a aprendizagem dos discentes.

Nesse sentido, é preciso averiguar como é vivenciada a avaliação. É necessário que ela não legitime a mecanização dos saberes muitas vezes utilizado nesses momentos avaliativos. O ensino deve-se dar em momentos de contextualização de saberes considerando, assim, tempos de aprendizagem, respeitando níveis de desenvolvimento e utilizando a arte e a cultura como suporte para formação humana dos sujeitos, desde alfabetização nos anos iniciais para que se possam levar os saberes produzidos para a vida.

Para Mészáros (2011, p. 66), “a verdadeira universalidade em nosso mundo realmente existente não pode emergir sem a superação das contradições antagônicas da relação entre capital e trabalho em que os indivíduos particulares estão inseridos e pela qual são dominados”. A obra desse autor, intitulada *Para além do capital*⁴, entende e reflete a educação que tem como foco principal o ser humano em si, sua essência de suplantação da lógica mercadológica que desumaniza o sujeito, colocando-o em lugar principal de geração de lucro e rivalidade. De acordo com Azevedo (2004),

O Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de força que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dentro de determinados limites. Tudo depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes em busca de “consentimento”. (p. 45)

Dentro das perspectivas trazidas pelos autores, percebemos e confirmamos a imbricação do contexto educacional diretamente relacionado ao capital, como ressalta Mészáros (2011). A alfabetização e o letramento são de fundamental importância para dar início à construção de sujeitos capacitados a atuarem como protagonistas na sociedade, comunidade e contexto em que vivem. Todavia, as ferramentas necessárias devem ser oferecidas para que o protagonismo aflore. As propostas educativas de promoção diante de avaliações somatórias vinculadas com a autonomia e criticidade e, também, atreladas ao trabalho de contextualização das diversas realidades inseridas nas salas de aulas, das escolas públicas neste estado.

Conforme definido na Resolução nº 08/2007 CEB/CEE-AL,

⁴*Para Além do Capital* é uma das mais famosas obras de István Mészáros, filósofo húngaro, tece complexas análises críticas relativas ao capital e suas formas de opressão de controle da sociedade.

Art. 8º - As redes de ensino e suas unidades escolares devem criar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com dificuldades de desempenho escolar, tais como: salas/aulas de reforço; laboratórios de aprendizagem; projetos e atividades de caráter interdisciplinar e/ou transversal que envolvam a comunidade; professores de plantão para atendimento individualizado ao estudante; aulas de recuperação paralela; ampliação do período letivo com aulas durante o recesso escolar; acompanhamento psicopedagógico e apoio psicossocial, entre outros meios (ALAGOAS, 2007, p. 03)

A proposta de alfabetizar e letrar dentro dessa nova organização são de grande valia. Se colocada em união com um ensino pautado no trabalho com a realidade local de cada escola, deve haver uma comunhão entre os conteúdos, o ensino e a comunidade escolar. Por esse viés, os projetos e atividades interdisciplinares configuram como imprescindíveis neste campo, pois facilitaria a aproximação da escola e seus saberes, com as dimensões e percepções da realidade vivida por determinada comunidade escolar, baseando-se no que é percebido no lado de fora da escola. A lei é de fato contempladora, apesar de não atender todas as aspirações desejadas. No entanto, também se percebe a falta dela nos campos de atuação pretendidos, nas escolas.

O descaso com a educação é de uma dimensão grandiosa, o artigo 8º supracitado mostra que falta muito a avançar. A lei evidencia o mínimo de qualidade e percebemos que a realidade é totalmente adversa. Em muitos casos, nem esse mínimo temos. Então nos questionamos o que de fato se faz com os resultados negativos, diante das avaliações de aprendizagens? De que elas servem se não se vê melhorias? Quanto aos resultados negativos ou positivos coletados através de provas quantitativas, não deveria promover políticas públicas efetivas, a fim de melhorar tais resultados, ou potencializá-los? Essas avaliações somativas de fato conseguem avaliar a aprendizagem dos discentes?

O professor Luckesi (2003) faz a defesa da avaliação diagnóstica, na qual reina o diálogo em relação ao processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do discente. Para o autor,

a verdadeira função da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (p. 25)

É nessa perspectiva que o autor vê o modo avaliativo no processo de avanço contínuo de transformação social e de geração de indivíduos autônomos. Neste modelo de avaliação não se levará em conta a classificação quantitativa. A avaliação tem como função gerar crescimento que estará em evolução, ou seja, é esse processo de avaliação diagnóstica que os docentes usarão como instrumento para atingir o objetivo proposto, que será a construção do crescimento e conhecimento da autonomia e competência de cada educando, além de promover a relação de reciprocidade. Para melhor ocorrer tal situação, é necessário trabalhar em conjunto, dando rumos positivos à escola e a todos os envolvidos no meio educacional, pois é de total responsabilidade e competência dela mesma. Dentro da perspectiva de progressão continuada, Vasconcelos (2008) traz abordagens sobre o funcionamento da avaliação. Explicitando como acontece tal progresso, esse autor explica que

a recuperação de ciclo, para aqueles alunos que não atingissem avaliação mínima desejável para prosseguir para o ciclo seguinte, ocorreria em um ano, quando os conteúdos principais dos quatro anos cursados deveriam ser revistos em classes próprias para tal atividade. Após esse período de recuperação, o aluno prosseguiria seus estudos no ciclo/nível seguinte (2008, p. 79).

Hoffmann (2001, p.18) defende a avaliação mediadora, ação pedagógica reflexiva e de ação que possibilite uma análise dos resultados adquiridos com as avaliações, para que possa trazer melhoria ao sistema educacional, e conseqüentemente, melhoria também nos boletins dos educandos. Não se pode ter maus resultados nas avaliações das aprendizagens dos educandos sem, no entanto, não aproveitar estes resultados para superar os problemas. Esses resultados mesmo que negativos têm que ser postos em análises sucintas e projetadas a possíveis soluções. Há, dessa forma, a necessidade de fazer uma intervenção dentro dos problemas encontrados e solucionar conflitos existentes.

Os principais problemas educacionais de avaliação da aprendizagem remetem à classificação, promoção, retenção e exclusão. Neste sentido, Hoffmann (2001) pontua sobre essas questões. Para ele,

tanto as normas classificatórias ainda presente nos regimentos, quanto as críticas as novas formas de progressão escolar, revelam o caráter coletivo e burocrático que continua a prevalecer na avaliação educacional em nosso país. Revelam também a necessária tomada de consciência por educadores e leigos sobre os obstáculos decorrentes de uma avaliação classificatória a educação de milhares de crianças e jovens de nosso país. (p. 19)

Entendendo que o processo avaliativo de uma instituição de ensino não é restrito somente à sala de aula, a professores e educandos, com aplicação de trabalhos e provas, mas que há todo um contexto social de influência, em que a escola, professores, educandos e outros envolvidos na dinâmica do ensino e aprendizagem encontram-se inseridos, com a compreensão de que a inovação nas práticas avaliativas devem ser consideradas e readaptadas ao cenário educacional. De acordo com Luckesi (2003)

a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem (p. 173).

Sendo assim, o autor compreende que a avaliação deve ser diagnóstica para que o curso de aprendizagem dos discentes seja satisfatório, pois o diagnóstico desta avaliação permitirá a “compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI,2003, p.81). E, nesse ensejo, julgar o momento da prova ou trabalho como momento único e determinante para verificação da aprendizagem pode ser um equívoco por parte do docente. Ainda segundo o professor Luckesi (2003),

a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento (p. 84).

Partindo do diagnóstico, o docente saberá lidar melhor com o aprendizado dos seus estudantes, refletindo sobre o que precisa melhorar ou acrescentar na sua prática pedagógica, pois o aprendizado também é recíproco, professor aprende com educandos numa recíproca comunhão. Desta forma, torna-se necessário entender todo o contexto em que o educando situado sem que aconteçam julgamentos esvaziados de sentido para sua formação. A prática avaliativa deve ocorrer durante todas as aulas e nos momentos que assim sejam possíveis, não restringindo-se apenas aos momentos de prova.

Diante do exposto, entendemos que há um longo caminho a percorrer no que se refere à aquisição de novas práticas avaliativas na educação. Entretanto, já existem diversos estudos críticos que podem ser utilizados a favor desta visão de possibilidades favoráveis a novas conquistas dentro do saber. A construção do saber não pode ser restrita, principalmente, no

que se refere ao profissional da educação, o professor. A profissionalização de qualidade e uma formação continuada são essenciais para uma mudança significativa de olhar para o novo.

Os instrumentos de avaliação atualmente usados por muitos docentes são constituídos pela insatisfação de resultados ainda muito negativos, esta situação deve ser mudada, mas cabe aos atuais e futuros educadores provocar tal mudança em suas práticas, rever seus conceitos e instrumentos, autoavaliar-se, proporcionado a mudança, para, a partir daí, transformar a aquisição de conhecimento de seus discentes e gerar nesses mesmos contentamento em ser avaliado de uma forma que não lhes traga prejuízos.

De acordo com Freire (2011, p. 82), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Neste sentido, uma análise reflexiva em torno de práticas que gerem exclusão dos sujeitos dentro e fora dos processos educativos é imprescindível para a construção de uma sociedade humanizada e humanizadora em que se considerem o sujeito e as limitações pertinentes ao seu meio.

Mesmo diante da implantação de tal política pública na criação de mais um ano na educação básica, como já discutida, foi necessário a criação de salas de progressão continuada para discentes em atrasos de aprendizagem, ou seja, a inserção de mais um ano na educação básica parece não ter resolvido o problema de alfabetização e letramento na idade certa. Com isso, as salas de progressão continuada vêm a estabelecer uma nova meta de geração de bons resultados nas aprendizagens dos discentes que apresentam atraso na aquisição de saberes essencial a sua formação educacional e social.

Daí surge alguns questionamentos, a sala de progressão solucionou o problema? Seu objetivo de progressão foi alcançado? Os discentes nela inseridos estão se desenvolvendo em suas aprendizagens e aquisição de habilidades?

São numerosas indagações a serem realizadas, no entanto, prever-se que as respostas positivas serão poucas. As salas de progressão de que estamos falando deverão ser espaços efetivos de progressão, deixando de lado o seu uso como depósito de problemas a serem “empurrados com a barriga”, esquecendo ou deixando de lado a humanização desses sujeitos, reféns da marginalização de um estado de exclusão social e de pobreza. O que se pode ver dentro dessas salas de progressão são, de fato, as vítimas das periferias. Para Hoffmann (2001),

Alguns problemas que enfrentamos em nossas escolas estão a exigir programas emergenciais que nem sempre correspondem ao ideal de educação na concepção dos educadores, de toda a sociedade. Questionam-se hoje as classes de aceleração e as turmas de progressão, por exemplo, medidas alternativas geradas pela enorme repetência e evasão do Ensino Fundamental. Experimenta-se o regime por ciclos em várias regiões do país, laboratórios de ensino, professores itinerantes, a integração de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares: alternativas de enfrentamento de problemas decorrentes das práticas classificatórias. (p.30)

Nessa dinâmica, as salas de progressão continuada para discentes que apresentam dificuldades em seu nível de aprendizagem, parece-nos ser um caminho assertivo neste aspecto. No entanto, deve-se ressaltar que a forma como se dá a permanência desses sujeitos dentro dessa sala é o que nos leva a uma maior preocupação e interrogação. Questionamos se os objetivos estão sendo alcançados por uma via humanizadora, que coloque estes discentes em um lugar de destaque em suas aprendizagens como protagonistas de seu saber, mediatizados por uma estrutura organizacional educativa competente e fomentado de ferramentas e subsídios necessários.

Trazendo a perspectiva de Romão (2009) sobre a avaliação, visualizamos através de suas palavras algo que não se distancia das outras análises de autores anteriores, pelo contrário, percebe-se a insatisfação com o sistema avaliativo e, ao mesmo tempo, uma defesa da avaliação que considere os sujeitos e suas múltiplas possibilidades. Em defesa de uma avaliação “dialógica”, Romão (2009) afirma que o diálogo deve se efetivar tanto interna quanto externamente. Internamente quando se refere à própria escola estabelecer seus objetivos e perceber se estão sendo alcançados/concretizados, possibilitando, contudo, o aprimoramento de práticas avaliativas com o intuito de que possam reverter resultados negativos, tirando assim o sentido de uma ação avaliativa de punição. Externamente, o autor afirma que isso acontece quando a ação interna perpassa os muros da escola relacionando-se diretamente à comunidade em seu entorno.

Freire (2017, p. 01) propõe em suas análises críticas que se coloque em atuação uma escola de cunho “libertador”. Para ele, “o conhecimento não é uma estrutura “gnosiológica”⁵ estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre professor e aluno”. Portanto, pensar em um processo educativo de avaliação que considere o sujeito em suas especificidades e falas é algo urgente e necessário. Carecemos de ter um olhar voltado à

⁵ Teoria do conhecimento humano; teoria que se volta para uma análise reflexiva acerca da origem, natureza e essência da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento humano. (Acessado em 16/05/2019). Disponível em Beck, C. (2017). Ciclo Gnosiológico: um conceito de Paulo Freire. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/ciclo-gnosiologico>).

realidade social, vislumbrando sempre a mudança, transformando o estático, em algo que acompanhe as necessidades colocadas à frente e à vista.

Para Barlow (2006), a progressão de uma criança depende da imagem do ideal construída através delas mesmas em decorrência da imagem que seus professores têm delas. Ainda de acordo com o autor,

de todos os aspectos da ação educativa, a avaliação é, talvez, o que conjuga mais estreitamente a lógica e o ilogismo da ação, o pensamento estratégico e imaginário, o rigor e a esperança. Qualquer que seja a maneira como se compreenda a avaliação- e veremos que as definições são múltiplas-, ninguém discorda de que sua finalidade para medir a distância entre a vivência real da criança e as expectativas que formulam a seu respeito adultos ou o próprio interessado (p. 07).

A crítica do autor, relativa às aspirações que os adultos tecem sobre as crianças, especificamente as que os professores têm sobre seus discentes, apresenta a condição de submissão mediante as aprendizagens adquiridas durante o processo. Deste modo, estar atento a tais questões também é algo importante.

Há grande necessidade de considerar a identidade pessoal de cada sujeito, pois cada um carrega dentro de si suas próprias histórias, costumes, tradições, singularidade e etc. Desta forma, torna-se necessário levar em conta todo o contexto social em que o estudante se encontra. É dentro das particularidades de cada indivíduo, de cada identidade pessoal que se encontra presente neste espaço que se pode concretizar um trabalho eficaz dentro da progressão continuada.

4. PROPOSTAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Neste capítulo, abordaremos a metodologia do trabalho, como também teceremos as análises conclusivas mediante estudos durante leituras da temática. Sugerimos, assim, ações de práticas e metodologias para avaliação da aprendizagem em salas de progressão continuada.

4.1 Avaliação da aprendizagem na sala de progressão continuada: um trabalho pautado para a motivação educacional

As condições materiais, concretas que perpassam a sua existência, os conhecimentos prévios existentes na concepção de cada sujeito, aqui se tratando de modo específico dos estudantes, determinam e moldam novas percepções de ideias. Tais ideias fazem com que os conhecimentos pré-estabelecidos se concretizem e ganhem força para que haja aprendizagem significativa que faça sentido para este educando. O que se deseja destacar aqui é a importância de uma investigação prévia do conhecimento já existente. A verificação, investigação, possibilita um diagnóstico mais aproximado da realidade de aprendizagem dos discentes naquele determinado momento como Luckesi (2009) traz em suas análises.

Mesmo que a progressão seja dividida em ciclos de dois anos ou mais, é imprescindível que ocorra tal verificação, do nível de aprendizagem dos discentes pois, em comunhão com o pensamento de Weisz (2009, p. 93), “investigar e explorar ideias, representações prévias são importantes porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que queremos alcançar”. Ajustar os objetivos pretendidos mediante esta avaliação inicial pode ser uma boa alternativa para evitar frustrações futuras, visto que em muitos casos os conteúdos já passados anteriormente para os discentes foram apreendidos. Mesmo apresentando casos isolados, cada caso em sua individualidade tem de ser investigado.

A sala de progressão continuada oferece vários mundos ao docente, representados em cada um de seus discentes. Como já foi dito anteriormente, a vida desses educandos perpassam os muros, seu reflexo pode ser observado dentro da escola, pois trazem seus medos, angústias, incertezas e insegurança, mediante ao que se espera deles e ao que eles mesmos refletem sobre si e sobre o que lhes espera diante de sua realidade vivida. De acordo com Pardial (2012)

realizar avaliações com regularidade é uma boa maneira de analisar a evolução da turma e os conteúdos que precisam ser aprofundados. A periodicidade desse diagnóstico é importante para que os problemas sejam superados tão logo sejam detectados. Para isso, é interessante pensar em estratégias de reforço e recuperação paralela, realizadas no horário regular ou no contra turno, durante todo o ano (p. 01).

Existem variadas formas e possibilidades que podem ser encontradas a fim de derrubar as barreiras colocadas diante do sistema de progressão continuada, pois é nela que são apostadas as últimas cartas para que se resolvam os problemas de atraso na aprendizagem, ela é a tábua de salvação para a evasão e retenção. No entanto, ela carece de maior envolvimento da escola para com estes sujeitos, conhecendo e trabalhando as problemáticas envolvidas na vida deles, procurando apoio da sociedade e entidades de apoio, como o Conselho Tutelar, Igrejas, profissionais da saúde entre outros. É preciso também fortalecer o vínculo com a família e responsáveis, promover reuniões e eventos que tragam a participação dessas pessoas nos problemas e tomadas de decisões na vida escolar desses educandos.

Nesse sentido, a família atua como parte importante para eficácia dos projetos de melhorias. Para Hoffmann (2001), a falta de participação dos pais na vida escolar, o afastamento deles neste processo importante de seus filhos é uns dos agravantes no que diz respeito ao mau desenvolvimento na aprendizagem desses discentes. Questões e problemas particulares de educandos muitas das vezes são os principais obstáculos no trabalho profissional e, principalmente, na aquisição de saberes do educando e seu desenvolvimento educacional. Muitos educadores reclamam desse descaso de pais que entregam seu filho à escola e não se preocupam com questões morais, éticas e de aprendizagens. Ainda Para Hoffmann (2001),

as dificuldades de aprendizagens não são responsabilidades diretas da família, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como a questão das relações interpessoais no ambiente escolar (...).

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhe é responsabilidade. Mas é compromisso da escola compreender e assumir os compromissos e limites de cada parte, bem como a responsabilidade do governo, que institui uma escola obrigatória e de direito a todas as crianças, prove-la de recursos humanos e matérias necessários oriundos dos impostos cobrados a sociedade. (p. 33)

A avaliação da aprendizagem deve consistir em conjunto de fatores e não é através de um único meio a exemplo da ‘prova’ em que se obterá a certeza da aprendizagem ou não do

discente. Toda a estadia do discente, dentro e fora da sala de aula, deve ser levada em consideração, ele terá muito mais a apresentar do que simplesmente respostas prontas e acabadas. Desse modo, o conhecimento gerado durante todo o processo fará parte desse momento, embora todos os fatores e meios que foram alcançados também devem ser levados em conta.

É nesse momento que o profissional deve fixar o olhar e expandir suas possibilidades de avaliação da aprendizagem; cada um dos discentes apresentará limites, dificuldades e avanços. Em contraponto, a aproximação do docente diante dessa realidade é de fundamental importância, pois o diálogo é uma porta aberta a muitas conquistas para ambos. Para Freire (1987)

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (p. 55).

Aos docentes e à escola cabem fortalecer os vínculos afetivos com o anseio de fortalecer a autoestima desses sujeitos. Por esse motivo, não podemos perder de vista o conceito negativo que se tem da sala de progressão continuada, taxada muitas vezes de sala dos maus educados, repetentes, menos inteligentes, problemáticos e por aí vai. Esquece-se de onde e qual a realidade sociocultural trazida na bagagem de muitos desses sujeitos. Muitas vezes uma realidade acarretada de impossibilidades e carência das mais diversas formas, tudo isso não deve ser inviabilizado e ignorado pela escola. A vista disso pode-se afirmar em comunhão com Paro (2011) que

[...]a transformação, na direção da qualidade, precisa considerar a importância da efetiva eliminação da reprovação escolar, a necessidade de aproveitar as lições propiciadas pelas experiências exitosas das duas últimas décadas e a crítica e superação das iniciativas que apenas aproveitaram o pretexto dos ciclos e progressão continuada para seguir não fazendo nada em termos de melhoria do ensino (p. 696).

A motivação deve fazer parte do dia a dia da escola estando presente no íntimo do corpo docente, através de mudanças acentuadas que configurem melhores condições de trabalho desta classe, além de subsídios essenciais à prática em sala de aula, como matérias úteis, acesso à informações atualizadas, assim como uma formação que facilite seu trabalho e garanta o bem estar dentro e fora da sala. A valorização profissional é uma prerrogativa de

fundamental importância, bons salários e uma comunidade e família que apoiem e participem da vida escolar de seus discentes. De acordo com Viégas (2015),

Vale lembrar que a ideia {progressão continuada} não nasceu no Brasil, mas foi importada, sobretudo dos Estados Unidos e da Inglaterra. Diferentemente do que ocorreu nesses países, em solo brasileiro ela atendeu a demandas locais, sendo vista como meio econômico de achatar a reprovação; porém, mesmo defendendo esse caráter, pesquisadores destacam a importância de se garantirem condições objetivas para seu sucesso, centrados na infraestrutura da escola; no preparo de professores, alunos e famílias e em formas democráticas de implantação (p. 154).

Deve-se ressaltar ainda que a escola que tem em seu sistema a progressão continuada configura uma gestão pautada na democratização de sua estrutura e ensino, como bem destaca a autora. Além disso, seu currículo deverá ser parte integrante desse processo.

Diante disso, o sucesso e o fracasso do sistema da progressão continuada dependem justamente dessas garantias de condições sobre as quais Viégas (2015) fala. É preciso investimentos concretos nesse sistema para que assim se concretize os objetivos pretendidos, entretanto, os investimentos devem ser injetados também na educação pública de modo geral.

4.2 Avaliação da aprendizagem na progressão continuada: principais características de seu público-alvo.

O sistema de avaliação da aprendizagem nas redes públicas de educação é um tema que gera debates há muito tempo, principalmente no que se refere à má qualidade de sua infraestrutura e ao fracasso escolar referente à evasão e às repetências dentro das classes.

Sob esse olhar, a progressão, para muitos, foi uma saída para superação da crise e um atalho para superar números negativos. Muitos estados brasileiros fizeram desse sistema uma saída para superar esse fracasso. Um dos primeiros a fazer uso foi o estado de São Paulo ainda pelos anos 1998:

A Progressão Continuada foi implantada em toda a rede pública estadual paulista por meio da Resolução SE N.º 4, de 15 de janeiro de 1998. A partir de então, o Ensino Fundamental foi reorganizado em dois ciclos de quatro anos (Ciclo I: de 1ª a 4ª série; Ciclo II: de 5ª a 8ª), estando proibida a reprovação de alunos no interior de cada ciclo (VIÉGAS, 2015, p. 154).

No entanto, Viégas (2015) aborda em seu artigo estratégias que deram certo e também os pontos negativos, apontando as características correlatas deste público inserido na progressão. A autora aponta em seus estudos que o comportamento destes discentes interfere diretamente nesse encaminhamento para a sala de progressão continuada. Quadros de agressividade é o que mais chama atenção e se evidencia. Juntamente com a agressividade se acompanha a falta de interesse pelos estudos e desânimo por parte destes discentes. Então,

a forma como alunos são vistos e tratados em tempos de Progressão Continuada é a mesma apresentada por Patto, em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1990), livro que aponta as entranhas do fracasso escolar na rede pública brasileira, que tende a aparecer como culpa do “aluno fracassado” (VIÉGAS, 2015, p. 157).

Evidencia-se, dessa forma, que a “rebeldia”, caracterizada pela culpa de estar em situação de atraso escolar destes discentes é, conseqüentemente, vista e colocada ainda para culpar e responsabilizar o discente pelo seu próprio insucesso. Aos poucos essa história está mudando, no entanto, ainda há muito a se fazer para que esta ideia seja disseminada.

A sociedade, de forma geral, seleciona desde muito cedo e de forma hegemônica faz classificações, separação do que pode ser útil ou não, estimulando e perpetuando as desigualdades, a exclusão e a subdivisão de classes. A escola deve ser espaço de práticas com atos de igualdade entre sujeitos e equidade diante das oportunidades ofertadas para que se reflita e encaminhe também para fora deste espaço.

Não é falsa a ideia de que o espaço onde estes sujeitos em sua maioria residem é um espaço não caloroso, na maioria das vezes são espaços repletos de hostilidades e carência de demasiadas maneiras. Este espaço paupérie⁶ representa o abandono do Estado, a irresponsabilidade do poder público perante um grupo que também é detentor de direitos, no entanto, pela ausência de recursos estão à margem, evidenciando, assim, a hegemonia de uma classe sobre a outra, uma que “domina” e a outra que é “dominada”.

Diante deste quadro de exclusão social e de direitos negados, quem desde muito cedo tende a se defender e sobreviver como pode? As crianças sempre vão ser as vítimas mais prejudicadas, a acessão para melhoria de vida se torna cada vez mais em peripécia e a educação está ali, entrelaçada e debruçada nas barreiras colocadas para impedir a ascensão

⁶ Característica de algo ou de alguém extremamente pobre; sem recursos financeiros, dinheiro ou bens materiais: morava num barraco paupérrimo; era um sujeito paupérrimo. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES) Disponível: <https://www.dicio.com.br/pauperrimo/> Acesso em 13/05/20.

delas. Pode-se dizer, à situação de má oferta de educação, sustentada pela carência de recursos, subsídios, não valorização profissional, não formação continuada e atualizada para os docentes, a falta de salários dignos e de espaços de aprendizagem que acolham todos com igualdade, ofertando, assim, a equidade.

Há enorme necessidade de que a escola e seu entorno estejam diretamente ligados às vivências e ao desânimo dessas crianças pelos estudos. Suas realidades de vida dizem para elas que não há esperanças. A escola, porém, teria de fazer o papel de dissolver tal ideia e iniciar o processo de içar a autoestima desses sujeitos. Estes sujeitos não precisam de mais ninguém dizendo que eles não podem.

À vista disso, a escola deve ser um espaço que acolhe e valoriza as potencialidades e diferenças dos sujeitos da aprendizagem. É preciso que a escola em sua magnitude se utilize do seu poder para transformar o desânimo em motivação. Por tudo isso, deve estar aparelhada e preparada para receber estes discentes de forma decente e acolhedora. Deste modo, todo o contexto que não está ofertando resultados positivos deve ser repensado, analisado e, se for preciso, excluído. A progressão oferece a oportunidade de avanço, sem classificar quem é capaz ou não e isto já é um grande avanço do sistema educacional de ensino. Assim,

tendo em vista que a motivação do aluno é um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem, investigar a motivação dos alunos, principalmente, nesse momento no qual a avaliação da aprendizagem por meio de notas e repetência está sendo repensada, constitui-se num tema importante para a prática educacional (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 79).

As autoras tratam em seu trabalho algo que faz referência à motivação desses sujeitos em estar e fazer parte da sala de aula de forma ativa na aquisição de saberes e conhecimento. Esse assunto é de extrema importância neste estudo, pois fortalece muito do que se é ignorado, mas que se evidencia dentro deste contexto de progressão, que é o público carente, como vimos já citando. Essas crianças e adolescentes advém de contextos familiares, em muitos dos casos, devastador, por isso, espera-se que estes fatores não sejam ignorados.

4.3 Desafios e embates do corpo docente no enfrentamento das problemáticas em salas de progressão continuada.

A cobrança vem de todos os lados, o corpo docente em muitas situações é cobrado pelo insucesso de discentes que não apresentam progresso. Os tempos estão em constante transformação e o fracasso agora não é apenas dirigido ao próprio discente, mas se divide

entre estudante e educador. Agora é preciso culpar alguém para desviar o olhar para o outro lado para que não se perceba de fato de quem é a culpa. É de responsabilidades da União, estados e municípios ofertar uma educação de qualidade a todos os cidadãos. Diante da Constituição de 1988, em seu artigo 205, em que está determinado que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

Os docentes colocados na linha de frente no sistema de progressão são em muitos casos pressionados para que resultados se evidenciem no cotidiano escolar, em outros casos julgados quando os resultados não são satisfatórios. Para Jacomine (2004),

as pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humanos oferecem subsídios que validam outras formas de organizar os tempos e os conteúdos escolares, de modo a se adequarem ao desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos sem interrupções a cada ano letivo, que contribuem para a democratização do conhecimento e a superação ou, pelo menos, a minimização das características excludentes que a escola pública ainda mantém (p. 403)

Para a autora, é importante averiguar e validar ações pedagógicas eficazes para que não afaste o discente, mas que o aproxime de sua realidade, que desperte sua curiosidade para aquisição de saberes e conhecimentos. É possível sim, superar a evasão escolar, através de práticas não opressoras, mas libertadoras.

A progressão continuada através de seus ciclos tem por objetivo manter o fluxo padrão de discentes em sala de aula. É importante que durante essa escolarização estes sujeitos tenham a oportunidade e os estímulos suficientes para que não evadam antes desse período. Se isso não ocorrer, de nada valerá o sistema de progressão. O papel do educador, neste sentido, é de fundamental importância, mas não se pode sobrecarregá-lo de responsabilidades, pois essas responsabilidades devem ser divididas, cada um tem de fazer sua parte, escola, família, sociedade e o principal, o poder público.

É fato que o nível de responsabilidades dos educadores envolvidos no sistema de progressão é alto. No entanto, ao planejar mudanças que sejam significativas na prática escolar carece um maior envolvimento da família, da comunidade local, gestores e todos os profissionais envolvidos. A autonomia ao docente em sala de aula deve-se dar de forma concreta, a escola deve ser espaço de autonomia. De acordo com Barreto e Sousa (2004)

a contribuição desses estudos deve ser ressaltada, pois eles trazem elementos que permitem apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos, que são de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica. Possibilitam também dimensionar a complexidade da sua implementação, apontando aspectos da estrutura e funcionamento das escolas, do currículo e da avaliação, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetados com a introdução dos ciclos, pressupondo desde um confronto com valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar, até condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação. (p. 26)

O eixo da progressão continuada, de certa forma é centrado diretamente para a avaliação escolar e como ela em si é direcionada em suas práticas, para que não se torne quantitativa e excludente. Deve haver uma condução dessas práticas, observando quais mudanças foram realizadas, se as práticas são eficazes e ofertam bons resultados. Isso é de essencial importância para um bom trabalho docente. Uma escola democrática oferece ao docente um espaço de reflexão, de oportunidade de ouvir os principais envolvidos, os discentes. Para Bertagna (2003),

embora ocorram propagandas maciças sobre escola para todos e/ou escola de qualidade para todos, como observamos em vários discursos anunciados para toda a sociedade, notamos, por outro lado, uma escola limitada em recursos, rastejando para sobreviver em razão das condições precárias de trabalho e professores sendo cada vez mais expropriados do seu saber e mal remunerados. Torna-se evidente que não interessa à sociedade em que vivemos o ensino propagado nos discursos, muito menos a permanência e qualificação dos indivíduos (p. 32).

Ainda de acordo com a autora, os discentes que fazem parte desse processo escolar são subjugados a determinações historicamente estabelecidas pelo sistema (BERTAGNA 2003), podemos, assim, observar as influências que ligam diretamente o sistema de avaliação escolar, essa que tradicionalmente elege os melhores e abnega os demais. “Um dos pontos essenciais relativos à estrutura didática da escola fundamental é a necessidade de superação da tradicional organização seriada do ensino” (PARO, 2011, p.697). Neste contexto, entendemos que a mesma forma que foi edificada o sistema de seriação, na qual a cada ano através dos números obtinha a quantidade de discentes que avança e aqueles que ficam retidos. Com a progressão continuada, tem-se a possibilidade de humanizar o sistema, concedendo a estes

mesmos discentes a oportunidade de superação e avanço continuamente durante o ciclo de aprendizagem. Paro (2011) ainda ressalta que a

progressão continuada e ciclos escolares, embora não tenham o mesmo significado, possuem uma relação muito íntima entre si. A primeira significa, a rigor, a “progressão” em determinado nível de ensino ou ciclo, sem que o aluno tenha de “repetir de ano”. O ciclo, em sentido restrito, é entendido como o conjunto de anos durante os quais a progressão tem validade. De um ponto de vista mais amplo, e em consonância com os avanços das ciências da educação, que consideram, por exemplo, as fases de desenvolvimento biopsíquico e social da criança e do jovem, os ciclos são uma forma de organizar o ensino em períodos que levam em conta essas fases do desenvolvimento humano, durante a formação da personalidade, oferecendo ao educando o tratamento pedagógico mais de acordo com sua idade e estágio de desenvolvimento (p.698).

Ainda de acordo com Paro (2011), tem-se a necessidade de discernir as práticas eficazes que geram bons resultados na ascensão do ensino de qualidade dentro dos ciclos, de práticas que apenas içam as reprovações a cada ano apenas para seguir o sistema sem preocupar-se de fato com o desenvolvimento progressivo desses sujeitos. Ainda de acordo com o autor, não se pode chamar de “progressão continuada a um regime que mantém a reprovação como recurso didático, apenas que agora limitada à passagem de um ciclo para outro” (PARO 2011, p. 698).

Portanto, é de extrema necessidade que questões pertinentes à prática docente sejam levadas a sério pelo sistema público de educação governamental. O apoio a essa classe não deveria ser uma questão, a melhoria da qualidade do ensino em todas as esferas, resplandece diretamente nesta classe e no tratamento a qual ela vem obtendo ao longo dos tempos. Assim, pode-se dizer que a cada dia nos deparamos com menos valorização profissional, mais salários baixos, ambientes de trabalhos insalubres, escolas devastadas pela falta de matérias e pela precariedade da própria estrutura. A superação para melhoria desse sistema depende que muitos contextos de dominação social entre outros fatores sejam enfraquecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nos vemos mais como docentes do que como educadores, vemos a escola como tempo de ensino, mais do que tempo de educação”
(ARROYO, 2009, p.50)

Durante todo o processo de escrita, podemos perceber o quanto de conhecimento se deixa para trás e o quanto foi gerado, mas principalmente percebemos o quanto se tem para ser construído, isso é imensurável.

Percebemos a frase inicial, como uma crítica ao ensino mecanizado e que está em evidência atualmente, no entanto, a trouxemos não somente para destacar esta falha do sistema do ensino, mas para propormos uma reflexão crítica acentuada em nossa formação acadêmica, enfatizando também as aprendizagens obtidas durante o curso, que corroborou e muito para que pudéssemos nos revestir dessa formação humana, de possibilidades diversas de atuação, inclusive, nos tornando educadores em defesa da educação de boa qualidade. E preciso que nos percebamos assim, para que a reprodução do ensino mecanizado quantitativo, pelo menos perca força.

Pode-se afirmar com certeza, que o entusiasmo para a realização de pesquisa para a construção deste trabalho foi crescente. De início foi difícil, pois anteriormente não tínhamos nos debruçado no assunto em questão, no entanto nos pareceu um desafio a ser conquistado, pela curiosidade em entender como também, por já ter passado por uma sala de progressão, que não nos deixou uma boa impressão de como era conduzida, e de certa forma tratada com desprezo pela instituição. E, principalmente depararmo-nos com crianças carentes do mais diversos cuidados e bens materiais.

Diante de objetivos estabelecidos desde começo, nos quais foi estabelecida a temática a ser tratada neste trabalho de conclusão de curso (TCC), afirmamos que parte foi alcançada, nos referimos a uma parte, pois há muito que se aprofundar e conhecer dentro dessa temática. Esses objetivos a que nos referimos, acreditamos que serão contínuos, já que é certo que a educação não é estática, portanto, a pesquisa não para assim como a ação em campo é um objetivo para o futuro e continuação deste trabalho.

Para melhor êxito neste respectivo trabalho de conclusão de curso, optamos por uma pesquisa bibliográfica, com base em análises de diferentes estudiosos na área dos conteúdos

abordados pela temática. Com o novo modelo educativo guiado pelo regime de nove anos, buscou-se conhecer melhor o conceito de progressão continuada, historicidade e as bases legais que ampara esse sistema. Entendido isto, pode-se investigar-se com uma visão crítica, tanto as falhas, quanto os benéficos resultados deste modelo, quando aplicado com a qualidade que deve ser efetivado este ensino.

Tratamos também das salas, de sua localização e possíveis interferências positivas e negativas trazidas por este meio. No entanto, defende-se que esta interferência deve ser percebida como algo de relevância para ser trabalhado dentro e fora da sala de aula, que o isolamento pode ser negativo para obtenção de bons resultados na educação, na prática e métodos educativos utilizados com estes sujeitos. Este meio pode ser uma ferramenta de fortíssimo poder de reflexão. Dar a liberdade e o meio para os discentes pensarem criticamente, pode ser a porta para muitas conquistas em sala de aula, inclusive de conhecimento, e de querer-se a continuar trilhar o caminho da esperança de mudança em suas vidas, que só através da educação pode-se buscar.

Debruçarmo-nos diante deste assunto educacional que trata da organização do regime da progressão continuada, possibilitou-nos uma maior aproximação do contexto real teórico, de como o assunto está sendo discutido e, também, como tais discussões vêm a contribuir para a formação docente. É preciso perceber enquanto futura/a(s) pedagogos/as a importância de olharmos para lugares longínquos onde nem todos pretendem olhar.

O nível fundamental, inicialmente pelo fundamental I é a base, suporte para avanço escolar e desenvolvimento educacional do sujeito. Esta base tem de ser sólida e segura. Diante de tais análises e reflexões perante a temática escolhida, foi possível uma maior e melhor compreensão das problemáticas que envolvem este meio, no entanto observaram-se ademais propostas de avaliação que pode ser de grande valia dentro deste sistema.

Avaliar a aprendizagem do discente por si só não parece de tudo suficiente, como já citado inicialmente é preciso visibilizar contexto social desses sujeitos, percebê-los também enquanto pertencentes a uma realidade de vida inacessível a uma qualidade de vida digna. O sistema de avaliação deve abarcar todas as problemáticas que envolvem este sujeito, utilizando-as para trabalhar a autoestima, potencialidades não exploradas, sua cultura, as diversidades, criticidade ante esta realidade e seus problemas, entre outras questões.

A avaliação da verdadeira aprendizagem se fará com maior e melhor qualidade, quando o sistema educacional não se isolar dos demais, quando ocorrer uma maior visibilidade com o entorno desta escola, o que se passa fora reflete dentro. Quando o sistema avaliativo colocar a família como participante ativo na vida escolar desses sujeitos, esta mesma família precisa aceitar e se responsabilizar pela parte que lhe cabe no processo educativo dos seus.

Os meios avaliativos devem favorecer as descobertas na arte, o despertar da criatividade e potencialidades muitas das vezes reprimidas e tímidas, que essa avaliação perpassa as barreiras colocadas pelo sistema de avaliação quantitativo que dividimos, separa, exclui e seleciona. E que novos olhares relativos à tal problemática se expandam, que seja discutido, refletido e que as instituições educacionais, inclusive as de ensino superior também coloquem em cheque essas e outras discussões, que promove a formação de educadores conscientes e dispostos a mudanças, a sair da inércia de muitas questões relativas à avaliação, ao acompanhamento das mudanças culturais, das diversidades.

Assim, para concluirmos, acreditamos e defendemos que nós, futuros educadores, precisamos estar em constante atualização e desconstrução de saberes teórico e/ou empíricos para que possamos enxergar a realidade de vida de nossos estudantes e, a partir dessa realidade, atuar sobre ela com um olhar humanizado, crítico e acolhedor.

Pensar em salas de progressão continuada e seu processo de avaliação é também aspirar mudanças de relevância. Portanto, considera-se de extrema relevância investir em um método que gere resultados positivos, mas que também promova tudo que mencionamos acima, um espaço em que as relações humanas sejam consideradas como importantes, que a democracia se reflita na participação da sociedade, e que esta esteja preocupada com o futuro dos seus filhos, destes sujeitos que necessitam de um olhar mais atencioso. Que a escola de fato se concretize em um espaço que não afaste, e classifique e, pelo contrário abrace e resguarde esse sujeito.

6 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M.Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados,2004.

ARROYO,Miguel G. Humana docência.In_____ **Ofício de mestre: imagens de auto-imagens**. MiguelG. Arroyo,11,ed.-Petropolis,RJ: Vozes,2009.

ALAGOAS, Estado de, Conselho Estadual de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução N° 08/2007CEB/CEE-AL. EMENTA: Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências**. 2007.

_____ Secretaria de Estado da Educação Portaria. **Estabelece Diretrizes Pedagógicas Operacionais para a organização e funcionamento do ano letivo de 2019 nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas**. Seduc N°. 472/2019. Disponível em:http://www.educacao.al.gov.br/images/PORTARIA_SEDUC_N_472_2019/PORTARIA_SEDUC_N_472_2019.Pdf. Acessado em 29/05/19.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, SylvieBonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 201. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> Acesso em: 22/05/2020.

BARRETO Elba Siqueira de Sá, SOUSA Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 2004.Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003. Acesso em: 15/ 05/2020.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>. Acesso em: 12/03/2019.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. In: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____ **Progressão Continuada: Limites e Possibilidades**. 2003.488f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 2003. Disponível:http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252350/1/Bertagna_RegianeHelena_D.pdf. Acesso: 19/05/2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN LEI N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF)

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em dezembro de 2019.

_____. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf, Acesso em: 14/05/2020.

_____. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 16/07/19.

_____. **Resolução Nº 7, De 14 De Dezembro de 2010.** Ministério Da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em. 19/05/2020.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**/ Michel Barlow; tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECK, C. (2017). **Ciclo Gnosiológico: um conceito de Paulo Freire.** Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/ciclo-gnosiologico>. Acessado em 16/05/2019.

CHAGURIII J; JUNG. M. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop970.pdf>. Acesso em: 15/08/2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** In: DESLANDES Suely Ferreira; MINAYO Maria Cecília de Souza (organizadoras). 31.ed.- Petropolis, RJ: Vozes, 2012

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Educação e mudança.** 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRAIDENRAICH, Verônica. **Organização em ciclos respeita as diferenças.** Nova Escola Gestão,- São Paulo, 2010. Disponível <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/542/organizacao-em-ciclos-respeita-as-diferencas>. Acesso: 16/07/2019

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Fundamental De 9 (nove) Anos: Elementos, Concepções e Organização**. Revista Saberes Docentes em Ação,- Abril, 2018. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/pdf/2018/04/ENSINO-FUNDAMENTAL-DE-9-NOVE-ANOS-ELEMENTOS-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-ORGANIZA%C3%87%C3%83O>.Acess: 10/09/2020.

INSTITUTO, Unibanco. **Panorama dos Territórios/Alagoas**.2017. Disponível em:<https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2017/02/PanoramasALAGOAS.pdf>. Acesso em: 29/05/19.

KOCHE, José Carlos. O conhecimento científico.In.: _____. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, - 2004. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>. Acesso em 14/05/2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional: Uma mudança paradigmática. In: _____. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2011

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evelin. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2004. Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/202687/1/S0102-37722004000100010.pdf>. Acesso em: 13/05/2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes progressão continuada**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/progressao-continuada/>>. Acesso em: 31 de maio. 2019

MÉSZARÓS, István. A sombra da incontrolabilidade. In_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

POLICHE,Alessandra Hauk. **A progressão Continuada e suas implicações na Avaliação da Aprendizagem**. PUC-São Paulo, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3º ed. Série Educação e Ação. São Paulo: Editora Ática, 2008.

_____.Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.**Revista Brasileira de Educação**. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf> Acesso em: 22/05/2020

PERGUNTAS e Respostas: O Que é Progressão Continuada? **Todos pela Educação**,2018. Disponível:<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-e-progressao-continuada>. Acesso em:31/05/19.

PADIAL, Karina. **Propor a falta para reprovar**. Nova Escola Gestão- São Paulo, 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/282/propor-a-falta-para-reprovar>. Acesso em 16/07/19.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0747.pdf>. Acesso em: 01/09/2020.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **O Contexto das Políticas Educacionais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Brasileiro: A Centralidade da Alfabetização Infantil**. EDUCERE- XII Congresso internacional de educação. Disponível em: Http://Educere.Bruc.Com.Br/Arquivo/Pdf2015/21861_9081.Pdf.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Progressão continuada: por que a revisão dos ciclos? **Revista Lusófona de Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n11/n11a05.pdf>, Acesso em 08/12/2019.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP.- 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572015000100153&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25/03/2020.

SPADA, Flávia de Carvalho. Um estudo sobre progressão continuada. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, Ano V, Número 10, Julho de 2007. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/99pFGNoZh0GUUMF_2013-6-28-15-21-5.pdf. Acesso em: 06/05/2020.

SANTOS, Euler De Castro. **A Progressão Continuada: Questionamentos**. São Paulo, 2012. Disponível em: www.webartigos.com/pdf. Acesso em: 06/05/2020.

WEISZ, Telma. A necessidade e os bons usos da avaliação. In_____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2009.