

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA – LIPEFH

YONARA DE ALBUQUERQUE CAMURÇA

**AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA:
EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO?**

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA – LIPEFH

YONARA DE ALBUQUERQUE CAMURÇA

**AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA:
EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida.

São Paulo
2016

Camurça, Yonara de Albuquerque.

Avaliação e progressão continuada: educação na contramão? ./ Yonara de Albuquerque Camurça. 2016.

120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Avaliação. 2. Regime de progressão continuada. 3. Prática pedagógica. Aprendizagem.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de.

II. Título

CDU 37

YONARA DE ALBUQUERQUE CAMURÇA

**AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA:
EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela banca examinadora, formada por:

São Paulo, 31 de março de 2016.

Presidente: Prof^a Cleide Rita Silvério de Almeida, Dr^a – Orientadora, UNINOVE

Membro: Prof^a Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Dr^a, UNINOVE

Membro: Prof. Julio Gomes Almeida, Dr., UNICID

Suplente: Prof. Marcos Antônio Lorieri, Dr., UNINOVE

Dedico este trabalho

A meus pais, Eudes e Rita, que, apesar das poucas condições financeiras, não mediram esforços para me incentivar, orientar, educar, e por sempre terem acreditado em meu potencial.

A meu marido, Ricardo, por todo incentivo, apoio, ajuda, força, compreensão nas minhas ausências e por todo cuidado, carinho e amor para que eu conseguisse concluir este trabalho.

A meu filho, Walter Júnior, por ser meu grande amigo e parceiro de estudo, de quem me orgulho, a quem tanto admiro e amo.

A meu enteado, Yuji, que amo como filho, pelo incentivo e pelas palavras sempre carinhosas, dando-me cada vez mais força para continuar.

A minhas irmãs, Christiane e Vanessa, que compartilham da mesma perseverança de lutar pelo que se almeja, na constante busca da realização de nossos sonhos.

A minhas queridas amigas Karla Eleutéria e Ana Carolina, que compartilharam comigo risos, lágrimas, dias de estudo, cansaço, saberes, confidências, palavras de incentivo e ajuda mútua, por toda esta trajetória acadêmica, desde a aprovação no processo seletivo até a defesa.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Cleide Rita Silvério de Almeida, meus sinceros agradecimentos por todos os ensinamentos dados com tanto carinho, amor, paciência, respeito e, principalmente, humanidade, tornando-se uma querida amiga, da qual sempre me lembrarei.

Aos membros da banca, prof. Dr. Julio Gomes Almeida, prof^a. Dr^a Elaine Dal Mas Dias e prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, pelas contribuições e indicações que enriqueceram esta pesquisa.

A meus amigos da “Turma do Morin”: Ana Carolina, Margareth, Talita, Hélivio e Francisco, pelos dias de aprendizado, parceria e amizade que trilhamos ao longo desta jornada acadêmica.

A meus professores: Elaine Dias, Esther Buffa, Paolo Nosella, Antônio Severino, Francisca Severino, Marcos Lorieri, Cláudia Sabba, José Eustáquio Romão, Carlos Bauer, Celso Carvalho e Maurício Silva.

Ao SENAC Jabaquara, em especial a minhas coordenadoras Alexandra Morilhas, Lígia Abdala e Patrícia Cibinel, pelo incentivo, compreensão e ajustes em meu horário para que eu pudesse cursar as disciplinas, participar dos congressos e concluir minha pesquisa com êxito. Tais atitudes foram essenciais para a continuidade e finalização do mestrado e demonstram que as relações de amizade ultrapassam as fronteiras da empresa.

Aos professores que contribuíram espontaneamente, concedendo as entrevistas, fator primordial para o desenvolvimento deste trabalho.

A Estela Carvalho, que realizou a revisão desta dissertação com muita competência, respeito e paciência.

Para você me educar...

Você precisa me conhecer,
precisa saber de minha vida,
meu modo de viver e sobreviver;
conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio
e às quais eu me agarro nos momentos de solidão,
desespero e sofrimento.

Precisa saber e entender
as verdades, pessoas e fatos
aos quais me entrego
quando preciso ir além de mim mesmo.

Para você me educar
Precisa me encontrar lá onde eu existo,
quer dizer, no coração das coisas,
nos mitos e nas lendas,
nas cores e movimentos,
nas formas originais e fantásticas,
na Terra, nas estrelas,
nas forças dos astros, do sol e da chuva.

Para você me educar
você precisa estar comigo onde eu estou,
mesmo que você venha de longe e
que esteja muito adiante.
Só há um adiante para mim:
aquele que eu construo e conquisto.
Só há uma forma de construí-lo:
a partir de mim mesmo e do meio em que vivo [...].

Vital Didonet

RESUMO

CAMURÇA, Yonara de Albuquerque. **Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?** Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 instituiu, no ano de 1996, a reestruturação do sistema educacional do ensino fundamental no Brasil, propondo uma reformulação na prática avaliativa escolar e uma adequação para o regime de ciclos e de progressão continuada nas escolas públicas, ao substituir a aprovação e reprovação, que valorizava a nota como indicador de aprendizagem. Esta pesquisa aborda a avaliação, com ênfase no regime de progressão continuada, sugerida na legislação e implantada no estado de São Paulo a partir de 1998. Os objetivos deste trabalho são: compreender a visão dos professores em relação à prática avaliativa proposta no regime de progressão continuada; relacionar as práticas docentes ao que está previsto na legislação; identificar as alterações trazidas pelo regime de progressão continuada para o trabalho pedagógico no ensino fundamental Ciclo II. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo, contando com entrevistas de professores de escolas da rede estadual que atuam com o regime de progressão continuada nesse nível de ensino, por serem considerados atores importantes no processo educacional, no qual estão diretamente envolvidos. A pesquisa aponta como base teórica dois eixos: o pensamento complexo de Edgar Morin, por pensar a ação avaliativa como um processo dinâmico e constante, em que se consideram aspectos fundamentais na formação humana; e as concepções avaliativas dos autores Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Ana Maria Saul e José Eustáquio Romão. As entrevistas foram analisadas de acordo com as categorias do pensamento complexo: a ideia de relação; os princípios dialógico, recursivo e hologramático; estratégia e programa; a ecologia da ação; e causalidade mútua inter-relacionada. A pesquisa mostrou a forte presença da cultura no processo avaliativo, visto que os modos de pensar e agir, tanto de professores quanto de alunos, ainda se encontram enraizados na antiga prática de avaliar, dificultando que o regime de progressão continuada desempenhe a função que visa à melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Avaliação. Regime de progressão continuada. Prática pedagógica. Aprendizagem.

ABSTRACT

CAMURÇA, Yonara Albuquerque. **Evaluation and continued progression: education on the wrong way?** Thesis (Masters in Education)–Program of Graduate Studies in Education, Nove de Julho University, São Paulo, 2016.

The Law of Directives and Bases of Education no. 9.394 (1996) instituted the restructuring of the educational system of basic education in Brazil, proposing an overhaul in school evaluation practice and suitability for the regime of cycles and continued progression in public schools, which replaced approval/disapproval system that valued the grade as learning indicator. This research addresses the evaluation with emphasis on the regime of continued progression, suggested in legislation and implemented in São Paulo since 1998. The objectives of this work are: to understand the vision of teachers in relation to the evaluative practice proposed in the continued progression system; relate teaching practices to what is required by law; identify the changes brought about by the regime of continued progression for the pedagogical work in cycle II of elementary school. Bibliographical and field surveys were carried out; teachers of public schools working under the regime of continued progression were interviewed because they are considered important actors in the educational process in which they are directly involved. The research points as its theoretical base two axes: the complex thought of Edgar Morin, that understands the evaluative action as a dynamic and ongoing process, in which are considered fundamental aspects of human development; and evaluative conceptions of the authors Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Ana Maria Saul and José Eustáquio Romão. The interviews were analyzed according to the categories of complex thinking: the idea of reconnection; the dialogic, recursive and hologramatic principles; strategy and program; the ecology of action; and mutual and interrelated causality. Research demonstrated the strong presence of culture in the evaluation process, since the ways of thinking and acting, both for teachers and students are still rooted in the ancient evaluating practice, making it difficult for the regime of continued progression to perform the function that aims to improve the quality of education.

Keywords: Evaluation. Regime of continued progression. Pedagogical practice. Learning.

RESUMEN

CAMURÇA, Yonara de Albuquerque. **Evaluación y progresión continuada: educación en la contramano?** Disertación: (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2016.

La ley de directrices y Bases de educación no. 9394 inició la reestructuración del sistema educativo en el año 1996, proponiendo una modernización en la escuela de práctica y una evaluación de aptitud para el régimen de continua progresión y ciclos (RPC) en las escuelas públicas, sustituyendo la aprobación y la desaprobación, que valoraba la nota como un indicador de aprendizaje. Esta investigación aborda la evaluación, con énfasis en el régimen de progresión continua, sugirió la legislación y ejecución en el estado de São Paulo desde 1998. Los objetivos de este trabajo son: conocer la visión de los docentes en la propuesta de la práctica evaluativa en el régimen de progresión continua; se relacionan con las prácticas de enseñanza a lo dispuesto en la legislación; identificar los cambios provocados por el régimen de continua progresión para el trabajo pedagógico en el ciclo básico II. Búsquedas bibliográficas se llevaron a cabo y en el campo, apoyándose en entrevistas de los docentes de las escuelas estatales que operan con el régimen de continua progresión en este nivel de educación, porque se consideran importantes actores en el proceso educativo, en que están directamente involucrados. La investigación señala cómo teórico ejes de base dos: el complejo pensado de Edgar Morin, para pensar la acción evaluativa como un proceso dinámico y continuo, en el que se consideran elementos fundamentales en la formación humana; y los conceptos evaluativos de autores Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Ana Maria Saul y José Eustáquio Romão. Las entrevistas fueron analizadas según las categorías del pensamiento: la idea de modificar el cableado complejo; Principios de la dialógicas, recursiva y hologramática; estrategia y programa; la ecología de la acción; y causalidad mutua interrelacionada. Investigaciones han demostrado la fuerte presencia de la cultura en el proceso de evaluación, desde las maneras de pensar y actuar, tanto docentes como estudiantes, todavía están arraigadas en la antigua práctica de evaluar, lo que la RPC realiza la función que apunta a una mejora en la calidad de la educación.

Palabras clave: Evaluación. Régimen de progresión continua. Práctica pedagógica. Aprendizaje.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Pesquisa e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP – Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CIPPEB – Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GRUPEC – Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade
GT – Grupo de Trabalho
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP – Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
ISSN – International Standard Serial Number (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIPEFH – Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana
LIPEHIES – Linha de Pesquisa Educação, História e Instituições Escolares
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OT – Orientação Técnica
PEA – Plano de Estudos Acadêmicos
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RPC – Regime de progressão continuada
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online)
SEE – Secretaria de Estado da Educação
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAMA – Universidade da Amazônia

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNIFREIRE – Universitas Paulo Freire

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIP – Universidade Paulista

UNSAM – Universidad Nacional de San Martín

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O projeto de pesquisa	14
1.2 O caminhar da pesquisadora	19
1.3 Objeto e problemática	23
1.4 Revisão da literatura	23
1.5 Hipótese e objetivos	27
1.6 Referencial teórico	27
1.7 Metodologia	29
1.8 Estrutura da pesquisa	30
2 PERCORRENDO AS CONCEPÇÕES	31
2.1 Pensamentos sobre avaliação	31
2.2 Nas trilhas do pensamento complexo	43
2.3 Avaliação, cultura e pensamento complexo	47
3 O CAMINHO DA AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO	51
3.1 A trajetória da avaliação na perspectiva da LDB	51
3.2 A implantação dos ciclos de aprendizagem e do regime de progressão continuada	59
3.3 Progressão continuada e promoção automática	65
4 A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFESSORES	70
4.1 Trilhando a pesquisa	70
4.2 Com a palavra, o professor!	74
4.2.1 Entrevista com Lúcia: “a cultura de que não precisa estudar muito”	74
4.2.2 Entrevista com Denise: “a importância do relatório e o fracasso adiado”	76
4.2.3 Entrevista com Adriana: “a quantidade de alunos em sala de aula atrapalha a aprendizagem”	82
4.2.4 Entrevista com Arnaldo: “a perda do interesse do aluno e a preocupação com a frequência e não com a aprendizagem”	83
4.2.5 Entrevista com Maria Clara: “o compromisso dos profissionais da Educação com seus alunos”	85
4.2.6 Entrevista com Regina: “o professor não consegue dar conta da demanda”	88
4.2.7 Entrevista com Lorena: “a Educação vem se arrastando com vários problemas”	89

4.2.8 Entrevista com Mariana: “é um desafio a mais”	91
4.3 Tecendo as ideias	93
4.3.1 Visão de avaliação	98
4.3.2 Implantação do RPC	100
4.3.3 Orientações em relação ao RPC	102
4.3.4 Alterações no trabalho pedagógico	103
4.3.5 A prática em relação à legislação	104
4.4 Compreendendo o pensar com o olhar da complexidade	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS	120

1 INTRODUÇÃO

O querer-viver alimenta o bem-viver, o
bem-viver alimenta o querer-viver.
Juntos, um e outro abrem o caminho da
esperança.
(HESSEL; MORIN, 2012, p. 61)

A avaliação da aprendizagem tem sido tema de discussão entre pesquisadores, especialistas da área, membros das secretarias de Educação, autores, professores e instituições de ensino, em busca de caminhos que tragam esperanças de termos uma educação de qualidade para todos.

O presente trabalho de mestrado em Educação aborda o tema *avaliação*, tendo como foco o regime de progressão continuada (RPC), atual regime avaliativo da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Os principais atores desta pesquisa são os professores que atuam cotidianamente com a prática avaliativa, mais especificamente com o RPC.

Não é apenas no âmbito educacional que os métodos avaliativos estão presentes. Em diversos momentos do nosso cotidiano utilizamos a avaliação, como, por exemplo, em uma competição esportiva em que os atletas são avaliados por seu desempenho na modalidade em que praticam. São dadas notas de acordo com os critérios pré-estabelecidos e cada décimo pode trazer ganhos ou prejuízos à nota final dos competidores.

As escolas de samba são outro exemplo em que a avaliação se faz presente de maneira rígida. No carnaval de nosso país, durante os desfiles das escolas de samba são observados e avaliados diversos quesitos por todo o percurso, como o tempo do desfile, o samba-enredo, as alegorias, a bateria, a evolução dos participantes, entre outros, e são utilizados critérios avaliativos para dar notas a cada escola de samba que se apresenta. Neste caso, assim como no esporte, qualquer ato que não esteja de acordo com as exigências é descontado nas notas, e muitas vezes são os décimos que definem o vencedor.

Mais um exemplo que faz parte do nosso cotidiano é a consulta médica. O médico especialista analisa o paciente de acordo com os sintomas apresentados, faz exames, ouve o relato e avalia o quadro diante de todos os dados reunidos, diagnosticando a possível doença. Um outro exemplo muito claro em minha mente é

quando minha mãe, que era costureira, nos fazia experimentar as roupas que ela costurava para suas clientes, avaliando se estavam bem no corpo ou precisavam de ajustes, se as cores combinavam, se o trabalho dela estava bem feito. Ela pedia a minha opinião e a das minhas irmãs, mas no final era a palavra dela que prevalecia, por ser especialista na área. Tais momentos relacionam-se com as minhas lembranças da escola, em que o professor dava a palavra final, por ser considerado o “detentor do saber”.

Diante dos exemplos mencionados, pode-se perceber que a avaliação permeia diversos momentos de nosso cotidiano, permitindo que os envolvidos avaliem e sejam avaliados por aquilo que executam. Na escola acontece de maneira diferente: ocorre a avaliação da aprendizagem, assunto mais profundo, que necessita de estudos, discussões e reflexões, por ser tratar de uma prática importante no ambiente escolar.

1.1 O projeto de pesquisa

Por ser um tema muito discutido, devido ao fato de ser uma ação constante na área educacional e pelo efeito que tem ou deveria ter na aprendizagem, surgem questionamentos referentes à forma de avaliar na prática pedagógica.

Pesquisadores buscam desenvolver estudos relacionados à avaliação, propondo novas concepções na tentativa de contribuir para que se tenham um novo olhar e novas ações avaliativas. Nesta pesquisa, serão destacadas as concepções de quatro autores referentes à ação de avaliar: Hoffmann (1998a, 1998b, 2003) é a favor da concepção de avaliação mediadora, na qual deve ser considerada a construção coletiva entre educandos e educadores, buscando melhores caminhos para a aprendizagem, mediante o acompanhamento contínuo e gradativo do desenvolvimento do aluno; Luckesi (1998a, 1998b, 2011) acredita na avaliação diagnóstica, considerada por ele uma prática que necessita de constante acompanhamento do aluno, considerando sua aprendizagem e seu desenvolvimento, enfatizando a necessidade de uma investigação para se conhecer o que já foi construído e o que ainda há para se construir; Saul (2001) defende a avaliação emancipadora, prática voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica das ações dos alunos, dando orientações de acordo com o seu

desempenho e considerando os valores obtidos em seu percurso histórico; Romão (2011), autor da avaliação dialógica, define-a como uma ação que proporciona ao aluno uma reflexão problematizadora coletiva, pela qual o professor pode transformar a sala de aula em um espaço de investigação para a produção do conhecimento.

Os autores mencionados possuem longa trajetória profissional voltada para a área educacional e foram escolhidos por terem obras de destaque em relação ao tema estudado. São considerados pesquisadores que defendem diferentes teorias sobre a avaliação, nas quais pensam a ação avaliativa enquanto processo que possui movimentos contínuos no fazer pedagógico, e apresentam concepções que indicam caminhos para aprimorar a ação avaliativa no cotidiano escolar.

Juntamente com os autores destacados e num contraponto a estes, serão apresentadas as ideias do pensamento complexo de Edgar Morin, que faz uma crítica ao pensamento linear e à fragmentação dos saberes, ações vividas diariamente no âmbito escolar.

A avaliação da aprendizagem necessita ser compreendida e constantemente repensada pelo corpo docente, proporcionando uma reflexão sobre a prática desenvolvida e para que as ações pedagógicas estejam articuladas a como e por que avaliar. Diante disso, a avaliação necessita de um olhar diferenciado por ser, muitas vezes, vista como produto e não como processo. De acordo com Almeida e Nhoque (2012, p. 84):

A avaliação é um procedimento que sempre fez parte das ações escolares. Desde o seu surgimento, ela tem sido utilizada para classificar as pessoas, de acordo com os critérios definidos pela sociedade na qual a escola está inserida. Assim, a avaliação sempre foi um dos principais instrumentos de trabalho na vida escolar, tornando-se uma prática relevante na mediação das relações de convivência, de ensino e de aprendizagem. Ela é uma das práticas institucionais que caracterizam a escola enquanto organização e, tradicionalmente, é uma prerrogativa da instituição escolar que, com o passar do tempo, produziu uma cultura avaliativa específica.

Também tem grande importância a avaliação em larga escala, cada vez mais atuante, já sendo discutidos seus resultados no intuito de rever a dinâmica da escola e a melhoria do processo de aprendizagem. Segundo Almeida e Nhoque (2012, p. 87):

Ao discutirmos a avaliação na escola no nível da aprendizagem dos alunos, não podemos nos afastar das discussões que permeiam o processo interno de avaliação. No entanto, hoje, na escola, há necessidade de se discutir estas outras formas de avaliação – as em larga escala – que a ela estão sendo impostas.

Mesmo que não seja aprofundado o assunto neste trabalho, é relevante destacar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), sistema avaliativo externo proposto pela Secretaria de Educação em 1996, cujo objetivo é, por meio da aplicação de provas para todos os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos da rede pública, verificar seu desempenho. A partir dos resultados, é feito um diagnóstico que serve de orientação aos gestores e professores das unidades avaliadas, buscando a melhoria do ensino. O resultado do desempenho de cada unidade escolar no SARESP é utilizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) para calcular o bônus pago aos servidores, de acordo com esse desempenho, além de estabelecer metas para as escolas¹.

Hoje, além de avaliar, a instituição escolar vem sendo submetida a processos avaliativos. Essa situação traz implicações para o trabalho e para a convivência na escola. Pode-se constatar que, nem sempre, a submissão aos processos avaliativos vem acompanhada dos esclarecimentos necessários para que os avaliados possam se sentir seguros, no que diz respeito aos objetivos da avaliação e seus desdobramentos. Nesse sentido, pareceu-nos necessário entender os impactos das avaliações externas nas escolas. Este parece ser um passo necessário para a construção de mecanismos que ajudem os participantes da vida escolar a compartilharem desses processos, cada vez mais conscientes da relevância da avaliação, como um instrumento necessário para a melhoria da educação. (ALMEIDA; NHOQUE, 2012, p. 84)

Como indicador em todo o país, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é realizado desde 1991. De acordo com Souza e Oliveira (2003, p. 880-881), “O SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas”. É a primeira iniciativa de âmbito nacional que busca conhecer o desempenho escolar, bem como obter informações de todos os envolvidos nesse processo como diretores, professores, alunos e até mesmo a estrutura física das escolas. Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 881):

¹ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Definido como “sistema de monitoramento contínuo”, o SAEB é capaz de subsidiar as políticas públicas, com o objetivo de reverter os altos índices de repetência e evasão escolar que caracterizam o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Percebe-se que há investimentos, mudanças e alterações na política educacional na direção de ressaltar leis para interesses próprios, acentuando a desigualdade e a seleção como condição de produção de qualidade do ensino.

O sistema seriado, que imperou por muitos anos e continua muito presente na estrutura educacional, contribui para esse processo de seleção e exclusão, foi substituído por uma nova proposta, reorganizando o ensino em ciclos e propondo o RPC como alternativa de diminuir os altos índices de reprovação e evasão escolares. O novo regime foi permitido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, trazendo mudanças significativas no sistema educacional. Esse modelo propõe mudanças que visam a uma avaliação qualitativa, desconsiderando a forma tradicional na qual o foco era a nota. O RPC propõe uma organização em ciclos que proporcione o processo de aprendizagem com um tempo maior para o desenvolvimento, como trata o art. 32 da LDB nº 9.394/96:

§ 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, 1996)

De acordo com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 9/97, em seu art. 1º, “fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997a). O regime foi adequado em 1998, na gestão do governador Mário Covas, que tinha como secretária de Educação em exercício Tereza Roserlei Neubauer da Silva, e hoje a rede estadual já

se adequou legalmente ao sistema de ciclos e ao RPC, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) de 2006, sendo o primeiro a alcançar a totalidade em todo o território estadual (MENEZES-FILHO; VASCONCELLOS; WERLANG; BIONDI, 2009). A nova LDB abre a possibilidade para que as escolas adotem ou não o regime, ficando a critério de cada município decidir a forma avaliativa implantada.

A atual legislação, que propõe o RPC, exige que os alunos cursem as séries na idade considerada correta, na tentativa de que permaneçam na escola e deem continuidade aos estudos. Portanto, o RPC apresenta-se em um momento necessário de transformação das formas avaliativas, podendo contribuir para:

A viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade de ensino (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997b)

Com o objetivo de eliminar os altos índices de reprovação e evasão escolar e trazer uma nova perspectiva ao processo avaliativo – que antes era centrado na aprovação e reprovação –, o RPC vem com o pressuposto de “ser uma forma de organização do ensino que contribui para a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos” (JACOMINI, 2010, p. 27). De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, a taxa de abandono escolar chegou a 24,3%, o que preocupa grande parte dos envolvidos na área educacional (MEC, 2013).

Para muitos pesquisadores, os altos índices de evasão ocorrem devido à reprovação, que acaba desestimulando o aluno a prosseguir nos estudos, sendo este visto como incapaz de aprender os conteúdos e avançar para a série seguinte; isto acontece principalmente aos alunos reprovados mais de uma vez, causando distorções série/idade. Devido a isso, há uma significativa mudança na nova organização em relação ao ato de avaliar, que passa para um conceito que visa a aprendizagem contínua do aluno, como disposto no relatório do CEE-SP:

A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso

varrer de nossa realidade a “pedagogia da repetência” e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997b)

A adequação do sistema de ciclos e RPC destaca que o processo de aprendizagem necessita considerar o ritmo de desenvolvimento, a autoestima, a continuidade dos estudos do aluno e com uma avaliação que possa ser contínua e progressiva, baseada na concepção de que todos os alunos são capazes de aprender e de que essa aprendizagem deve acontecer de maneira ininterrupta. Desta forma, o sistema de ciclos foi reorganizado: Ciclo I (compreende da 1ª à 4ª série) e Ciclo II (da 5ª à 8ª série), assim como está estabelecido na Indicação CEE nº 8/97 que “o ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais, como por exemplo de 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série do ensino fundamental [...]” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997b). Ao longo do ciclo, o aluno precisará de um acompanhamento de desempenho, necessitando de avaliações contínuas e cumulativas da aprendizagem, recuperações paralelas ao longo do processo e, caso necessário, ao final do ciclo. O aluno só pode ficar retido na transição de um ciclo para o outro por insuficiência de aproveitamento ou se ultrapassar 25% de faltas.

Com a reestruturação do ensino e a mudança da proposta avaliativa que aponta para um novo caminho na educação do país, o esperado é que as taxas de evasão escolar diminuam, que aumente a autoestima do aluno, ao se desenvolver dentro de um período maior e que isso traga melhorias para o processo educacional.

1.2 O caminhar da pesquisadora

Ao iniciar a pós-graduação *stricto sensu*, pensei em abordar um tema com o qual eu tivesse muita afinidade e pelo qual sentisse paixão. A avaliação me traz ambos os sentimentos. Por ter uma trajetória profissional com experiências na docência da educação infantil e ensino fundamental, e pela experiência profissional na supervisão, na coordenação pedagógica e na direção, atuando diretamente com professores das séries iniciais e presenciando várias situações que traziam dúvidas

em relação à avaliação, aumentou meu interesse pelo estudo quanto à forma de avaliar os alunos e sobre se essa forma aplicada gerava efeitos no processo de aprendizagem.

Na infância tive algumas experiências que ficaram marcadas em minha memória e que estão diretamente relacionadas com o processo avaliativo na escola em que estudei. Quando morava em Belém do Pará, cursei o ensino infantil e fundamental I no Instituto 15 de Agosto, onde passei momentos inesquecíveis da minha infância. Apesar de ser a mais nova da sala em todas as séries, por estar um ano adiantada, sempre me destaquei pelos bons resultados. Minhas irmãs e eu tínhamos bolsa integral devido ao fato de meus pais não terem condições de pagar as mensalidades. A condição para continuarmos com a bolsa até a última série da escola era tirarmos sempre notas altas. Estávamos totalmente condicionadas ao resultado da avaliação para continuarmos estudando em escola particular com bolsa integral e eu, por ser a filha mais velha, era a mais cobrada em relação a esse resultado.

No antigo primário, desde muito pequena observava como as professoras se posicionavam em relação à avaliação que aplicavam: muitas vezes de maneira autoritária, outras como forma de ameaça e poucas vezes realmente preocupadas com a aprendizagem dos alunos. Lembro que me esforçava muito para não errar nas provas, por medo de castigos e broncas. Aos 8 anos cheguei a decorar um texto inteiro por ter lido tantas vezes, pois seríamos submetidos à leitura em público e, caso houvesse erro ou gagueira durante a leitura, seríamos punidos com tapas de régua na mão. Presenciar atitudes de humilhação e até agressão física dos professores para com os alunos deixava-me assustada, revoltada e calada em muitos momentos em que sabia a resposta, pois o medo de errar e ser punida era maior que a coragem de tentar acertar. Isso acontecia com toda a turma. Ver o sangue escorrer pela testa da minha melhor amiga da 3ª série ao ser machucada com um anel da professora por errar a tabuada de multiplicar fez-me odiar a Matemática e dificultou minha convivência com os números, o que me afeta até hoje. A felicidade de ter uma mãe paciente e dedicada, que acompanhou meu processo de aprendizagem e me auxiliou muito para o preparo das avaliações formais, apesar do pouco estudo que teve, foi fundamental para meu êxito escolar. Esse era o cenário da educação na minha época de escola, cuja avaliação valorizava a

repetição em vez de estimular o potencial dos alunos. A grande maioria dos professores exigia respostas imediatas e corretas, pouco preocupados se essas respostas realmente representavam o aprendizado.

Quando terminei o antigo primeiro grau, em 1986, minha mãe avisou a mim e a minhas irmãs que teríamos de obrigatoriamente cursar o magistério no ano seguinte no Instituto de Educação do Pará, por dois motivos: por oferecer a formação de professor, que era considerada uma nobre profissão, e por haver mais oportunidades de trabalho logo após a conclusão do curso, para contribuir com as despesas da casa. Foi uma imposição de minha mãe para que iniciássemos a carreira profissional, mas ela deixou claro que, se não tivéssemos identificação com a profissão, poderíamos mudar de área. E a avaliação esteve presente em nossas vidas mais uma vez. Minha irmã mais nova e eu nos apaixonamos pela profissão e seguimos a carreira até hoje, e somente minha irmã do meio avaliou que as competências dela eram outras e partiu para a área da moda. Desde que ingressei no magistério, em 1987, já iniciei como auxiliar de classe na Escola Sagrado Coração de Jesus, na educação infantil, e no ano seguinte, aos 15 anos de idade, iniciei minha atuação como professora titular.

O período em que eu realmente me interessei pelo tema avaliação foi ao ingressar no ensino superior no curso de Pedagogia, no ano de 2000, na Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém, capital do Pará. Alguns professores foram marcantes neste curso por incentivarem a participação dos alunos nas aulas de maneira a aumentar a vontade de adquirirmos novos conhecimentos e também por definirem junto com a turma os critérios e instrumentos avaliativos para as disciplinas. Nestes momentos de definição dos critérios, eu me sentia parte do processo de aprendizagem, despertando em mim um grande interesse pelo tema. A disciplina Avaliação da Aprendizagem confirmou essa vontade ao me aprofundar na teoria, que trazia conteúdos que considerava importantes para serem aplicados em minha prática profissional. Nesta época, eu já tinha uma trajetória profissional na área da Educação de mais de dez anos e estava atuando como professora das séries iniciais do ensino fundamental. O Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré, onde eu trabalhava como docente, tinha um discurso sobre processo avaliativo diferente do tradicional, pois permitia que o aluno tivesse a oportunidade de realizar três provas escritas como instrumentos avaliativos e também considerava

comportamento, entrega de trabalhos e realização de atividades como parte da nota. No final deste período, as notas eram somadas e divididas, tendo-se um resultado numérico que definia se o aluno havia conseguido ou não atingir a média exigida. O fato mais interessante que ocorreu neste colégio foi quando fui questionada pela coordenação sobre as notas altas dos alunos, pois achavam estranho a maioria da turma alcançar boas notas. Para minha surpresa, a coordenação esperava que acontecesse o contrário, pois as provas eram consideradas “difíceis”. Alunos com notas baixas eram sinal de que a escola era “boa”? Este cenário de distanciamento entre a teoria estudada e debatida na universidade e a prática – que, mesmo com um discurso de renovação, estava atrelada às exigências da legislação ou até mesmo da cultura escolar, tornando a avaliação dos alunos em resultado numérico – despertou em mim uma inquietação e me aproximava cada vez mais de um estudo que trouxesse respostas para essa inquietação.

Com essa experiência, surgiu uma vontade enorme de ser professora do ensino superior, para que eu pudesse me aprofundar mais no tema e ter a oportunidade de debater, estudar e refletir sobre a atuação docente diante da polêmica do processo de avaliação e das contradições que ela traz para a realidade educacional.

Ao me mudar para a cidade São Paulo, em 2009, continuei minha trajetória na área educacional como coordenadora e em seguida como diretora de escolas de educação infantil. O interesse em atuar no ensino superior levou-me a cursar a especialização em Docência do Ensino Superior, na Universidade Paulista (UNIP), em 2012, e a especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, na Universidade de São Paulo (USP), em 2013, o que me impulsionou cada vez mais na busca de respostas para entender melhor o cenário atual da Educação.

Devido ao sistema educacional, que, ao longo da história, exigiu notas ou conceitos, muitos professores focavam e canalizavam seus esforços ao longo do ano para o resultado de aprovação e reprovação, sem dar muita importância ao que fora ou não aprendido, pois a nota da prova era o que determinava se tinha havido aprendizado.

Ao ingressar no mestrado, em 2014, eu teria de dissertar sobre uma temática, surgindo imediatamente a enorme vontade de pesquisar sobre a avaliação. Este é para mim um grande desafio, por se tratar de um tema polêmico no âmbito educacional e que divide opiniões de autores, profissionais e pesquisadores.

1.3 Objeto e problemática

Mudar exige de todos um novo olhar, para que se busque caminhar em direção aos objetivos esperados. Para que os educadores atuem com o RPC, é fundamental compreender a visão de avaliação permitida pela LDB, entendendo a organização do ensino como um todo e a necessidade dessa mudança. O objeto desta pesquisa é a avaliação e o regime de progressão continuada.

Como nos mostra o trecho abaixo, seria importante receber orientação por parte da SEE e dos gestores da escola, e que houvesse o comprometimento da equipe escolar (professores, coordenadores e diretores) em fazer parte de um novo processo educacional que busca a melhoria do ensino. Além disso, é fundamental envolver as famílias, para que acompanhem e incentivem o aluno no RPC.

O processo de avaliação em sala de aula deve receber cuidados específicos por parte dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois esta avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas. A equipe escolar deve ter claros os padrões mínimos de aprendizagem esperada para seus alunos. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997b)

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: qual a visão dos professores em relação à prática avaliativa proposta pelo RPC? As práticas docentes estão articuladas às perspectivas de avaliação propostas na legislação em relação ao RPC? Que alterações a implantação do RPC trouxe para a prática pedagógica?

1.4 Revisão da literatura

Muitos pesquisadores buscaram desenvolver estudos relacionados à avaliação e ao RPC. Para enriquecer este trabalho, foram feitas buscas em bases de dados. Inicialmente, foi acessado o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online – SCIELO), tendo como descritor “progressão continuada”, e foram obtidos 24 resultados. Na busca avançada, ao acrescentar a palavra “regime”, o número de resultados diminuiu para dez. Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), obteve-se um resultado de 113 trabalhos entre teses e dissertações. Ao filtrar, foram encontrados 30 trabalhos. Ao acessar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED), foram obtidos 83 resultados. Partindo para a busca avançada, encontram-se 36 trabalhos. E, por fim, no *site* de buscas de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 115 resultados e, ao realizar a busca avançada, obtiveram-se sete.

Dos trabalhos encontrados nos sites da BDTD², da CAPES³, da ANPED⁴ e da SCIELO⁵, foram selecionados 13, levando-se em conta os seguintes critérios:

- Presença do termo “progressão continuada” no título;
- Trabalhos realizados no estado de São Paulo;
- Trabalhos realizados de 2004 até 2014, por delimitar um período de dez anos.

Assim, segue o quadro-síntese com os trabalhos selecionados, sendo organizados em ordem cronológica decrescente.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos selecionados

Autor	Título	Área/Tipo/Grau	Instituição	Ano	Cidade/Estado
Adolfo Samuel Oliveira	Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	Educação Tese Doutorado	USP São Paulo	2014	São Paulo SP
Juliana Duarte Manhas Ferreira do Vales	Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas	Psicologia Dissertação Mestrado	USP Ribeirão Preto	2011	Ribeirão Preto SP
Alex Sander Contiero	O regime de progressão continuada no estado de São Paulo: indicadores e perspectivas para novas pesquisas	Educação Dissertação Mestrado	Universidade Metodista de Piracicaba	2009	Piracicaba SP
Bruna da Silva Bezerra	Saberes docentes do cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada	Educação Dissertação Mestrado	USP São Paulo	2009	São Paulo SP
Regina Helena Lombardo	Progressão continuada: mais um capítulo da reformulação do ensino no Estado de São	Educação Tese Doutorado	UNICAMP Campinas	2009	Campinas SP

² BDTD: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

³ CAPES: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/1>>. Acesso em: 30 out. 2014.

⁴ ANPED: <www.anped.org.br>. Acesso em: 30 out. 2014.

⁵ SCIELO: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Autor	Título	Área/Tipo/Grau	Instituição	Ano	Cidade/Estado
Perez	Paulo				
Regiane Helena Bertagna	Ciclos, progressão continuada e aprovação automática	Educação Artigo científico	UNESP Rio Claro	2008	Rio Claro SP
Isabel Cristina Chacoroski	Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada	Educação Dissertação Mestrado	PUC São Paulo	2007	São Paulo SP
Lygia de Souza Viegas	Progressão continuada em uma perspectiva crítica em psicologia escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar	Psicologia Tese Doutorado	USP São Paulo	2007	São Paulo SP
Alessandra Hauk Poliche	A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem	Educação Dissertação Mestrado	PUC São Paulo	2006	São Paulo SP
Debora Cristina Jeffrey	Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades	Educação Tese Doutorado	USP São Paulo	2006	São Paulo SP
Maria Aparecida Jacomini	A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo	Educação Artigo científico	Faculdade de Taboão da Serra	2004	Taboão da Serra SP
Roger Marchesini de Quadros Souza	Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e <i>habitus</i> dos professores	Educação Tese Doutorado	PUC São Paulo	2004	São Paulo SP
Antonio Carlos Torres	Progressão continuada na rede pública do estado de São Paulo: seus impactos pedagógicos segundo a visão docente	Educação Dissertação Mestrado	UNINOVE São Paulo	2004	São Paulo SP

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Oliveira (2014) discute como a progressão continuada atua no êxito e no fracasso escolar, com base em outros dispositivos escolares, fazendo um diálogo entre os teóricos Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Bernad Lahire, que norteiam a pesquisa.

Bertagna (2008), Perez (2009) e Vales (2011) destacam a desqualificação do ensino, sendo responsabilidade dos docentes o não alcance dos objetivos da progressão continuada, o que gera fracasso na prática avaliativa. Estas autoras consideram que possa haver uma inversão de interpretações e de ações diante do atual sistema de avaliação e destacam as políticas educacionais propostas nas reformas.

Contiero (2009) destaca, em sua pesquisa, trabalhos científicos de mestrado e doutorado que tratam do tema, com o objetivo de apontar indicadores e perspectivas para novas pesquisas sobre o regime de progressão continuada no estado de São Paulo.

Poliche (2006) faz um histórico dos pressupostos da avaliação e da progressão continuada no ensino fundamental, apresentando uma breve distinção do sistema de promoção automática. Discute os conceitos teóricos embasados por autores que consideram o novo sistema de ciclos uma inovação. Dá destaque para Philippe Perrenoud, apontando a avaliação formativa como sucesso desse sistema.

Bezerra (2009) aborda os saberes pedagógicos construídos pelo professor e os desafios enfrentados a partir da prática da progressão continuada. Faz uma análise do cotidiano escolar e constata que a organização do trabalho escolar e os saberes docentes têm possibilitado ações voltadas para a formação de sujeitos humano-históricos.

Chacoroski (2007) e Jeffrey (2006) discorrem sobre as representações de docentes dentro do regime de progressão continuada, ressaltando dilemas e possibilidades; seu foco são professores da rede estadual de São Paulo com mais de dez anos de experiência na docência.

Jacomini (2004), Souza (2004) e Viegas (2006) apresentam a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo e as implicações ocorridas desde o início, fazendo uma análise histórica dos pressupostos do sistema adotado.

Torres (2004) analisa os impactos da progressão continuada no ensino fundamental após alguns anos da prática e questiona o trabalho pedagógico dos docentes que foram excluídos desse processo.

Buscou-se focar nos trabalhos desenvolvidos no estado de São Paulo, pois, apesar de a RPC ser um regime que abrange todo o território nacional, é importante

analisar o contexto educacional deste estado em particular, já que 100% das escolas o utilizam como sistema de avaliação.

Percebemos que os trabalhos selecionados seguem os seguintes caminhos de pesquisa: 1) sucesso, fracasso escolar e autoridade docente, responsabilizando o professor nos resultados; 2) impactos e dilemas no trabalho pedagógico desde a implantação do RPC, considerando o contexto histórico; 3) perspectivas, desafios e possibilidades construídos a partir dos saberes docentes para que se obtenha êxito na ação avaliativa. Os caminhos demonstram que as ideias, apesar de serem distintas, são complementares por haver um encadeamento entre si, fazendo parte do movimento cotidiano da escola. A presente pesquisa aproxima-se dos itens 2 e 3; porém, diferencia-se ao pesquisar se há uma articulação entre a legislação, a concepção de avaliação e o caminhar da prática e também ao analisar a visão do professor à luz do pensamento complexo.

1.5 Hipótese e objetivos

Ao propor estudar a RPC dentro do processo de avaliação na escola estadual de ensino fundamental II, levanta-se a hipótese de que não há entendimento e aplicabilidade do RPC nas escolas de ensino fundamental II pelos professores resultando em efeitos insatisfatórios devido a uma prática docente diferente da que está estabelecida na legislação. Essa provável falta de entendimento sobre o RPC afeta diretamente o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Esta pesquisa tem como objetivos: compreender a visão dos professores em relação à prática avaliativa proposta no regime de progressão continuada; relacionar as práticas docentes ao que está previsto na legislação; identificar as alterações que o regime de progressão continuada trouxe para o trabalho pedagógico no ensino fundamental Ciclo II.

1.6 Referencial teórico

A educação tem como missão muito mais do que a transmissão de saberes. O mais desafiador é envolver o aluno em uma cultura que permita a compreensão

da condição humana. Ao mesmo tempo, essa educação deve proporcionar um pensamento aberto e livre, como afirma Edgar Morin (2012). Sendo um momento deste processo educativo e possuindo um movimento dinâmico e constante, a ação avaliativa apresenta uma prática pautada na reprodução de pensamentos limitados e fragmentados.

Como esta pesquisa irá tratar da avaliação, consideramos importante revisitar autores que tratam da temática para compor a base teórica, possibilitando um diálogo entre dois eixos: em um deles, o pensamento complexo de Edgar Morin; e no outro, autores inseridos na concepção avaliativa processual e críticos da prática de avaliar que é confundida como medida, em que a quantidade se sobrepõe à qualidade da aprendizagem. Tais autores foram escolhidos por terem obras de destaque, muito lidas entre os professores nas reuniões de HTPC⁶ e OT⁷ e referência em concursos públicos, propostas curriculares e universidades.

A escola expressa uma linearidade causa-efeito na prática avaliativa, a qual é baseada em medidas e julgamentos de acordo com os resultados obtidos. Para Morin (2012, p. 77), “por que as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos”. O pensamento complexo ajuda-nos a refletir sobre a questão da avaliação além de causa e efeito. Compreender a causalidade mútua inter-relacionada na perspectiva do pensamento complexo é entender que a aprendizagem pode produzir efeitos diferentes no processo de avaliação. Assim como causas diferentes podem produzir os mesmos efeitos dentro de um mesmo ambiente educacional, efeitos diferentes também podem ser produzidos pela mesma causa.

Portanto, o desafio de educar é tornar seus indivíduos responsáveis e atuantes na sociedade em que vivem, onde indivíduo e sociedade reconheçam uma relação complexa na qual sejam capazes de se desenvolver mutuamente, diferentemente do que a escola impõe, ao valorizar a fragmentação e a disjunção de conhecimentos.

⁶ HTPC é a hora de trabalho pedagógico coletivo, horário estabelecido pela escola pública com o objetivo de reunir professores, coordenadores e diretores para discussões, análises e sugestões em conjunto, na busca de soluções para as necessidades educacionais, estando incluída na carga horária semanal do professor.

⁷ OT são orientações técnicas dadas pelos coordenadores aos professores para direcionar os processos pedagógicos.

O processo avaliativo deveria dar ao aluno a oportunidade de demonstrar os conhecimentos que ele mesmo construiu e não somente uma reprodução das exigências de um currículo. Morin (2011c, p. 19) afirma que “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”. Lutar contra a cegueira que impede o desenvolvimento da construção e reconstrução de saberes é lutar a favor de uma educação baseada na complexidade, que descarta o reducionismo, a fragmentação e a compartimentação de saberes.

De acordo com Morin (2012, p. 24), “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”. O resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula se reflete não só na avaliação para que os alunos alcancem um resultado satisfatório, mas também na avaliação do trabalho do professor, que deveria ter um pensamento reflexivo diante deste resultado. Considerar o circuito das relações que envolve escola e indivíduos é importante para a prática avaliativa, uma vez que se compreende que o indivíduo é parte da sociedade e que, ao mesmo tempo, é o todo dessa sociedade.

1.7 Metodologia

O estudo está pautado em uma pesquisa do tipo bibliográfico e de campo, de abordagem qualitativa. Inicialmente, foi feito um levantamento da legislação, de trabalhos acadêmicos e em seguida de autores que tratavam do tema. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é feita a partir de pesquisas anteriores, documentos impressos, livros, artigos, teses, que serão utilizados como fontes de pesquisa e que devem ser devidamente registrados.

Foram contatadas algumas escolas de diferentes regiões da cidade de São Paulo, sendo que duas destas permitiram que seus professores fossem entrevistados e fornecessem dados para a pesquisa. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino fundamental II de diferentes disciplinas em duas escolas: uma que atende em torno de 690 alunos de ensino fundamental e médio, situada em uma região periférica da cidade (Jardim Santa Cruz), e outra que atende em torno de 240 alunos exclusivamente do ensino

fundamental II, localizada em uma região mais central (Ipiranga). Os docentes não demonstraram resistência para falar sobre o assunto e concordaram em colaborar com o estudo. Foram realizadas oito entrevistas que foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com as categorias do pensamento complexo de Edgar Morin: *a ideia de religação*; os três princípios: *dialógico*, *recursivo* e *hologramático*; *estratégia e programa*; *a ecologia da ação*; e *causalidade mútua inter-relacionada*, e constam do quarto capítulo deste trabalho.

Morin (1998) afirma que a entrevista é uma intervenção cujas orientações seguem para uma comunicação de informações, sendo um momento rico e aparentemente difícil. Portanto, é fundamental que se aproveite o máximo das entrevistas para a obtenção de dados que informem as experiências vividas no ambiente escolar em relação à problemática da pesquisa.

1.8 Estrutura da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, serão trilhados os seguintes caminhos: inicialmente, será feita introdução do tema do RPC, as intenções da pesquisadora, apresentando a hipótese e a problemática que norteiam este trabalho.

No próximo capítulo, serão expostas as concepções de avaliação desenvolvidas pelos autores que apresentam pontos que dialogam (foco no aluno, participação, conhecer o aluno e seu contexto, estimular seu pensar autônomo).

Em seguida, serão abordados os caminhos da avaliação, com o percurso desde a primeira LDB até os dias atuais e a implantação dos ciclos e do regime de progressão continuada.

No quarto capítulo, é apresentada a pesquisa de campo com as entrevistas na íntegra, sendo dada a palavra ao professor, que expõe suas opiniões em relação à avaliação e ao RPC na prática.

E, no capítulo conclusivo, serão feitas as articulações dos resultados obtidos na pesquisa de campo e as considerações finais.

2 AVALIAÇÃO: PERCORRENDO AS CONCEPÇÕES

Neste capítulo, trilharemos as concepções de avaliação da aprendizagem desenvolvidas por alguns estudiosos especialistas na temática, a partir do pressuposto da ação avaliativa enquanto processo e como possibilitadora do saber, discordando da visão de avaliação como medida ou como forma de poder, autoritarismo e controle. Em seguida, apresentaremos as ideias do pensamento complexo de Edgar Morin, destacando conceitos que dialogam com a avaliação e o contexto escolar.

2.1 Pensamentos sobre avaliação

Se te contradisseste e acusam-te... sorri.
Pois nada houve, em realidade.
Teu pensamento é que chegou, por si,
Ao outro pólo da Verdade...
(QUINTANA, 2007, p. 112)

Ao pensarmos no sentido da avaliação, percebe-se que ela está diretamente ligada às ações vividas em nosso cotidiano, pois a cada momento estamos pensando, opinando, julgando o que acontece ao nosso redor, nossas próprias atitudes ou as de outras pessoas, analisando gostos e preferências, situações baseadas no que já vivemos ou relacionadas aos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida.

Quando um crítico gastronômico vai saborear um alimento em determinado restaurante, sua função é avaliar o sabor, a textura, o aroma, a forma como foi servido, a apresentação do prato, a adequação do ambiente, combinações de sabores, habilidade, higiene, educação no atendimento, enfim, todo o conjunto que compõe o ambiente gastronômico. É o julgamento de várias ações, para avaliar se foram executadas de maneira correta, em tempo hábil e cumprindo as devidas exigências para ganhar o conceito máximo e figurar entre os melhores do ramo. Contudo, estômagos estufados são incapazes de sentir o prazer do sabor. Em determinadas situações, a ação avaliativa resume-se a um julgamento do resultado de conteúdos reunidos para a obtenção de um único resultado: eis o aluno com o “estômago estufado”.

No âmbito da avaliação da aprendizagem a visão é mais sistemática, por envolver exigências mais rigorosas, pelo caráter histórico marcado pelo autoritarismo docente e por fazer parte de um sistema educacional inflexível, que dificulta a abertura de questionamentos e debates em relação ao assunto. Por outro lado, há uma ampla gama de estudos, pesquisas, literatura e teorias referentes à avaliação, o que demonstra interesse em discutir o tema.

“Avaliar” é um termo oriundo do latim *a-valere*, cujo significado é “dar valor a” (LUCKESI, 1998, p. 76). Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor a um procedimento para conferir a qualidade do resultado obtido. No processo de ensino-aprendizagem, a compreensão da avaliação tem sido baseada pela lógica do medir, que significa determinar a extensão ou a quantidade⁸.

Em muitas situações, a escola continua valorizando a quantidade, sobrepondo-se à qualidade do que é produzido. Não se pode confundir *avaliar* com *medir*. De acordo com Almeida e Nhoque (2012), ainda permanecem confusões entre os dois termos, mesmo que o assunto seja muito estudado pelos pesquisadores. Oliveira (2008, p. 231) explica que “A avaliação consiste em um processo mais amplo em que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”. Segundo o autor, é necessário refletir sobre os significados, para que se perceba o potencial que a medida tem para a organização e o planejamento das instituições escolares.

De uma medida, proporcionada por uma testagem, para chegar a um processo avaliativo, é necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí. Assim sendo, se os gestores dos sistemas educacionais e a comunidade escolar nada fizerem a partir do conhecimento de dada realidade propiciada pelas testagens, não teremos um processo de avaliação. (OLIVEIRA, 2008, p. 231)

Mesmo que a nota tenha a devida importância dentro do processo, é preciso atentar para o modo como se chegou até ela e o que se faz após esse resultado. Para Almeida e Nhoque (2012, p. 85), “Tal distinção geralmente não aparece nos discursos que organizam o trabalho escolar nos quais a palavra avaliação é frequentemente utilizada para nomear alguma medida”. Portanto, os autores

⁸ Significado retirado do Dicionário Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/medir>>. Acesso em: 15 out. 2015.

afirmam ser primordial que a ação avaliativa não se limite a juízos de valor que tragam enquadramento dos alunos, mas valorize a compreensão das causas que a medida demonstrou em seu resultado.

Oliveira (2008, p. 232) destaca:

Dessa distinção decorre a importância de refletir sobre as possibilidades de transformar tais medidas em subsídios importantes para o processo avaliativo. Na perspectiva de construir um processo de avaliação com essas medidas, um bom ponto de partida pode ser se nos perguntarmos que uso é esperado dessas iniciativas.

Para Almeida e Nhoque (2012), é fundamental a discussão sobre a avaliação, não somente nos discursos da escola, mas também nos discursos políticos e acadêmicos, pois as ações desenvolvidas no espaço escolar a partir dos juízos de valor é que vão direcionar a prática avaliativa e a compreensão das causas dos resultados obtidos pela medida.

Os juízos de valores sobre a avaliação geralmente se vinculam a aspectos como interesse, dedicação ou capacidade pessoal. Raramente tais juízos se relacionam às condições de ensino, de aprendizagem ou mesmo de orientação política das unidades e dos sistemas de ensino. (ALMEIDA; NHOQUE, 2012, p. 85)

A avaliação não precisa se opor à medida, mas deve haver um entendimento de ambas, a associação e a articulação entre elas, a fim de que se construam novas ações para embasar o processo avaliativo. Ao mesmo tempo em que são antagônicas, elas se complementam.

Retomando o que foi citado anteriormente, dentre vários estudiosos que dissertam sobre avaliação, destacamos os que são considerados referência em relação à temática. São eles: Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Ana Maria Saul e José Eustáquio Romão, escolhidos por defenderem concepções avaliativas enquanto processo contínuo da aprendizagem do aluno e criticarem a avaliação classificatória. Todos possuem livros, artigos em revistas, entrevistas, vídeos, entre outras publicações impressas e digitais, que explicitam suas ideias e defendem a visão avaliativa na qual acreditam. Também são citados durante as reuniões de HTPC e OT, em concursos públicos e em propostas curriculares.

Jussara Hoffmann, gaúcha da cidade de Bagé, tem várias obras publicadas sobre o tema. De acordo com dados retirados do *síte* da Editora Mediação⁹, da qual é fundadora, é graduada em Letras pela Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ex-professora adjunta da UFRGS, conferencista e consultora em Educação. Com uma carreira de mais de 40 anos, inclusive atuando na docência e na coordenação em escolas públicas e particulares, em suas obras apresenta a concepção de avaliação mediadora, voltada para a construção coletiva entre educandos e educadores, aos quais buscam os melhores caminhos para se desenvolver a aprendizagem. Propõe possibilidades para um acompanhamento da aprendizagem de forma contínua e gradativa. Para ela, o educador deve ter um olhar atento para o aluno, “prestar muita atenção” para que possa entender seus pensamentos, observando como ocorre seu entendimento. A tomada de consciência desse educador se faz necessária diante do caráter subjetivo que a avaliação tem. A partir do momento em que se conhece o aluno dentro do processo avaliativo, as decisões são encaradas de maneira real, justa e significativa e a ação educativa se volta para a autonomia moral e intelectual deste educando. Hoffmann (2003, p. 60) ressalta:

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para as soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências da vida do aluno.

A autora destaca que os professores devem estar atentos aos questionamentos dos alunos, pois estes podem significar o processo de aprendizagem. O excesso de correções e a expectativa de que o aluno identifique o “erro”, ou até mesmo que dê respostas exatamente como as esperadas pelos professores, são comuns nas escolas. Hoffmann (2003, p. 88) faz uma crítica quando afirma “considerar que sempre devemos dizer a resposta certa para o aluno ou, no outro extremo, considerar que todo e qualquer erro que ele cometa tenha o caráter construtivo e que ele poderá descobrir todas as respostas”. Segundo ela, o

⁹ Informações disponíveis em: <<https://www.editoramediacao.com.br/pagina/jussara-hoffmann/10>>. Acesso em: 15 out. 2015.

professor deve ultrapassar o significado de correção e retificação para o de interpretação da lógica do aluno quando ocorre o “erro”. Esta ação é o ponto de partida para a avaliação mediadora.

Para a autora (2003, p. 75) faz uma comparação entre a avaliação somativa, que define como “corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas [...]”, e a avaliação mediadora, que considera “acompanhamento que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino” (HOFFMANN, 2003, p. 75).

Encontrar meios e critérios que busquem atingir os objetivos na avaliação fará com que o educador chegue mais perto do resultado esperado no desempenho de seus alunos: “[...] educadores concordam que a construção do conhecimento pelo educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo” (HOFFMANN, 1998b, p. 38). Também questiona em que medida os teóricos que criticam a avaliação têm a percepção da interação de avaliar e educar como ação pedagógica e afirma que o educador deve ser capaz de reconstruir a prática avaliativa, pois esta deve ser considerada a reflexão transformadora como ação que impulsiona novas reflexões. O educador deve repensar sua realidade e acompanhar a trajetória do aluno na construção do conhecimento no ato de avaliar. Para a autora, “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 1998a, p. 17).

Os professores não são “culpados” pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão, entretanto, culpados se não forem comprometidos no sentido de buscarem o seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo. (HOFFMANN, 1998a, p. 17)

A mesma autora faz um alerta para o perigo de se compararem alunos, elegendo o “aluno ideal” por meio de notas que servem de parâmetro e atribuindo notas aos demais pela comparação com o aluno considerado ideal. Critica o sistema avaliativo, caracterizado pela utilização de notas ou conceitos e adição/subtração de pontos por atitudes ou comportamentos e por ela considerado uma forma arbitrária de avaliar, pois muitas vezes as notas não correspondem ao que determinam os pontos de referência. Um conceito pode ter diferentes atribuições entre os professores no que se refere aos aspectos atitudinais. Os tradicionais conselhos de

classe retratam com clareza que há divergências de notas e conceitos atribuídas pelos professores, sem considerar o caráter subjetivo e complexo que a avaliação tem. Hoffmann (1998a, p. 48) afirma:

Nem todas as tarefas escolares são organizadas de forma a resultar em contagem de acertos (os denominados itens objetivos). Mesmo assim, os professores atribuem valores numéricos a essas tarefas com a mesma determinação com que o fazem em relação aos itens e objetivos. Algumas vezes definem critérios, parâmetros, para a atribuição de pontos. Mas a precisão desses critérios é tema de várias teses em educação devido à complexidade do assunto.

“A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e se dá fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (2003, p. 150). Ela confirma que a prática avaliativa necessita ter como finalidade a aprendizagem, sendo acompanhado o processo pelo qual o aluno aprendeu, pois esta ação é, para a autora, o significado essencial do aprender.

Assim como Hoffmann, Cipriano Luckesi é um estudioso do tema, que também possui obras reconhecidas e referenciadas por educadores e pesquisadores. Paulista de nascimento, atualmente mora e trabalha em Salvador (BA). É licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL); bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Educação pela PUC-SP; psicoterapeuta em Biossíntese, formado pelo Centro de Biossíntese da Bahia, credenciado pelo Center for Biosynthesis International, sediado em Heyden, Suíça; terapeuta formado pela Escola Dinâmica Energética do Psiquismo, Salvador, Bahia. Possui um *site* oficial¹⁰ em que consta sua trajetória de vida e acadêmica, assim como os estudos na área da Educação e as publicações.

Os estudos de Luckesi (2011b) criticam a avaliação como medida da aprendizagem, que visa a construir um resultado previamente definido pela escola e pelos educadores por meio de julgamentos, deixando de lado a função formadora da avaliação, de proporcionar a construção e reconstrução de seus conhecimentos, e evidenciando a avaliação quantitativa, que valoriza a nota obtida. Segundo Luckesi (2011b, p. 107):

¹⁰ Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/index.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

O que ocorre na prática educacional é que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. E, então, torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento.

O autor aponta vários aspectos que devem ser levados em consideração no processo avaliativo, como, por exemplo, os objetivos determinados no planejamento, que nortearão todo o fazer pedagógico no processo de aprendizagem. Os objetivos vão definir aonde se quer chegar. A avaliação vai analisar se tais objetivos foram alcançados e se os conteúdos trabalhados tiveram significado para os educandos. A partir daí, cabe um olhar analítico sobre o alcance dos objetivos ou não, tendo consciência de que o processo avaliativo pode interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem. Esse autor defende o exercício para a tomada de decisão com coerência, que possibilita que educador analise a aprendizagem do aluno.

Segundo Luckesi (2011b), no planejamento é preciso saber o que se espera do aluno, aonde ele precisa chegar, qual o desejo com a ação pedagógica praticada com o educando para que ele seja capaz de construir resultados satisfatórios e o autoconhecimento. A partir daí, o educador pode ser capaz de “cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 2011b, p. 184).

O autor considera fundamental a conduta do professor nas tomadas de decisão, pois tais atitudes são capazes de criar ou impedir a possibilidade de crescimento dos educandos por meio de um processo de autocompreensão. Para Luckesi (2011b, p. 107), “a conduta dos professores em nossas escolas tem sido antidemocrática”, uma vez que os alunos são julgados de acordo com o estado de humor de seus professores. O autor afirma que a escola continua sendo autoritária e arbitrária, aprovando e reprovando sem levar em consideração “um padrão ideal de aprendizagem previamente estabelecido” (LUCKESI, 2011b, p. 107). A avaliação deve ser diagnóstica, para que esteja a serviço da construção de resultados melhores, e não classificatória, que é o papel que tem assumido.

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – “estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva” –, pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados. (LUCKESI, 2011b, p. 169)

O mesmo autor destaca o “erro” do aluno como fonte de “virtude” na aprendizagem e afirma que, para existir um erro, é necessário ter sido estabelecido um padrão. Se não há padrão, não há erro. Pode haver, como ele denomina, uma “ação insatisfatória”. Diz, ainda, que, “ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou mal sucedidos. Aí não há erro, mas sucesso e insucesso nos resultados de nossa ação” (LUCKESI, 2011b, p. 195).

Seguindo o pensamento do autor, o processo avaliativo deve ser uma rigorosa prática de acompanhamento do aluno, considerando sua aprendizagem e seu desenvolvimento. De acordo com Luckesi (2011a, p. 376), “o que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura pedagógica”. Ressalta a importância de haver os registros, pois se tornam documentos tanto da instituição como do aluno. Porém, critica a forma como são aplicados os instrumentos avaliativos. Para o autor, “[...] precisamos do registro, todavia há de se distinguir ‘registro’ de ‘aprendizagem’ que apresenta determinada qualidade, mais positiva ou menos positiva; a nota representa apenas seu registro. São fenômenos diferentes” (LUCKESI, 2011a, p. 408). Destaca que registrar o desempenho do aluno torna-se imprescindível para que, mesmo com o passar dos anos, fique a informação do rendimento que o aluno obteve naquele período. O autor considera que:

O registro será o testemunho dado aos pais, às instituições sociais e à sociedade de que o estudante frequentou determinada escola em determinado período e passou por experiências de aprendizagem cujos resultados apresentaram determinada qualidade. (LUCKESI, 2011a, p. 406)

Para esse autor, faz-se necessária uma investigação para se conhecer o que o aluno já construiu e o que ainda precisa construir na aprendizagem. E que, a partir daí, sejam tomadas decisões de como será alcançada a aprendizagem desejada. Ressalta que “Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade” (LUCKESI, 2011a, p. 149).

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. (LUCKESI, 2011b, p. 213)

O autor faz um convite à reflexão sobre o ato de avaliar: que a avaliação seja uma meta a ser alcançada, pois somos responsáveis por este processo, que poderá se transformar em realidade por meio de nossas ações.

Ana Maria Saul é paulista, graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela (PUC-SP). Seu Currículo Lattes mostra uma carreira de estudos e dedicação à área educacional. É professora da PUC-SP desde 1970 e hoje atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação Currículo e Educação e Formação de Formadores. Apresenta a concepção de avaliação emancipadora, caracterizada “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2001, p. 61). Baseia-se em uma vertente pedagógica em que o principal interesse é emancipador, libertador, cujo objetivo é desenvolver a criticidade, de maneira que o aluno possa libertar-se dos paradigmas deterministas que comandam a avaliação.

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão do real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. (SAUL, 2001, p. 61)

A concepção emancipadora permite que a prática avaliativa desperte uma consciência crítica das suas ações, dando direções de acordo com o que está sendo vivido, a partir de valores eleitos e comprometidos durante seu percurso histórico. Saul (2001) faz críticas à avaliação ao longo da história, constatando que alunos e professores, sob diversas perspectivas, foram alvos de avaliadores e de seus interesses. Elege conceitos básicos que estão inseridos nesta proposta de avaliação: emancipação, decisão, transformação e crítica educativa. Para Saul (2001, p. 63):

Nesse paradigma o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover situações e/ou propor tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa.

A mesma autora esclarece que é requisito necessário do avaliador possuir experiência nas avaliações de estilo qualitativo e participante, além de reunir habilidades de relacionamento interpessoal, pois o paradigma propõe o trabalho coletivo em todos os momentos. Esta obra de Saul (2001) é baseada em uma experiência prática, relatada no livro, de reformulação de um programa de pós-graduação a partir do processo de avaliação emancipatória. A autora considera a concepção apresentada como um desafio lançado aos leitores, os quais convida a se engajarem neste projeto político de transformação na educação.

José Eustáquio Romão também é um conceituado autor que discute a avaliação em suas publicações. Possui extenso e respeitado currículo que demonstra toda sua rica trajetória profissional. Nascido em Minas Gerais, graduou-se em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 1970 e fez doutorado em Educação em 1996, pela Universidade de São Paulo (USP). É um dos fundadores do Instituto Paulo Freire e coordenador da Cátedra do Oprimido, vinculada à Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE), como consta no site do instituto¹¹. Atualmente, é diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), onde coordena o Grupo de Pesquisa Culturas e Educação.

Autor de diversas publicações e especialista no assunto, Romão afirma que a avaliação da aprendizagem apresenta uma dicotomia entre as teorias autointituladas “progressistas” e as teorias com idealizações competitivas, classificatórias e meritocráticas, chamadas de tradicionais. Ele define (2011, p. 65) a avaliação dita progressista “deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes”. Já o modelo tradicional “considera a importância da periodicidade do processo de avaliação e dos registros de seus resultados, especialmente nos momentos de terminalidade” (ROMÃO, 2011, p. 66). Ambas as concepções são consideradas “positivistas” para o autor, pois o que importa é o resultado ou produto do desempenho do aluno. Em relação às duas concepções, diz Romão (2011, p. 66):

Parece-nos que uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em nenhum dos polos da dicotomia mencionada, nem cairia no ecletismo mediador das duas teorias divergentes – que, por

¹¹ Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

isto mesmo, acabaria por apenas justapor, a partir de critérios meramente formais, traços análogos ou aparentemente complementares de concepções antagônicas.

Romão é seguidor da concepção de educação freireana, que considera que “desenvolvemos uma avaliação ‘bancária’ da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de ‘conhecimentos’ e depois exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária” (ROMÃO, 2011, p. 92).

A avaliação dialógica é a concepção defendida por Romão (2011, p. 107), que a define como:

[...] uma reflexão problematizadora coletiva, a ser desenvolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Neste sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro “círculo de investigação” do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento.

Romão (2011, p. 114) não considera fundamental a participação do aluno na preparação da avaliação, pois, mesmo que ele tenha uma parcela de participação na elaboração do planejamento e dos critérios avaliativos, “esta participação não garante que o desenvolvimento da unidade tenha se dado de acordo com o planejado”, pois os padrões são determinados unilateralmente pelo professor e podem ter sofrido certa distorção durante o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, afirma que “o professor descaracteriza a natureza da investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subsequentes” (ROMÃO, 2011, p. 115).

O autor faz uma crítica às duas concepções avaliativas utilizadas atualmente, afirmando que optar por uma das duas ou transitar entre elas não é a decisão pedagógica mais adequada, “uma vez que ninguém promove a superação da adversidade de alguém, mas são as próprias pessoas que se ultrapassam, a partir da tomada de consciência de sua própria adversidade” (ROMÃO, 2011, p. 135).

Do ponto de vista de uma pedagogia dialética, devemos escapar das dicotomias categóricas e buscar alternativas fora de seus polos. No caso da avaliação, tentamos demonstrar que a complementaridade entre a avaliação classificatória e a diagnóstica pode ser um melhor caminho, sem o radicalismo dos “construtivistas” da moda, dos “quantitivist” tradicionais e sem o ecletismo que se constitui numa espécie de fisiologismo bajulador das teorias da moda. (ROMÃO, 2011, p. 135)

Dos autores das obras consultadas, Romão é o único que cita outro autor. As contribuições de Luckesi para o tema são tidas por ele como inestimáveis entre as bibliografias relacionadas, inclusive em relação às virtudes do “erro”, embora entenda que Luckesi preocupa-se com o “excesso de desconsideração dos aspectos positivos das teorias classificatórias” (ROMÃO, 2011, p. 60). Romão discorda da definição dada por alguns teóricos que caracterizam a avaliação como julgamento de valor baseado em padrões previamente estabelecidos. Estes, apresentando uma postura positivista, desconsideram os padrões sociais, culturais e científicos que estão inseridos no processo.

Hoffmann (2003) apresenta, como visto, uma concepção de avaliação mediadora, na qual se analisam as manifestações dos alunos no processo de aprendizagem, sendo necessário, para tanto, que os professores tenham um olhar atento, investigativo e interpretativo para uma ação voltada à aprendizagem gradativa e significativa.

Saul (2001), autora que defende a avaliação emancipadora, apresenta uma concepção mais voltada ao comprometimento do que se pretende transformar e postula que o indivíduo, por meio de sua consciência crítica e dos valores que possui, possa dar direcionamento às suas ações, de acordo com o contexto em que está inserido, apostando no valor emancipador da abordagem.

Romão (2011) diverge dos demais autores no momento em que sua concepção vai além da diagnóstica, mediadora, formativa e emancipadora, pois considera que o processo avaliativo pode ir adiante do que demonstram tais concepções. De acordo com Romão (2011, p. 112), “para os educadores transformadores, mais importante do que estabelecer objetivos, previamente, é estabelecer um processo de reflexão e formulação coletivas com os demais membros da comunidade escolar, especialmente com os alunos [...]”.

Hoffmann (2003), Luckesi (2011a, 2011b) e Romão (2011) concordam com a ideia de que a escola possui uma visão autoritária, punitiva e culposa sobre o “erro”, em vez de considerá-lo como um fator que pode contribuir para o conhecimento. O ato pedagógico, segundo os autores, continua sua trajetória histórica de expor “quem sabe” e “quem não sabe”, permanecendo a visão de avaliação como medida. O “erro” deveria ter um caráter construtivo e, por meio dele, poderia ser construído um caminho para a aprendizagem.

Na maioria das vezes, o que é produzido pelo aluno é visto como um produto para correção, sendo destacados os “erros” e rotulados os que “erraram”, o que causa constrangimento, medo e culpa. Luckesi (2011b, p. 192), ressalta: “O clima de culpa, castigo e medo tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz”.

Todos os autores destacados neste item fazem críticas ao sistema avaliativo que classifica, compara, seleciona, expõe, exclui, amedronta e pune os alunos dentro de um currículo engessado e de exigências inflexíveis, e consideram que a avaliação poderia ser encarada como uma ação educativa que ultrapassa o paradigma de atribuir notas e conceitos e passar a ser vista como possibilitadora e construtora no processo de aprendizagem.

2.2 Nas trilhas do pensamento complexo

O pensamento complexo de Edgar Morin contempla muitos temas, como antropologia, ética, estética e conhecimento, entre vários outros. Ele não discute diretamente a questão da avaliação, mas por meio de alguns conceitos desenvolvidos em sua abordagem é possível mobilizar nossa reflexão para compreender a avaliação a partir desta ótica. Assim, destacaremos, apenas algumas ideias para ampliar nosso exercício de compreensão sobre a avaliação e a progressão continuada. São elas: a) a *ideia de religação*; b) os três princípios: *dialógico*, *recursivo* e *hologramático*; c) *estratégia e programa*; d) a *ecologia da ação*; e e) *causalidade mútua inter-relacionada*.

O termo *complexus* significa “o que foi tecido junto”, portanto:

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2011c, p. 36)

Sob o olhar da complexidade, a educação deveria proporcionar a “inteligência global” dos alunos durante o processo de aprendizagem, em uma concepção integral. Morin (2011c, p. 37) afirma que “A educação deve favorecer a

aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral”. O cotidiano escolar apresenta uma ação pedagógica que fragmenta e reduz o saber, desconsiderando que os sujeitos fazem parte de um contexto. Assim, o pensamento complexo busca juntar, articular, religar sujeito e objeto, natureza e cultura, razão e emoção, unindo os conhecimentos compartimentados e construindo novos saberes.

Se eu fosse professor, tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Desse modo poderia chegar às disciplinas, mantendo nelas a relação humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem. (MORIN, 2013, p. 71)

Entre o indivíduo e a escola há uma relação complexa na qual ambos se desenvolvem e mutuamente produzem conhecimentos. Quando o conhecimento é produzido dentro de certo contexto e a cultura é considerada na própria produção, pode-se compreender como o indivíduo obteve determinado resultado. Para Almeida e Petraglia (2011, p. 127), “A produção de conhecimento ocorre quando o objeto estiver relacionado a um contexto, na medida em que a informação primordial estiver conectada em um sentido mais amplo, influenciando e sendo influenciado pela cultura”.

De acordo com Silva, Ramos e Camurça (2014, p. 6):

O pensamento complexo tenta promover a religação dos saberes reconhecendo criticamente aquilo que se perde em função da fragmentação, simplificação e redução do saber. Um modelo de educação que tiver por objetivo compreender a realidade através de uma concepção que procure ver o todo e as relações das partes nesse todo, como a concepção complexa, estará colaborando para construção de sujeitos mais críticos e dispostos a intervir em sua realidade.

É essencial que o ensino proponha uma mudança de pensamento para que se transforme a concepção fragmentada do mundo atual, que impede a visão de totalidade do real. Essa visão fragmentada produz a cegueira que impede o desenvolvimento de um pensamento complexo, permitindo que os problemas permaneçam invisíveis para a maioria da sociedade.

Religar implica reaprender, e o pensamento complexo convida-nos a refletir sobre essa reaprendizagem. A complexidade apresenta três princípios que nos auxiliam a compreendê-la: o *princípio dialógico*, o *princípio recursivo* e o *princípio hologramático*.

O primeiro princípio, *dialógico*, “nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2011a, p. 74). O processo de aprendizagem e o de avaliação podem ser considerados dialógicos, pois ao mesmo tempo em que são distintos, também se complementam entre si.

Foi chamado de *recursivo* o segundo princípio, que está baseado no processo em que efeitos e produtos fazem parte da sua própria produção (MORIN, 2013). Dentro da escola emerge o conhecimento produzido pelos alunos, que também se tornam o produto desse conhecimento, contradizendo o pensamento linear.

Denominado de *hologramático* o terceiro princípio, alude ao holograma físico, em que o menor ponto do holograma contém a quase totalidade da informação da figura representada. Portanto, o todo está na parte e a parte está no todo (MORIN, 2013). No contexto escolar, o aluno é parte do todo que é a escola, assim como é todo quando traz em si os conhecimentos, valores e cultura do ambiente escolar. A partir do momento em que a escola considerar o aluno como parte do todo e todo da parte, estará incluindo o próprio aluno como produto e produtor da cultura em que está inserido. Não se pode deixar de lado o circuito relacional que envolve os três princípios, pois estão ligados entre si.

A escola exige que o aluno reproduza as falas do professor e dos livros, sem considerar que este é capaz de traduzir e reconstruir sua aprendizagem, e que faz parte de um cenário em que podem ocorrer ações inesperadas. A escola e as salas de aula constituem um cenário dinâmico em que as ações não ocorrem apenas dentro de uma programação pré-determinada. Há imprevistos, surpresas, novas oportunidades que podem sugerir a mudança de rumos previamente estabelecidos. Para Morin, a ideia de programa se opõe à de estratégia. Ele considera que:

Um programa é uma sequência de ações predeterminadas que deve funcionar em circunstâncias que permitem sua efetivação. Se as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa. [...] a estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início se prepara, se há o novo ou o inesperado, para integrá-lo, para modificar ou enriquecer sua ação. (MORIN, 2011a, p. 90)

A compreensão que cada um faz daquilo que se vê, do que se aprende, é determinada por vários aspectos que dizem respeito ao indivíduo e seu contexto,

biológico, cognitivo, social, emocional, moral, histórico. Outro fator importante neste processo é a *ecologia da ação*, pois esta não segue as intenções dos que a produzem. Por diversas vezes, a ação humana foge de sua vontade e entendimento, adquirindo um sentido diferente do que se tinha inicialmente. A intenção pode ser mal interpretada e invertida contra o próprio indivíduo que a produziu, pois podem ocorrer situações totalmente inesperadas. Morin (2013, p. 102) afirma que “A ecologia da ação é algo também importante. Uma ação não obedece nunca às intenções daqueles que a fazem. Ela penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo”. No processo avaliativo podem ocorrer influências da ecologia da ação, quando o aluno se considera preparado para realizar a avaliação e acontecem problemas em seu contexto familiar que o desestabilizam emocionalmente, comprometendo o resultado desse processo.

Ter um pensamento linear, que destaca a causa e o efeito, traz a ideia reducionista de que todos os alunos possuem as mesmas condições igualitariamente, como se seus conhecimentos pudessem ser medidos, pesados ou quantificados. É necessário entender que as causas e efeitos podem ocorrer de maneiras diferentes entre os sujeitos. Diante disso, o professor precisa analisar o cenário educacional em que está inserido para que a ação avaliativa não ocorra de maneira linear. Morin (2012, p. 77) explica que é necessário:

Compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade (por que as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos).

Se os alunos de uma turma atingem resultados insatisfatórios em uma avaliação, é necessária a compreensão de que as causas que produziram tal resultado podem ser diferentes, bem como as mesmas causas podem produzir resultados diferentes na turma. É fundamental que o educador seja capaz de considerar os elementos que fazem parte da natureza do indivíduo e que constituem o ser. Compreender que causas e efeitos são produzidos de maneiras diferentes forma uma consciência que é capaz de entender a complexidade, permitindo ao educador uma avaliação mais coerente.

A escola não dá a devida importância ao pensamento criativo do aluno, exigindo, na maioria das vezes, um conhecimento estático, imutável, que limita a

aprendizagem. Para Almeida e Petraglia (2006, p. 20), “Cabe à escola incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber, desmoronando as fronteiras que inibem a aprendizagem. Trata-se de transcender o pensamento linear que, isoladamente, é insuficiente”. Limitar a aprendizagem é desperdiçar oportunidades para o desenvolvimento de novos saberes construídos dentro da perspectiva do complexo. O pensamento linear limita, dificulta a produção de novos conhecimentos e impede de acreditar que o ser humano é capaz de construir saberes que tenham sentido para sua vida, que sejam fundamentais para sua existência humana.

2.3 Avaliação, cultura e pensamento complexo

O ser humano está em constante transformação, pois a interação do sujeito com a sociedade torna-o um ser cultural. Cortella (2011, p. 37, grifos do autor) define: “Nós *humanos* somos, igualmente, um *produto cultural*; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.)”. Portanto, o indivíduo é constituído pelo que vive na sociedade em que está inserido, de acordo com os códigos culturais estabelecidos e transformações produzidas pela humanidade dentro do contexto histórico, social e econômico.

Me parece que há todo um problema na vida de cada um de nós, de necessidade de se situar diante do processo de socialização da própria personalidade, processo que se deu em cada um de nós de um jeito qualquer. Isto é, o banho da cultura, e de que nós permanecemos perpetuamente úmidos, que toalha nenhuma enxuga, e se enxugados reverteríamos à mera biologia que nos anularia como seres humanos. Isto é, nós somos seres humanos porque fomos banhados pela cultura; [...] é um banho que de certa forma nos serviu de trampolim para constituir o homem como criador de sua própria realidade pessoal, como ela é, mas serve também de jaula porque toda cultura é uma repressão que nos limita como limitou até agora. (DI GIORGIO, 1980, p. 75)

Da mesma forma que a cultura nos constitui, ela também nos impõe barreiras que impedem a reflexão. Portanto, todos nós necessitamos analisar as condições desse “banho” para que possamos fazer a crítica da cultura (DI GIORGIO, 1980).

A interação entre ser humano e sociedade dentro do seu tempo estabelece uma relação capaz de produzir ações baseadas em nos conhecimentos,

necessidades e ideias humanos, que são recheados de cultura e, dessa forma, vão construindo a sociedade. O homem constrói a cultura, transformando-a e sendo transformado por ela. Este processo de ser ao mesmo tempo produto e produtor é denominado por Morin (2011a) de *princípio recursivo*, já mencionado anteriormente.

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. (MORIN, 2011a, p. 74)

A caracterização de uma sociedade é constituída pelo que ela mesma produz, sendo processo e produto ao mesmo tempo. Desta forma, “As regras/normas culturais geram processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura” (MORIN, 2011b, 19).

No ambiente escolar, a cultura está presente no processo educacional e vem reproduzindo atitudes e pensamentos desenvolvidos ao longo dos anos. Firmada em modelos de educação sócio-históricos, os envolvidos no contexto comportam-se baseados nesses modelos. Mesmo com a reorganização do sistema educacional, a comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, alunos e pais) ainda demonstra resistência ao novo modelo, por se tratar de uma mudança cultural. Morin (1998, p. 127) explica o sistema cultural:

Tratar-se-ia de um sistema indissociável em que o saber, estoque cultural, estaria registrado e codificado, só assimilável para os detentores deste código, os membros de uma cultura (linguagem e sistema dos signos e símbolos extralinguísticos); o saber estaria ao mesmo tempo constitutivamente ligado a padrões-modelos (*patterns*) que permitem organizar e canalizar relações existenciais, práticas e/ou imaginárias.

Por ter sido valorizada pelo produto final por toda a história, sem se considerar o processo que levou a alcançar esse produto, a avaliação da aprendizagem traz consigo ações, posicionamentos e interpretações baseados na causa e no efeito. Alunos aprovados e com médias altas são considerados os que “aprenderam”; os com baixas notas e reprovados são identificados como “os que não sabem”, “não aprenderam”. Tais conclusões, presentes em muitas falas até hoje dentro da escola, demonstram as formas simplificadoras de interpretação, em que as causas geram os mesmos efeitos, reforçando o pensamento linear muito

frequente no ambiente escolar. “O princípio ‘a ninguém é permitido ignorar a lei’ impõe a presença forte do todo social sobre cada indivíduo, mesmo se a divisão do trabalho e a fragmentação de nossas vidas fazem com que ninguém possua a totalidade do saber social” (MORIN, 2011a, p. 75).

Reestruturar o sistema educacional e implantar uma nova prática de avaliar contraria uma forma determinista nos modos de agir e de pensar dos professores e, conseqüentemente, dos alunos e das famílias, decorrente de terem vivido um processo educacional voltado para uma concepção em que a aprendizagem era medida e a quantidade se sobrepunha à qualidade na prática avaliativa. Cortella (2011, p. 38-39) afirma:

Movidos pela necessidade como ponto de partida, a Cultura está recheada das coisas que fazemos em função das ideias que tivemos e das ideias que tivemos em função das coisas que fazemos; há uma interdependência entre ambas, pois nenhuma ideia é gerada à parte do nosso contato ativo com o mundo material e nenhuma coisa se origina fora da nossa capacidade de pensá-la antes.

A escola tende a reproduzir as ações e comportamentos vividos pelos que nela passaram, principalmente quando eles definiam o futuro do aluno em relação ao prosseguimento de seus estudos. Os modelos culturais são também baseados nos valores adquiridos ao longo da vida, oriundos da família, da escola, da igreja e da sociedade como um todo, que são a base de nossas decisões, aprendizados, comportamentos. A partir deles é que formamos novos conceitos e vamos ampliando a compreensão sobre o mundo real. Di Giorgio (1980, p. 77) afirma que a cultura “envolve o conhecer, o sentir, envolve o viver, o vivido e o pensado, e, inclusive, envolve a possível harmonia entre o vivido e o pensado. Envolve o consciente e o inconsciente”. Filosofar sobre a forma como a cultura age e retroage sobre a sociedade é poder ser capaz de compreender e criticar os padrões que nos são impostos e que causam a “cegueira”.

Esta sensação difusa que a gente tem em nível individual, em nível sociológico e em nível antropológico, de que é necessário realmente fazer todo este balanço daquele banho primeiro – enquanto banho inclusive – não só itens do banho – eu acho que esta é a tarefa da filosofia. A principal tarefa da filosofia, ou melhor, do filosofar. (DI GIORGIO, 1980, p. 77)

De acordo com Cortella (2011), apesar dos valores e conhecimentos serem externalizados a partir dos indivíduos, são construídos coletivamente no ambiente

social, no qual se conquista o “poder”, pois ainda não existem sociedades igualitárias. Na sala de aula, professores usam a avaliação como forma de poder, de domínio, de ameaça, deixando claro que tinham o “controle”. As notas, em diversos momentos, são usadas como ferramenta para reforço do empoderamento docente. O RPC apresenta uma grande mudança nos paradigmas da ação avaliativa, pois propõe uma avaliação processual e contínua, desconsiderando a nota como fator principal da aprendizagem, que reduz, simplifica e compartimentaliza o conhecimento dos alunos. Morin (2012, p. 87-88) aponta duas ramificações do princípio da redução:

[...] a primeira é a da redução do conhecimento do todo ao conhecimento adicional de seus elementos. [...] A segunda ramificação do princípio da redução tende a limitar o conhecimento ao mensurável, quantificável, formulável, segundo o axioma de Galileu: os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis. Desde então, a redução ao quantificável condena todo o conceito que não seja traduzido por uma medida.

A adaptação para que todos se adéquem ao novo modelo tem trazido divergências de opiniões e dificuldades para a aceitação do regime, tendo em vista exigir uma mudança de pensamento dos que atuam no ambiente escolar. Repensar as ações, as opiniões, as posturas, as compreensões, as interpretações, substituindo-as por um pensamento complexo, capaz de unir, religar, *tecer junto*. Reformar o pensamento implica mudança de atitudes, valores, crenças impregnadas pela cultura. “De fato, a reforma do pensamento não partiria do zero. Tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura, na filosofia, e é preparada nas ciências.” (MORIN, 2012, p. 89)

E a reforma também começará de maneira periférica e marginal. Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a ideia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. (MORIN, 2012, p. 101)

Ao seguir o pensamento complexo, entende-se que a educação seja capaz de proporcionar o desenvolvimento de mentes que construam saberes que não se separem, que não se fragmentem, que não se compartimentalizem, que possam construir conhecimentos que sejam “tecidos juntos” e contextualizados. Uma educação que promova um processo avaliativo capaz de superar a *causalidade linear* e que oportunize uma formação com aprendizados para o trabalho e para a vida.

3 O CAMINHO DA AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO

Ao abordar a implantação do regime de progressão continuada neste capítulo, faremos um breve histórico da avaliação no Brasil e falaremos do caminho da LDB. Delinearemos a implantação do sistema de ciclos e da RPC nas escolas públicas estaduais, cujo objetivo foi diminuir os índices de evasão e garantir a permanência dos alunos na escola. Por fim, serão apresentadas as ideias de RPC e aprovação automática, termos que parecem ter o mesmo significado pelo fato de estarem inter-relacionados, mas que possuem especificidades distintas.

3.1 A trajetória da avaliação na perspectiva da LDB

Ainda vai levar um tempo
Pra fechar o que feriu por dentro
Natural que seja assim
Tanto pra você, quanto pra mim

Ainda leva uma cara
Pra gente poder dar risada
Assim caminha a humanidade
Com passos de formiga e sem vontade

Não vou dizer que foi ruim
Também não foi tão bom assim
Não imagine que te quero mal
Apenas não te quero mais
(SANTOS, 1994)

Na trajetória que envolve a educação e seus atores, leva-se um tempo para adaptar as mudanças ao novo cenário, principalmente quando é necessário dar outra direção à caminhada. Talvez a mudança ocorra “com passos de formiga e sem vontade”, como é dito nos versos da música de Lulu Santos, tomando seu espaço aos poucos, na expectativa de se alcançarem passos largos e firmes.

O âmbito escolar envolve inúmeras questões: o trabalho docente, o processo de aprendizagem, a legislação em vigor que define as ações, a avaliação. Muitas vezes, tais questões divergem entre si, dificultando o processo educacional como um todo. Os indivíduos envolvidos na avaliação da aprendizagem entram em conflito quando as opiniões caminham para lados opostos e desconexos da realidade em que vivem.

Não há como dissociar a avaliação do processo de aprendizagem, eles estão interligados, são interdependentes. O percurso que a ação avaliativa faz pela história serve para refletirmos sobre o contexto educacional atual.

A escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas. (CORTELLA, 2011, p. 103)

Muitas vezes, as relações de poder que envolvem aprendizagem e avaliação geram fatores negativos que se perpetuam por gerações. Mesmo que as pesquisas e os estudos se aprimorem, ainda há aqueles que utilizam tais relações em sua prática docente. Para Mário Sérgio Cortella (2011, p. 117), “a atenção aguda à realidade social circunstante dos alunos é elemento basilar para a construção coletiva de uma escolarização que conduza à autonomia e à cidadania livre”. São marcas de um passado que ainda vive em muitos contextos e que se recusa a modificar.

A história da avaliação no Brasil¹² inicia-se com a prática de ensino dos jesuítas, cuja finalidade era a conversão dos índios e a manutenção dos filhos dos colonos na fé católica.

Com suas escolas de primeiras letras, seus Colégios e Seminários, os jesuítas exerceram um amplo trabalho de catequese dos nativos e de educação dos brancos que aqui aportaram ou nasceram, principalmente – mas não exclusivamente – daqueles das classes mais abastadas. (AZANHA, 1993, p. 70)

Dito isto, compreende-se que o ato avaliativo nasce da concepção de domínio e submissão, entre os que mandam e os que são mandados, e que por trás dessa prática esconde-se um modelo de governo que busca novas riquezas para resolver dívidas financeiras e encontra o que procura em um novo continente.

O ler e o escrever eram a base da educação jesuítica, que, por sua vez, era pautada na catequização de acordo com os dogmas da Igreja Católica. A abordagem avaliativa dava-se de maneira clássica, isto é, por meio de exercício oral: a memorização. Aqueles que não conseguiam declamar os textos sagrados sofriam

¹² Dados históricos consultados em: AZANHA (1993); CAMBI (1999); GHIRALDELLI JÚNIOR (2000); MANACORDA (2010).

punições físicas e morais. Portanto, a prática avaliativa servia como instrumento para justificar punições e premiações.

No período pombalino, com a expulsão dos jesuítas, a educação popular ficou relegada a segundo plano. Houve escassez de mestres e insuficiência de recursos, o que desarticulou o ensino no país (AZANHA, 1993). O modelo educacional passou por mudança na metodologia de ensino: os mais abastados pagavam preceptores para os filhos e as demais crianças eram educadas dentro das igrejas e nas salas das prefeituras por professores pagos pelo governo. Manteve-se a prática de avaliação semelhante ao modelo aplicado pelos jesuítas.

Em 1772, com a implantação do ensino público oficial, o modelo da avaliação assume forma mais estruturada. O livro é o novo recurso utilizado na educação, tanto pelos professores como pelos alunos. Dele, o aluno devia ser capaz de extrair e de reescrever a maior quantidade de informações. A exigência dessa competência reforçou a importância da memorização no processo avaliativo. A aplicação de exames ficou associada à ideia de avaliação, acentuando-se a diferenciação entre os letrados e a grande parte da população analfabeta.

Nos períodos joanino (1808-1821), imperial (1822-1888) e na Primeira República (1889-1929), o modelo de avaliação permaneceu baseado na memorização. “Reduzidas” às palmatórias e às privações de liberdade para brincadeiras, punições físicas eram práticas corriqueiras, tanto para os mais abastados como para os desafortunados. Como descreve Raul Pompeia em seu romance *O ateneu* (1996, p. 27):

Franco era silencioso, como arreçado de todos, tristonho, de uma melancolia parente da imbecilidade; tinha acessos refreados de raiva, queixas que não sabia formular. Os livros, causa primeira de seus desgostos, faziam-lhe horror. A necessidade de escrever por castigo promovera nele a habilidade dos galés: adquirira um desembaraço pasmoso na faina de encher de garranchos páginas e páginas. Esta interminável escrita fizera-lhe calos ao canto das unhas: meus dedos perderam o brio, dizia ele nos momentos de amargo humor, em que improvisava sarcasmos contra si mesmo.

Em nível nacional, os exames de admissão foram introduzidos em fevereiro de 1870 e regulamentados em novembro de 1890. Esta forma de avaliação estava pautada em princípios políticos e éticos, os quais reforçavam a importância da consolidação da escola com o modelo da sociedade e com a cidadania dos indivíduos.

No início do século XX, foi implantado no Brasil o modelo pedagógico Lancaster, criado pelo inglês Joseph Lancaster, conhecido como Método de Ensino Mútuo, que elegia como premissa o agrupamento de alunos com desempenho escolar semelhante, atribuindo a cada grupo um monitor. Considerava que a metodologia por repetição e memorização inibia a preguiça e estimulava o aprendizado. A promoção do aluno dava-se por meio de um sistema de avaliação contínua, realizado pelo monitor do grupo e pelos monitores das diferentes especialidades (Leitura, Aritmética).

Neste período, o Estado adotou o modelo de escolarização com base na escola seriada e construíram-se prédios monumentais, com a finalidade de comprovar o compromisso do governo com o ensino público. No interior dessas edificações suntuosas, a avaliação contribuía para incentivar o desempenho dos alunos exemplares, como futuros condutores do país, e desencorajar os “demais”, como futuros conduzidos.

Na Segunda República (1930-1936), com a criação do Ministério da Educação e Saúde, o governo construiu mais escolas, que começaram a ganhar forte significado político. Por seu caráter público, passou-se a exigir mais objetividade e transparência, o que requeria a aplicação de testes escritos como maneira de dar-lhe fidedignidade.

Em abril de 1931, como parte da Reforma Francisco Campos, os exames de admissão tornaram-se obrigatórios nas escolas públicas de todo o Brasil. Com vigência até o ano de 1971, marcaram um período histórico de restrição no acesso ao ginásio.

No período do Estado Novo (1937-1945), a avaliação esteve atrelada ao mundo capitalista, assim como está até os dias de hoje, onde cada vez mais as atividades educativas estão a serviço do capital. O sucesso ou não do país seria de responsabilidade dos professores, que deveriam responder de forma positiva às exigências do mercado, daí a importância da manutenção e consolidação da aplicação de testes avaliativos.

Durante a Quarta República (1946-1963), o modelo de avaliação se perpetuou, apesar do Manifesto dos Pioneiros da Educação defender um novo modelo de educação, como escreveu Anísio Teixeira (AZEVEDO, 2010, p. 25):

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As idéias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas”.

É importante salientar que o modelo de avaliação mantém-se vinculado à filosofia da educação da época. Nesse sentido, ressaltadas algumas experiências, ainda hoje permanece a contradição entre a luta pela manutenção da prática avaliativa como tendência mundial – que se tem tornado o centro das atenções de governos, gestores e professores – e a marcha da civilização por novos modelos educacionais.

A primeira LDB brasileira, de 1961, já abria possibilidades de implantação dos ciclos e da progressão de alunos, mas não impunha. Em caráter experimental, permitia que as escolas organizassem seus períodos, métodos e currículos próprios. Mesmo com a proposta da lei, a avaliação continuava a se exercer de forma classificatória, em que a nota marcava o mérito ou o desinteresse do aluno. A atribuição de conceitos destacava ou excluía do processo, inclusive no que diz respeito ao acesso ao nível ginasial, para cujo ingresso era necessário ser aprovado no “exame de admissão”, como consta no art. 36 da lei:

O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961)

Portanto, também era considerada classificatória esta etapa do período escolar, pois havia uma clara seleção e promoção à série ou nível seguinte, excluindo os que não alcançavam o desempenho determinado ou não tinham idade para tal. A avaliação era caracterizada pela atribuição de notas ou conceitos, sendo valorizada pela escola a memorização dos conteúdos. Isto não difere muito dos padrões educacionais vistos hoje, em que temos um modelo educacional baseado no capitalismo, uma escola dominante voltada ao controle e direcionamento do pensamento do aluno, permanecendo o método de repetição e memorização no processo de aprendizagem.

Com um currículo que atendia aos interesses e exigências do governo, nascia a LDB nº 5.692 de 1971, que, apesar de ter dado oportunidade aos estabelecimentos de ensino de formar uma parte do currículo com disciplinas

diversificadas, atendendo à necessidade de cada contexto, exigia que outra parte desse currículo inserisse as disciplinas do núcleo comum nacional determinadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Objetivando a reorganização do sistema educacional no Brasil, a Lei nº 5.692/71 trouxe modificações no que diz respeito aos segmentos de ensino básicos, ainda sob o olhar do governo militar, sendo bastante objetiva no que se refere à divisão de séries ou etapas a serem concluídas durante o período do primeiro grau. Os objetivos eram voltados a proporcionar ao educando a “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, art. 1º).

O ato avaliativo continuava pautado na atribuição de notas e frequência como forma de aprovação ou reprovação do aluno. O art. 14 da LDB de 1971 já demonstrava uma preocupação na avaliação qualitativa, estabelecendo em seus parágrafos que:

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de Recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento; c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971)

Ficava a cargo das instituições estabelecerem processos de recuperação ou reclassificação, adotando seus próprios meios de avanço do aluno. A legislação

propunha uma avaliação qualitativa que se sobrepusesse à quantitativa, mas permaneciam as notas como parte do processo.

A LDB nº 5.692/71 propunha a não seriação como forma de organização do ensino brasileiro. Para Jefferson Mainardes (2001), esta discussão não é novidade para a Educação no Brasil, pois já se fala em ciclos e progressão continuada desde a década de 1950. De acordo com Mainardes (2001, p. 51), apesar de os ciclos representarem:

Uma alternativa radical na organização escolar, convencionalmente estruturada em séries, trata-se de [...] uma medida complexa que exige compromisso político dos gestores, ampliação significativa dos investimentos no setor educacional e cuidadoso acompanhamento.

Para Jacomini (2010, p. 22), “as propostas de organização do ensino em ciclos surgiram da necessidade de se buscarem alternativas para enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolares e construir uma escola menos seletiva e excludente”. Uma nova organização educacional que altera a avaliação e, conseqüentemente, a ação pedagógica.

A mudança do processo avaliativo é uma tarefa desafiadora, uma vez que se tinha um formato voltado para a aprovação e reprovação como determinação do próprio ensino. Outro fator que dificulta a mudança é a cultura que toda a comunidade escolar (gestores, professores, pais e alunos) tem ao longo da história, que baseia a educação e que estabelece como finalidade o alcance de notas altas e a aprovação, independentemente de ter havido aprendizagem ou não. Segundo Vitor Paro (2001, p. 49):

A ênfase na avaliação como estratégia de mudança educacional torna-se relevante na medida em que, sendo, em princípio, uma necessidade de justificação e manutenção do sistema tradicional e autoritário de ensino, a forma “credencialista”¹³ e reprovadora que essa avaliação assume em nossos sistemas escolares tem, no decorrer dos anos, determinado a própria existência desse mesmo sistema tradicional e autoritário.

Reorganizar a escola em ciclos significa a ruptura de uma ideia de avaliação enraizada por muitos e muitos anos em um sistema educacional seriado, que objetivava a promoção ou retenção dos alunos a cada ano letivo. No regime seriado,

¹³ De acordo com Paro (2001), o termo “credencialismo” no ensino consiste na hipervalorização dos diplomas e credenciais possibilitados pelos exames e testes escolares e a conseqüente consideração de tal credenciamento como o fim por excelência da escola.

todos os alunos tinham os mesmos conteúdos pedagógicos ministrados por seus professores, que esperavam que esses alunos alcançassem os objetivos propostos igualmente, no mesmo tempo e da mesma forma. Caso não conseguissem atingir o resultado esperado, permaneciam na mesma série no ano subsequente. A reprovação era uma ação pedagógica bem vista pelos professores.

Este formato de avaliação e organização curricular não era questionado pelos alunos e muito menos pelas famílias. Os alunos tinham de se adequar às metodologias adotadas, aos conteúdos ministrados, ao ritmo de aprendizagem estabelecido e às relações de hierarquia dentro da escola, e aqueles que não conseguissem se enquadrar aos parâmetros estabelecidos ficavam excluídos do processo, resultando na repetência.

A implantação do sistema de ciclos não abandona totalmente a reprovação na escola pública, mas propõe uma organização em que os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver em um período maior, sendo respeitado o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Como afirma Paro (2001), para que ocorra essa reorganização com êxito, é fundamental a implantação do regime de progressão continuada, para que esta “não só garanta a passagem, sem reprovações, nos anos que compõe cada ciclo, mas também faça uso de meios que organizem o ensino e o aprendizado de modo a evitar rupturas também entre os ciclos” (PARO, 2001, p. 50).

A LDB nº 9.394/96 trazia uma reorganização no sistema educacional, considerando o tempo de aprendizagem, a idade em relação à série e os estágios de desenvolvimento dos educandos. A lei prevê que o objetivo da educação básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). A preocupação pela permanência dos educandos na escola e pela continuidade dos estudos demonstra que a nova lei trouxe alterações para o sistema educacional e, conseqüentemente, para a prática na sala de aula. O art. 23 da LDB/96, referente à organização da educação básica, explicita:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e

em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

A lei faculta que a forma de organização seja feita em sistema seriado ou de ciclos, possibilitando que haja diversidade na organização das escolas do território nacional, como fica claro no art. 32: “§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (BRASIL, 1996). O mesmo ocorre com a implantação do RPC, como disposto no 2º parágrafo do art. 32:

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, 1996)

O estado de São Paulo, que já havia implantado o sistema de ciclos, adotou o RPC como novo modelo de avaliação. Com a proposta de implantação, conseqüentemente, é necessário que surjam novas metodologias, novas ações, novos conceitos, novas concepções, para que também surjam novos resultados.

3.2 A implantação dos ciclos de aprendizagem e do regime de progressão continuada

O desafio de implementar um novo modelo de avaliar, alterando as estruturas educacionais enraizadas há muitos anos no ensino brasileiro, buscar romper paradigmas históricos pautados na reprodução do conhecimento, na ameaça e na punição, causando a evasão escolar. A ação avaliativa era constantemente confundida com medida, e o conhecimento era avaliado pela quantidade. Portanto, a implantação dos ciclos alteraria uma prática consolidada.

É preciso enfatizar: avaliação é diferente de auditoria! A finalidade da avaliação na escola é identificar problemas de ensino/aprendizagem de modo a reorientar o processo pedagógico; já a auditoria tem por objetivo localizar desvios para a punição dos envolvidos. A tarefa da escola não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza. (CORTELLA, 2011, p. 119)

Organizar o ensino em ciclos implica mudanças, uma vez que a escola mantinha uma estrutura seriada. O formato em séries esteve presente nas escolas

por muitos anos, o que apresentava uma organização de ensino considerada adequada. Eram estabelecidos objetivos e estratégias pedagógicas igualmente para todos os alunos da mesma série e eram selecionados os que respondiam com o que era esperado no processo educacional, mesmo que não fossem necessariamente os mais aptos a seguir em frente. Os que não conseguiam alcançar, ficavam excluídos. Para Jacomini (2010, p. 41), “essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola”.

No processo de avaliação, a aprovação e reprovação eram os fatores que determinavam o destino dos alunos na escola, dependendo das notas que alcançavam e da soma dessas notas. O resultado quantitativo definia qual seria a série que o aluno iria cursar no ano seguinte. Os altos índices de reprovação eram apontados como o principal fator para que o aluno abandonasse seus estudos antes de concluir o ensino fundamental.

A dinâmica escolar, incapaz de promover e garantir a continuidade dos estudos à totalidade dos alunos de 7 a 14 anos que entraram na escola nos últimos anos do século XX e início do século XXI, foi apresentada como principal entrave à universalização do ensino fundamental. (JACOMINI, 2010, p. 38)

A própria escola excluía aqueles que deveriam fazer parte dela por direito. Uma contradição no sistema educacional que necessitava de mudanças urgentes em sua estrutura.

A Deliberação CEE nº 9/97 instituiu o regime de progressão continuada no estado de São Paulo, adotado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) na forma de ciclos para o ensino fundamental. Cada ciclo era composto por quatro séries iniciais em um único bloco, não podendo haver reprovação na passagem de uma série para outra do mesmo ciclo. A ausência de reprovação dentro do ciclo foi o fator que mais causou incômodo entre os profissionais da Educação. Para Elba Barreto e Eleny Mitrulis (2004, p. 190), os ciclos “representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização”.

A implantação dos ciclos básicos no ensino fundamental objetivava a redução dos altos índices de reprovação e, conseqüentemente, da evasão que tomava conta do cenário educacional. “Em 1992, o regime comum das escolas

municipais paulistas reorganizou todo o ensino fundamental em três ciclos” (BARRETO; MITRULIS, 2004, p. 204). Os ciclos, inicialmente implantados no município de São Paulo em 1983, na gestão da prefeita Luíza Erundina, foram organizados da seguinte forma: primeiro ciclo, que compreendia os três primeiros anos do ensino fundamental; segundo ciclo, formado pelos três anos seguintes; terceiro ciclo, composto da 7ª e da 8ª séries, as últimas do ensino fundamental. Não havia reprovação e isso mudou radicalmente a forma de avaliação, com a implantação de uma nova concepção avaliativa que considerava primordialmente o trabalho com as especificidades de cada aluno, adequando-o a seu nível de aprendizagem e faixa etária.

Em 1998, a partir da Deliberação CEE nº 9/97, foi implantado o RPC em todo o estado de São Paulo, na gestão Mário Covas. O ensino fundamental foi estruturado em dois ciclos: o primeiro ciclo compreendia as quatro primeiras séries do ensino fundamental e o segundo, as quatro últimas, diferentemente de como foi estruturado na capital. Segundo Barreto e Mitrulis (2004, p. 204):

Os argumentos sobre a adequação às faixas de idade e às características de aprendizagem dos alunos foram os conhecidos. O currículo foi reinventado em cada escola, uma vez que não havia prescrições oficiais a serem seguidas. Assim como nas demais propostas, o foco da avaliação foi deslocado para diagnóstico. Maior ênfase foi atribuída aos processos de ensino propriamente ditos do que aos produtos de aprendizagem.

Emerge uma nova visão para a ação avaliativa, focando nos processos de desenvolvimento do ensino e levando em consideração o tempo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, a escola avançou no que diz respeito à modificação da concepção do ato de avaliar.

Por ser uma mudança significativa na organização do ensino, poucos estados do país aderiram ao novo modelo. São Paulo foi o único estado da federação brasileira que implantou o sistema de ciclos em toda a rede estadual de ensino. Mesmo sendo o mais populoso e com o maior número de escolas, esse estado conseguiu alcançar a unanimidade na implantação dos ciclos na rede de ensino em sua legislação, porém, na prática ainda encontra-se em processo de adequação.

A tabela a seguir mostra os estados que estão no sistema seriado e os que já adotaram o sistema de ciclos no país.

Tabela 1 – Distribuição das escolas por UF de acordo com o regime adotado

UF	Série	Ciclo	% Ciclo	Total
Acre	136	0	0	136
Alagoas	275	0	0	275
Amapá	128	0	0	128
Amazonas	282	160	36,2	442
Bahia	1.250	0	0	1.250
Ceará	368	110	23	478
Distrito Federal	341	80	19	421
Espírito Santo	281	26	8,5	307
Goiás	976	0	0	976
Maranhão	581	0	0	581
Mato Grosso	125	354	73,9	479
Mato Grosso do Sul	334	0	0	334
Minas Gerais	499	2.529	83,5	3.028
Pará	525	0	0	525
Paraíba	667	0	0	667
Paraná	1.343	139	9,4	1.482
Pernambuco	373	490	56,8	863
Piauí	536	0	0	536
Rio Grande do Norte	515	0	0	515
Rio G. do Sul	1.758	0	0	1.758
Rio de Janeiro	398	683	63,2	1.081
Rondônia	180	87	32,6	267
Roraima	93	0	0	93
Santa Catarina	859	0	0	859
Sergipe	289	0	0	289
São Paulo	0	4.810	100	4.810
Tocantins	360	0	0	360
Total	13.472	9.468	41,3	22.940

Fonte: MENEZES-FILHO; VASCONCELLOS; WERLANG; BIONDI (2009, p. 10-11).

Não eram apenas professores, coordenadores e diretores que precisavam adaptar-se ao novo modelo, mas também os alunos, que eram o foco da mudança, e

as famílias, que os acompanhavam neste processo. Teriam de se adaptar ao novo regime que permitia o prosseguimento dos estudos com a mesma faixa etária sem haver ruptura provocada pela reprovação, mesmo se não se conseguisse o desenvolvimento esperado ao final do ciclo (BARRETO; MITRULIS, 2004). O objetivo era que a turma permaneça a mesma e desse continuidade ao desenvolvimento e à socialização do educando. “No que se refere à dimensão pedagógica, o regime de ciclos trouxe como pressuposto uma nova concepção de qualidade de ensino que tinha profundas repercussões no currículo” (BARRETO; MITRULIS, 2004, p. 206). O processo de aprendizagem não era mais centrado nos conteúdos, o que deu espaço às necessidades específicas de cada aluno, considerando ritmo, faixa etária, estágio de desenvolvimento e saberes prévios. Portanto, a organização da escola em ciclos era voltada a uma concepção baseada no progresso da aprendizagem dos educandos e na avaliação do desenvolvimento em relação às dificuldades e avanços, tentando combater o tão falado “fracasso escolar”.

Segundo Jacomini (2010, p. 101), “dessa forma, a descaracterização dos pressupostos da proposta inicial de ciclos se aprofundou e a ideia de seriação com ‘progressão continuada’ foi reforçada entre os educadores, pais e alunos”. Com o aumento do período dos ciclos, o aluno permanecia por mais tempo no mesmo ciclo, não podendo ser retido enquanto estive nele. A reprovação poderia acontecer na transição de um ciclo para outro.

O RPC objetivava a democratização do ensino fundamental e a permanência dos alunos na escola, garantindo a passagem nos anos que compõe um ciclo, sem reprovação. De acordo com Paro (2001, p. 50):

Se, na passagem de um ano para o outro, no interior de cada ciclo, fica abolida a retenção do aluno, na suposição de que possíveis “atrasos” ou “defasagens” do aluno com relação a algum padrão desejável de aprendizado possam ser “compensados” nos períodos seguintes, esse mesmo processo mais flexível, baseado na constante revisão e autocorreção do processo educativo, vai permitir que os alunos, em sua imensa maioria, completem cada ciclo em condições de passar para o seguinte, sem necessidade de retenção no ciclo em que se encontram.

A Deliberação CEE nº 9/97 estabelece, no parágrafo 2º do art. 1º, que, “no caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão

continuada” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997a). A implantação do regime representa uma conquista educacional em nosso país, ao transformar a avaliação quantitativa em qualitativa, oferecendo ao aluno a oportunidade de rever os resultados do processo de aprendizagem e ao professor, de retomar esse processo na tentativa de aperfeiçoar sua prática, com a finalidade de buscar melhor desempenho para o aluno, mas este é o grande desafio: implantar na prática o que está na lei. No parágrafo 3º do mesmo artigo, fica estabelecido que:

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997a)

A proposta avaliativa traz como ponto fundamental a recuperação paralela no processo de aprendizagem, utilizada durante todo o ano letivo de maneira contínua, tendo como pressuposto que toda criança tem capacidade para aprender. Cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas que promovam o avanço progressivo do aluno, considerando aspectos como faixa etária, estágio de desenvolvimento, nível de desempenho e demais aspectos relacionados ao cotidiano em que está inserido.

O olhar diferenciado de toda a comunidade escolar diante de um processo avaliativo que vai além de notas e resultados numéricos, a identificação das dificuldades na aprendizagem e o desenvolvimento de recuperação paralela de maneira adequada é o que vai garantir a eficácia do RPC. Trata-se de um processo progressivo e contínuo que necessita da preparação e capacitação de toda a comunidade escolar que fará parte dele. De acordo com o relatório apresentado na Indicação CEE nº 22/97:

O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997c)

Portanto, totalmente diferente do modelo avaliativo antigo, o RPC visa a valorizar o processo de ensino-aprendizagem de maneira progressiva durante o ciclo, sem retenção ao final do ano letivo, havendo contínua recuperação da

aprendizagem durante o processo. O acompanhamento individual do aluno pelo professor é indispensável para que se possam identificar possíveis déficits em relação ao que foi desenvolvido.

Em 2001, a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação, instituiu o ensino fundamental de nove anos como meta progressiva da educação. Desta forma, a criança iniciaria no ensino fundamental aos 6 anos de idade, período em que começaria o processo de alfabetização.

Em 2014, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo fez uma nova alteração no sistema de progressão continuada, reorganizando-o em três ciclos: do 1ª ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano (SÃO PAULO, 2014).

Segundo Jacomini (2010), para que se alcance o resultado esperado com a implantação do RPC, torna-se necessário reorganizar os conteúdos, reformular metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas para atender à diversidade de necessidades dos alunos, bem como articular o atendimento de pequenos grupos fora do horário de aula para os que apresentem maior dificuldade no aprendizado. A autora acredita que a manutenção do aluno na escola por mais tempo ainda não garante a aprendizagem. Porém, quando se olha para o baixo desempenho que prevaleceu durante tantos anos no contexto educacional, permanecer com o aluno que não atinge a aprendizagem esperada significa repensar o fazer pedagógico.

3.3 Progressão continuada e promoção automática

Com o passar dos anos, a Educação no Brasil tentou adequar-se por meio da legislação, na busca por alternativas para melhorar a qualidade do ensino. Percebe-se que as mudanças ocorridas na legislação educacional, mais especificamente nas LDBs nº 5.692/71 e nº 9.394/96, trouxeram alterações bastante significativas para o contexto escolar. “Um princípio mais radical da negação da reprovação que, de certa forma, está contido na progressão continuada e nos ciclos, mas que os antecede em termos de proposição na história da educação brasileira, é o da promoção automática.” (PARO, 2001, p. 50)

A discussão sobre não haver reprovação já vinha desde a implantação dos ciclos. A LDB nº 9.394/96, que institui a possibilidade da progressão continuada com um novo regime avaliativo, conforme art. 23, citado anteriormente, gera novos

questionamentos. Denominada de “promoção automática”, o assunto não era novidade. O fato de o aluno não ser aprovado ou reprovado a cada ano causou estranheza, apesar de tal possibilidade já vir sendo discutida desde a LDB nº 4.024/61. Segundo Paro (2001, p. 53), “a aprovação automática apresenta-se como consequência lógica da negação da reprovação e deve ser vista como um valor a ser cultivado, ou seja, como sinônimo de repúdio a qualquer tipo de reprovação”.

A Deliberação CEE nº 9/97 estabelece, em seu art. 3º, que devem ser assegurados mecanismos específicos ao novo processo avaliativo:

- I – avaliação institucional interna e externa;
- II – avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;
- III – atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;
- IV – meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
- V – indicadores de desempenho;
- VI – controle da frequência dos alunos;
- VII – contínua melhoria do ensino;
- VIII – forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- IX – dispositivos regimentais adequados;
- X – articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997a)

A prática avaliativa toma um novo rumo e exige um olhar diferenciado do que se tinha com o regime seriado. Trata-se de um acompanhamento do desenvolvimento progressivo e contínuo, considerando o desempenho, o ritmo, a faixa etária, as habilidades e limitações do aluno e realizando constante recuperação paralela do que não foi alcançado, encontrando-se alternativas para que ocorra a aprendizagem e se buscando adaptações para a reclassificação, a aceleração, o aproveitamento e o avanço do educando.

O novo regime trazia uma nova concepção de avaliação para a rede pública paulista. Não se tratava somente de entender a terminologia “promoção automática”, mas de ter a compreensão de seu significado nesse contexto avaliativo. Os termos “promoção automática” e “progressão continuada” estão inter-relacionados, mas possuem especificidades distintas, embora muitos pensem tratar-se da mesma coisa. A promoção automática refere-se a não permanecer no mesmo período

escolar, independentemente do desempenho obtido durante o ano. Tendo ou não atingido o que foi proposto, o aluno permanece na mesma turma. A promoção automática está inserida na progressão continuada, que é o regime avaliativo proposto pela legislação. Na progressão continuada, o aluno é promovido automaticamente nos anos que compõem um ciclo, havendo acompanhamento contínuo do desempenho, com a realização paralela de recuperação dos conteúdos desenvolvidos. Como afirma Paro (2001, p. 52), “se passou a adotar a expressão ‘progressão continuada’, para indicar que ela é mais do que simples aprovação automática, e que se tomam outras providências na organização do ensino que não se restringem à ‘aprovação por decreto’”.

Mesmo que o RPC tenha mostrado inovação na organização educacional, pode haver falta de entendimento dos que atuam diretamente nesse processo. Aprovar automaticamente sem ter embasamento dos aprendizados e dificuldades que o aluno obteve pode ser uma medida irresponsável e causar danos educacionais nos anos futuros.

A Indicação CEE nº 22/97 apresenta um relatório que norteia o processo avaliativo em relação à aprovação e implantação do RPC nas escolas do estado. O CEE afirma que o RPC “deve ser entendido como um mecanismo eficiente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se ‘empurrar’ os alunos para as séries, etapas, fases subsequentes” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997c). Não basta aprovar se não há acompanhamento da aprendizagem. Esta deve ser feita de maneira contínua, sendo aplicadas as devidas recuperações quando houver necessidade. Assim se pronuncia o CEE:

O caráter radical da ideia de progressão continuada provoca, sem dúvida, saudáveis questionamentos em um sistema impregnado da tradição seletiva como se tem caracterizado o nosso. Colocadas as questões nos termos dessa Indicação, novas perspectivas e atitudes podem ser valorizadas. E, se, ao final de um ciclo, algum aluno ainda apresentar defasagens sérias na aprendizagem, apesar das recuperações paralelas a que se submeteu, tal aluno deve prolongar a referida recuperação com programação específica, voltada aos conteúdos do ciclo ainda não dominados, pelo tempo necessário. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997c)

No processo de adequação de um novo modelo avaliativo, tornam-se necessárias orientações, capacitações e formações para os docentes, pois se trata de uma mudança de paradigma no contexto educacional.

O foco agora era o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno de maneira contínua e não a preocupação com o resultado numérico final, como era a prática do cotidiano docente. Realizar a formação continuada dos docentes era crucial para se obter o sucesso do novo regime adotado. Porém, nos documentos oficiais não se via mencionada a capacitação dos professores para esta reorganização educacional. Para Barreto e Mittrulis (2004, p. 214), tratava-se de repensar o “desafio de propiciar uma formação inicial e de apontar alternativas de formação continuada dos professores mais adequadas ao novo modelo que se propugna”.

Os docentes eram os protagonistas nesse cenário de transformações, pois eles é que vivenciariam a tarefa de avaliar em um modelo diferente e desconhecido. Alunos que apresentavam baixo rendimento não seriam retidos e continuariam com a mesma turma no ano seguinte. Portanto, era fundamental ter conhecimento acerca da metodologia que seria utilizada, da reorganização dos conteúdos, da ação avaliativa que geraria um processo diferente do que se obteve durante toda a história.

Se, por um lado, tentava-se garantir o direito à educação para todos, realizando a reorganização do ensino e da aprendizagem com a progressão anual sem reprovações, por outro lado havia a necessidade da preparação da comunidade escolar, principalmente da equipe docente, responsabilizada em grande parte pelo desempenho dos educandos e que deveria estar apta e capacitada para lidar com um novo modelo educacional.

Mudanças na avaliação provocam ansiedade também entre os professores, que deverão não só superar uma posição muito frequente de individualismo, como também construir coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo da avaliação classificatória, que apenas verifica o aproveitamento escolar, para separar os alunos em reprovados e aprovados ao final do processo, adotando, ao invés disso, uma avaliação formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997c)

Percebe-se a intenção de que o docente construa uma concepção de avaliação voltada ao acompanhamento progressivo e à identificação das dificuldades encontradas pelo aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como a realização de recuperação paralela, quando necessário. Mas, percebe-se também que não são oferecidas condições para que haja o entendimento das mudanças implantadas e a participação efetiva dos envolvidos no processo educacional. É muito mais difícil atuar em uma nova forma de educação quando não há interação dos professores com o modelo implantado. Segundo Barreto e Mitrulis (2004), fazer parte de uma transformação organizacional sem ter capacitação torna os professores inseguros do papel que devem desenvolver junto a seus alunos. “A idéia é que os desafios atuais de uma educação inclusiva requerem práticas docentes formuladas e exercidas mais como hipóteses de trabalho do que procedimentos fundamentados em modelos previamente testados.” (BARRETO; MITRULIS, 2004, p. 218)

Durante tantos anos com um mesmo modelo educacional, mudar é parte do desafio que toda a comunidade educacional precisa encarar. A implantação de um sistema avaliativo considerado inovador traz questionamentos e reflexões sobre se ele se adéqua à realidade brasileira, se está coerente com o contexto, se tem trazido resultados positivos para o processo de ensino-aprendizagem e se há sucesso na reorganização educacional.

Para muitos da área educacional, a avaliação é um fim e deveria continuar sendo. Para outros, está inserida desde o instante em que o aluno entra na escola até o momento de sua saída. Por tantas divergências e convergências em relação à ação avaliativa é que se continuam as pesquisas de especialistas e estudiosos que discutem e nos fazem refletir sobre esse assunto, considerado tão polêmico, bem como a investigação da ação avaliativa nas escolas, espaço onde aquela é vivida.

4 A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFESSORES

Este capítulo aborda a prática avaliativa na perspectiva do RPC. As entrevistas com os professores nas escolas públicas de ensino fundamental Ciclo II foram realizadas no intuito de se compreender sua visão em relação ao RPC, identificar as alterações no trabalho pedagógico e relacionar ação avaliativa a legislação.

4.1 Trilhando a pesquisa

Todos caminhos trilham pra gente se ver
Todas trilhas caminham pra gente se achar, viu?
Eu ligo no sentido de meia verdade
Metade inteira chora de felicidade.
(CARVALHO, 2009)

A pesquisa busca caminhos que possibilitem refletir sobre que rumos a escola tem seguido no que diz respeito ao ato de avaliar. O caminho a ser percorrido neste capítulo será a análise das entrevistas realizadas em duas escolas estaduais de ensino fundamental II. A entrevista é um importante instrumento metodológico para se obterem as informações de que se necessita. Para Morin (1998, p. 182):

Uma entrevista é uma comunicação pessoal suscitada com um fim informativo. [...] Mas há na entrevista algo mais do que informação, embora a entrevista nunca deixe de ser informativa. Este algo a mais é o fenómeno psico-afetivo constituído pela própria comunicação.

Os protagonistas desta dissertação são os professores entrevistados, pois são eles que convivem com a prática de avaliar e com a progressão continuada no cotidiano. De acordo com Morin (1998, p. 190), “Outrem é o entrevistado considerado como ser humano a conhecer, e não enquanto representante de uma determinada profissão, classe ou idade”. Cada um expôs seus pensamentos em relação ao RPC, a partir dos conhecimentos acerca da temática e da prática desenvolvida na sala de aula.

Consideramos esta etapa primordial, pois nela os professores são escutados e demonstram, por meio de suas falas, as vivências da sala de aula, as quais enriqueceram a pesquisa. “A escuta da experiência individual abre a possibilidade de compreensão também do coletivo, do conjunto social que circunda as pessoas –

suas influências, facilitações, interdições – e das experiências que vivem.” (AZEVEDO; DIAS, 2013, p. 47)

Inicialmente ocorreram contatos telefônicos com um total de oito escolas, mas a maioria dos coordenadores e diretores não atendeu, justificando estar em reunião. Davis e Aguiar (2010) afirmam que os pesquisadores geralmente enfrentam dificuldades de acesso aos professores, pois estes se negam a participar de estudos referentes ao seu desempenho em sala de aula. Conseguimos atendimento pelas coordenadoras em duas escolas e, ao ser explicado o objetivo do contato, permitiram que a pesquisa fosse realizada. Como sugestão dos gestores, foram escolhidos dias da semana em que os professores estivessem participando de conselhos de classes ou HTPC, podendo, assim, dar sua contribuição para este trabalho sem prejudicar seus horários de aula. As escolas são de bairros diferentes: uma está localizada na periferia, no bairro Jardim Santa Cruz, e atende em torno de 690 alunos; e a outra, localizada em um bairro central, o Ipiranga, atende 240 alunos, com uma estrutura física bem menor que a primeira.

Nos dias agendados, fui recebida pelas coordenadoras e apresentada aos professores, que escolheram quem participaria. Os entrevistados, num total de oito docentes (quatro de uma escola e quatro de outra), atuam em diferentes disciplinas. Todos foram informados de que se tratava de uma pesquisa de mestrado sobre avaliação e o regime de progressão continuada e se mostraram acessíveis e dispostos a colaborar. A cada entrevista realizada, eram explicados seus objetivos e solicitada a assinatura do termo de consentimento (Apêndice A), bem como tiradas eventuais dúvidas em relação à pesquisa. Para Szymansky (2011, p. 28), “A preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados ‘perda de tempo’, pois eles propiciam informações importantes ao pesquisador”. Foram gravadas apenas as vozes dos professores, sem imagens. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, mantendo a privacidade dos sujeitos.

A seguir, é apresentado um quadro com nome fictício, idade, tempo de docência, disciplina que lecionam e formação acadêmica dos professores que participaram das entrevistas.

Quadro 2 – Identificação dos entrevistados

Nome	Idade (anos)	Tempo de docência (anos)	Disciplina que leciona	Formação
Lúcia	43	8	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Administração; Especialização em Docência do Ensino Superior; Tutoria em EAD
Denise	49	16	Matemática	Magistério; Graduação em Matemática; Especialização Psicopedagogia
Adriana	37	14	Matemática	Magistério; Graduação em Matemática e Pedagogia; Especialização em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia
Arnaldo	40	20	Ciências Naturais	Magistério; Graduação em Ciências Naturais com ênfase em Biologia; Especialização em Educação Ambiental; Mestrado em Educação
Maria Clara	36	11	Geografia	Graduação em Geografia e Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar, Gestão Ambiental e Educação Especial
Regina	30	9	Língua Portuguesa	Graduação em Letras; Especialização em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Educacional e Clínica
Lorena	44	16	Língua Portuguesa	Magistério; Graduação em Letras; Especialização em Literatura e Estudos Linguísticos
Mariana	50	19	Matemática	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Nas duas escolas, a gravação foi feita na sala de professores e havia movimentação constante de pessoas da coordenação, outros docentes, auxiliar de limpeza, secretária e alunos, gerando barulho. Em uma delas, foi necessário mudar de ambiente, dando continuidade na sala de informática. Pelo fato de a entrevista ser semiestruturada, não houve nenhuma interferência da pesquisadora durante a fala dos professores, sendo feitas apenas as cinco perguntas do questionário, sem tempo estipulado para as respostas. As entrevistas fazem parte do corpo deste capítulo, por ser um conteúdo considerado rico para a pesquisa. Morin (1998, p. 182) afirma que “O universo da entrevista é, por conseguinte, muito mais rico e difícil do que aparece à primeira vista”.

As respostas foram transcritas na íntegra e em seguida lidas várias vezes, buscando-se apreender a ideia-guia de cada entrevista, que expressasse a visão dos docentes em relação à RPC. Foram retirados os vícios de linguagem comuns à linguagem falada sem modificar a interpretação das ideias apresentadas pelos entrevistados, unicamente com a finalidade de facilitar a leitura e melhorar a compreensão. De acordo com Szymansky (2011, p. 77), “[...] deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado, segundo as normas ortográficas e de sintaxe”. Em seguida, foi elaborado um núcleo de ideias-chave das entrevistas em relação a cada pergunta do questionário. Esse núcleo de ideias trouxe considerações que subsidiaram a ideia-guia.

Utilizou-se o procedimento de ressaltar as ideias centrais para que as informações fossem explicitadas em forma de itens (SZYMANSKI, 2011). Assim, foi feito um quadro contendo o levantamento dos pontos enfáticos das entrevistas, para auxiliar na compreensão da análise das questões.

Após as ideias centrais serem destacadas, algumas delas foram evidenciadas, associando as afinidades e identificando os eixos temáticos existentes. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (SZYMANSKI, 2011, p. 78). Foram relacionadas e um título foi dado, de acordo com cada pergunta do questionário, pois consideramos que as questões contidas estão articuladas aos objetivos da pesquisa. Em seguida, por meio de uma rede de ideias, destacamos as especificidades, as afinidades e os termos que emergiram, de acordo com as categorias mais citadas ao longo das entrevistas, construindo uma articulação entre as ideias relacionadas aos eixos temáticos destacados: aprovação pela frequência, quantidade de alunos, indisciplina, falta de interesse e aumento da demanda. Adiante, as entrevistas foram analisadas para compreender o pensar do professor em relação à temática em estudo.

Análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas de análise de dados, mas também da produção durante a entrevista. (SZYMANSKI, 2011, p. 74)

A partir das reflexões de Edgar Morin, foi feita a análise à luz do pensamento complexo, sendo estabelecidas as seguintes categorias:

- ideia de religação;
- programa e estratégia;
- os três princípios: recursivo, dialógico e hologramático;
- ecologia da ação;
- causalidade mútua inter-relacionada.

As entrevistas foram compatibilizadas e analisadas de acordo com categorias de estudo e trazem informações importantes, revelando o pensamento dos professores em relação ao RPC.

4.2 Com a palavra, o professor!

Dar a palavra ao professor é ouvir o que é vivido, o que é sentido, o modo de agir, o amor pelo que faz, as possibilidades de avançar, as frustrações quando é preciso recuar; é ouvir o desabafo e a angústia, os desafios e as perspectivas de continuar trilhando em busca de melhorias no ensino.

4.2.1 Entrevista com Lúcia: “a cultura de que não precisa estudar muito”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– Eu penso que a avaliação é muito importante pra medir o quanto o aluno está conseguindo entender. Todas as coisas que ele tem visto na escola, de matéria, na construção do aprendizado. Eu acho que a avaliação é importante também para o aluno entender que a sociedade sempre vai avaliar de alguma forma, ele vai entender que ele, que vai ser medido o conhecimento dele. Então avaliar, pode ser de várias formas. A gente sabe que tem inúmeras maneiras de avaliar, mas eu acredito que a avaliação é necessária, até pra eles também levarem um pouco mais a sério os estudos.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Eu vejo que a progressão continuada é, em parte, boa, porque cada aluno tem o seu ritmo, eles não aprendem todos ao mesmo tempo. E às vezes, o que um não aprendeu num ano, quando chega no outro ele consegue desenvolver, num tempo diferente de um colega, por exemplo. Mas, do jeito que ela tem sido feita, aqui

em São Paulo, por exemplo, que é onde eu dou aula... Eu achei que ficou meio bagunçado. Não sei se posso usar outras palavras, mas a progressão continuada ficou muito, assim: “Ah, tem presença, não conseguiu as notas, mas evoluiu um pouquinho, pode ir pra frente, pode passar”. Sem ter uma estrutura pra realmente fazer essa criança progredir mais na frente, não tem um planejamento de como é que vai ter essa construção, então eu achei que a progressão continuada, do jeito que ela foi feita todos esses anos, criou algumas pessoas assim, bem... Como eu vou dizer? Com a cultura de que não precisa estudar muito. “Ah, eu vou passar do mesmo jeito, porque eu tenho presença, eu faço um pouquinho, já tá bom”. Eles não conseguiram entender que não aprendeu hoje, mas amanhã, no mês que vem, no outro, eu tenho que aprender um pouco mais, eu tenho que evoluir. Mas não, eles foram passando, e eu achei que prejudicou muito a educação, acho que de toda uma geração.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Muito pouco. Nesses anos todos que eu estou na escola, o que a gente ouve é: “Tem que fazer alguma coisa pro aluno progredir”, mas não é necessariamente um projeto, de que “ele não aprendeu agora, mas o que é que a gente vai fazer então pra ele aprender?” “Ah, eles não aprenderam, mas, então, o que é que vai ser feito, de uma outra forma, o que a escola vai fazer pra que ele consiga desenvolver esse aprendizado?” Não foi feito projeto nenhum. Foi meio largado, assim, “ah, vai indo, vai levando”. E isso criou situações que hoje tem gente na faculdade que não sabe escrever direito.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Eu acho que o que acarretou no dia a dia foi um aumento da indisciplina, achei que aumentou a indisciplina, porque o aluno já pensava: “Ah, eu estou vindo, eu sei que eu vou passar. Então eu posso brincar”. “Ah, eu não preciso levar tão a sério”, então achei que aumentou a indisciplina, achei que a progressão continuada tirou oportunidades também de alguns, porque às vezes a reprovação, ou mesmo um novo trabalho... A nota não era pra prejudicar a pessoa, era pra ela tentar progredir, e muitos ficaram adormecidos no pensamento de que, “ah, eu tenho

presença, eu sei que eu vou passar”, porque a progressão continuada foi mais ou menos isso. O aluno vem, frequenta, se ele tem os 75% de presença, ele vai passar, ele não vai repetir. Não vai ser reprovado. E muitos alunos internalizaram isso e já achavam que não precisava nem estudar mais.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Olha, eu não posso falar por todas as escolas, mas nas escolas que eu trabalhei, né? O que colocou, que estava na legislação é que a criança não ia ser reprovada em determinadas séries. Que tinha duas séries “X” lá que poderia ser avaliada e reprovada naquelas séries, mas eu acredito que era muito pouco, porque não incentivava. O estudo, meio... Sabe? “Ah, só lá no último [ano] que eu vou ser avaliado”. E aí já não dava pra fazer muita coisa. Então, meio muito “ao Deus dará”, não sei nem que palavras que posso usar pra dizer que foi muito largado, foi muito sendo levado. E aí, se você reprovava o aluno, às vezes quem não prestava era o professor: “Ah, você que não soube ensinar”, e não é assim. Isso acontecia demais. Aí o professor, já não querendo ouvir que era ele que não prestava, já ia passando mesmo todo mundo e pronto. E assim foi a progressão continuada, e há mais de dez anos vai, e eu não sei como é que vai terminar isso, porque agora estão querendo colocar as notas de novo e está sendo difícil. Porque eles não têm mais o costume de estudar, então a gente tem que colocar as crianças no costume de estudar. Eu trabalho na escola, e este ano os alunos poderão ser reprovados, mudou a legislação agora. Então, agora se o aluno não tiver notas, agora é nota, de zero a dez, ele pode ser reprovado. Só que eles não têm mais o costume de estudar, então a gente está brigando: “Vocês têm que estudar, vocês têm que tirar nota, vocês vão repetir de ano”, e uns ainda estão “viajando”, achando que não vai acontecer, mas vai, este ano muitos vão ser reprovados, eles vão levar um susto. Mas vamos ver o que vai acontecer.

4.2.2 Entrevista com Denise: “a importância do relatório e o fracasso adiado”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– Avaliar um aluno pra mim não é só prova, então eu aprendi que a gente avalia o aluno por tudo que ele faz no bimestre. Porque tem alunos que em prova não vão bem, mas na sala de aula eles produzem muito. Então, a gente tem que

avaliar ele no conjunto. Para mim é assim: a prova tem um peso e a participação dele tem outro. Eu vejo se ele progrediu. Não importa se ele sabe tudo, mas ele tem que saber o mínimo, o básico ele tem que saber daquele conteúdo. Se ele souber o mínimo daquele conteúdo, pra mim já tá satisfeito, porque Matemática é cíclica. Ela vai, ela volta. Então, o que ele perdeu agora, pode recuperar no outro ano, mas tem que saber pelo menos o mínimo pra ele pode acompanhar os outros anos. Se ele não souber o mínimo, então pra mim não está satisfeito. Não está satisfatório pra ele poder passar para o outro ano. Então, a avaliação não é só a prova. Avaliação é o conjunto de tudo que ele faz numa sala de aula e se ele avança ou não. Ou, se ele não avança, ou se ele se recusa a fazer, aí já não é um problema meu. Então, eu acho assim: a gente tenta. Tem vários mecanismos, mas punir o aluno com avaliação, eu acho péssimo. Eu acho que você tem que olhar para o aluno com um outro olhar. Tem que progredir. Agora, tem aluno que não quer saber de nada, então aí, esse aluno, a gente não pode fazer nada. Eu acho que a verdade é essa. A gente tenta todos os mecanismos. Agora, a avaliação não pode ser punitiva nem castradora. Ela tem que mostrar pro aluno que ele é capaz. Se ele tirou 2 em uma e 4 na outra, você tem que falar pra ele: “Olha lá! Tá chegando.” Você tem que mostrar que ele tá conseguindo aos pouquinhos e que ele pode chegar mais, conseguir mais. E eu aproveito a avaliação pra também tirar algumas coisas. Eu dou uma explicação antes de uma prova. Porque eu acho que aquele momento eles estão muito mais interessados, às vezes, do que na sala. É errado! Mas a gente, como professor, tem que aproveitar todos os momentos possíveis pra ele aprender, porque para mim não importa a nota, importa que ele vá evoluindo e aprenda. Porque quando ele chegar, por exemplo, no outro ano, para a Bia, que é a outra professora de Matemática, ele já tem que ter alguma coisa mais. De que adianta ele ter nota e chegar lá e dizer “eu não sei fazer isso”? Quer dizer, então, pra mim, o importante é que ele evolua e não a nota dele em si, entendeu?

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Sinceramente? Eu acho que a progressão continuada no papel é maravilhosa, porque diz que você não está punindo o aluno e ele não vai se sentir um fracassado. Essa é a visão da progressão continuada, que só funcionaria em um país em que os pais assumissem a responsabilidade da educação do seu filho. Então, se o pai assumir, ele não vai estar interessado se o aluno vai ter nota ou não.

Que nem eu também, não estou interessada, estou interessada se ele vai aprender. Só que a progressão continuada, do jeito que ela está sendo feita, o aluno não aprende nada, ele só precisa comparecer na escola. Ele está na sala de aula e se naquela série ele não repete, não tiver falta, ele é aprovado, e isso é péssimo. Porque você fazer isso com uma criança, dando a responsabilidade pra ela: “Olha, você tem que estudar, porque estudar é importante pra você, porque você tem que ter conhecimento”, porque isso vai fazer falta pra ele lá na frente. Uma criança de 11, 12 anos seria de uma série que não repete de ano, que é o 7º ano. Sexta série, 7º ano, ela não tem a consciência de que aquilo vai ser importante pra ela. Se ela souber no começo do ano que ela vai passar de ano só vindo na escola, ela não vai estudar. Porque, se ela tiver em casa uma base, um pai que chegue pra ela e mostre que o conhecimento é importante, que isso vai fazer falta pra ela... Que isso vai agregar valores pra ela durante o ano letivo, ela não vai querer por si só, ela não vai. Meu filho é uma ideia do que eu falo. Ele fala assim pra mim – e ele está numa escola particular, é outra visão – “Mãe, se eu chegasse no estado e falassem (quando ele estava na 6ª série) que eu ia passar direto, eu não ia estudar, porque se você não me cobrasse, eu não ia querer estudar, porque eu sei que só eu indo na escola, eu vou ser aprovado”. Então, a progressão continuada, hoje em dia, ela não é progressão. Porque nós, professores, não temos mecanismos de chegar no final do ano e falar: “Olha, esse aluno não progrediu nada, ele não fez nada o ano inteiro”, e reprovar. A direção... Não é culpa da direção, é o sistema todo que não permite. Ele é aprovado automaticamente. Então, ela não é uma progressão continuada, ela é uma aprovação automática. Eu não sei se todos falaram a mesma coisa pra você, entendeu? Que nós não temos professor. A gente ameaça, fala para o aluno: “Olha, é progressão continuada. Se você não progredir, eu posso chegar no final do ano, fazer um relatório, dizendo que você não evoluiu nada e você vai ficar”. Não pode! Na prática, você não tem como. Mesmo você mostrando todas as avaliações dele, ele não respondeu nada, ele entregou em branco – que a maioria faz isso. Os que não querem saber de nada. Graças a Deus não é 100% de uma sala, mas 50% de uma sala, com certeza é. E eles não entregam nada, não fazem nada. Simplesmente eles vêm na escola, sentam, eles fazem bolinha de papel com o caderno. Se você pegar uma matéria, eles não tem nem... Matemática, tem aluno que não tem nem quatro, cinco folhas escritas num ano inteiro, não é? E eles passam de ano. Aí um outro aluno, no outro ano que também é de progressão continuada, porque é o 6º, é

o 7º e o 8º ano, né? Eles passam praticamente direto. Ele vai continuar o 7º e o 8º ano nesse ritmo e quando chegar na 8ª série [9º ano] é que reprova. Que seria um ano que você poderia segurar o aluno, ele vai reprovar, mas ele vai reprovar e ele não está nem aí, porque no outro ano você não pode reprovar de novo. Quer dizer, mais um ano. E ele sabe que ele não vai reprovar: “Ah, eu faço dois anos a 8ª série”. E o pai e a mãe... Eu acho que é aí que entram o pai e a mãe. Ele sabe que o aluno vai passar, ele não cobra. Você fala: “Você viu o caderno do seu filho? Não tem nada”. “Ah, mas ele vai passar de ano?” Então, você fala: “Vai!” Então pra ele tanto faz, né, entendeu? Então, pro professor a progressão continuada nos moldes que ela está... Você não tem um relatório. Deveria ter, eu acho. Não deveria ter? Todo bimestre, um relatório. É progressão continuada? Então tem um relatório dos alunos, se eles estão progredindo. Vai dar trabalho por professor? Vai. Mas você vai ter um mecanismo pra reprovar. Um relatório oficial do governo do estado. Você põe ali e você mostra pro aluno todo bimestre. Você dá um retorno pro aluno e fala: “Olha o seu relatório como está. Se chegar no final do ano, todos os professores falarem que você não progrediu nada, não fez nada, você está reprovado”. Isso é uma progressão continuada. Você concorda? Tem que ter um acompanhamento, um relatório oficial, pra você chegar no final do ano, ter um documento oficial pra reprovar aquele aluno. A gente não tem isso. Então, não é progressão continuada, ele tá largado, não é? É isso que a gente tem. A verdade é essa!

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Ela recebeu, sim. A coordenadora fala, explica, mas o problema não tá no nível dela, nem no nível da direção. Vem da Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação. Então, se o pai... Você reprova. Eu trabalhei em escola que a diretora bateu o pé, coordenadora bateu o pé, a gente reprovou o aluno. Porque ele não progrediu. A gente tenta até por falta. Os professores falam: “Não, vamos contar, vamos ver se dá. Tenta esticar a falta do aluno. Pôr nos dias ali”. Ver e levar e reprovar. Se a mãe souber... É que tem pais desinformados, mas se a mãe for na Diretoria de Ensino e reclamar, no outro dia ele tá aí e ele olha na sua cara – e já aconteceu comigo, em outras escolas. Aqui não, porque a gente nem consegue isso. Mas, chegar na diretoria no outro ano, olhar pra mim e falar assim: “Está vendo professora? Eu não falei que eu passava?” E ele passou! Porque ele vai na Diretoria

de Ensino, e por lei ele tem direito a passar de ano. E pior ainda. Direito de passar de ano e de continuar na mesma escola. Que se a Diretoria falasse: “Tudo bem! Nós vamos te passar, mas você tem que mudar de escola”. Porque, pelo menos, na outra escola não ia ter a cara de pau de vir na frente do professor e falar: “Olha, professora! Eu falei que eu passava!” E ele fala na sua cara, entendeu? Mas aqui, nesta escola, não aconteceu. Mas já aconteceu em outras escolas.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Indisciplina, é o pior de tudo. Indisciplina, falta de respeito. Porque eles olham pra você e falam: “Eu não vou fazer e pronto!” E você não tem como... Você chama o pai, faz todos os caminhos. A coordenadora chama os pais. Eles vêm duas, três vezes. Tem pai que vem quase toda semana e não muda. É chamado até o Conselho Tutelar. Por falta, você convoca. O Conselho Tutelar vai na casa do aluno. Não muda! E assim... Todos os mecanismos que a gente tem, a gente utiliza. E a coordenação pedagógica também utiliza. Mas, o que você falou na sala de aula, você até olha pra ele, diz assim: “Eu chamei seu pai.” E ele olha pra você e fala: “Tá bom!” Como se não fosse nada, e a mãe vem. Não tem problema. E mãe fala: “De novo?” Aí o pai vem, conversa. E na sala de aula gera indisciplina e a aprendizagem cai num nível... O que eles poderiam aproveitar 100%, não dá 30% numa sala. Porque esses alunos da progressão continuada que sabem que vão passar direto, eles vêm pra atrapalhar sua aula. Às vezes a gente torce até pra eles não virem. Mas, como eu assisti um vídeo de uma professora americana falando, e é verdade. O pior aluno, ele vem todo dia e ele te atrapalha todo dia. E ele sabe que ele vai passar de ano, ele não está nem aí. Nem por nota você consegue que aquele aluno, que era nosso mecanismo anterior: “Olha, você vai repetir, você vai reprovar, você tem que prestar atenção”. Ele simplesmente... Ele só vem, te atrapalha e nem por nota você consegue colocar ele na sala. Então, a indisciplina é muito grande.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Eu acho que a coordenação, a direção, ela tem todos os mecanismos, que nem eu falei pra você nas outras respostas. Ela chama pai, ela convoca, ela faz por escrito. A gente tem uma pasta. Com tudo por escrito: o que o aluno faz em sala, se o aluno não produz, que o aluno se recusa a fazer a atividade, no diário de

classe a gente registra. Tudo, tudo é registrado. Então, tudo é feito. Só que, na prática, por lei vai passar. Então, não tem como ninguém, como você reprovar, isso é mentira. Não tem como reprovar o aluno em progressão continuada, só falta. Então, nós ficamos amarrados. Tudo o que é possível, é feito. Tudo o que é previsto, é feito pela escola. E se ele for na Diretoria de Ensino, eu te falei, ele vai passar. Ele entra com recurso e, se ele está num ano em que a aprovação é progressão continuada... Eu ia falar promoção automática. É progressão continuada, ele vai passar. Ele sabe que é aprovado. Então, tudo é feito. Mas não existe, entre o tudo, não existe nada, que possa existir um relatório hoje oficial que fale: "O seu aluno não tem condição, não fez nada, não tem um caderno completo, ele não preenche nada, ele não responde nada, não entrega nada". Nós temos aluno que nunca entregou nada e ele passa. Não entregou nada o ano passado e passou. Não entregou nada esse ano e ele vai passar. Só na 8ª série ele ficar. E o fracasso, foi pra onde? Você não fracassou ele na 6ª, você não fracassou ele na 7ª, você vai fracassar ele na 8ª? Qual é a diferença? Ele vai pro mercado de trabalho sem saber ler, sem saber escrever. É o que a gente chama de fracasso adiado. Acho que você lê, você estuda isso. Então, a gente tem um texto ótimo e um fracasso adiado. A progressão continuada, ela simplesmente não tirou o fracasso do aluno, ela jogou o fracasso lá na frente. Porque você quer cobrar de um aluno de 11, 12 anos que ele tenha responsabilidade de entender que isso vai fazer falta pra ele. Ele não vai entender isso. Pra ele, naquela hora, isso não é importante. Ele não pensa que daqui a quatro, cinco anos ele vai precisar disso. Nunca ele vai pensar nisso. Você acha que você vai querer cobrar de um adolescente... Não é nem adolescente ainda, é uma criança de 11, 12 anos, que tenha responsabilidade. Se o pai e a mãe também não têm, aí não adianta. Esse tripé do Estado não funciona. Acho que funciona numa escola de um nível... E mesmo assim, eu já trabalhei numa escola que tem alunos de um nível... Também tem os mesmos problemas, em menor proporção, mas eles não deixam de existir. Eles estão lá, do mesmo jeito. Tem pais responsáveis e tem pais irresponsáveis, que falam: "Ah, não! Vai passar mesmo". Só vai se preocupar na 8ª série: "Ah, ele vai reprovar, professora?" Nunca fez nada no ano, nunca fez nada no outro. Como ele vai recuperar tudo em um ano só? Todo o conteúdo? Matemática, então! Não tem como, não tem como.

4.2.3 Entrevista com Adriana: “a quantidade de alunos em sala de aula atrapalha a aprendizagem”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– Eu acredito que a avaliação, os professores estão formados para fazer uma avaliação diagnóstica, uma avaliação continuada da criança, mas eu acredito que na prática esse tipo de avaliação não está sendo respeitada, porque eu acredito que, embora a avaliação seja contínua e tudo mais, com a questão da progressão continuada, faz-se muito pouco. Eu acredito que, dentro da quantidade de alunos que tem dentro da sala de aula, as atividades diversificadas que têm que ser aplicadas, o resultado é pouco, é pouco retorno que a gente tem.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Eu acredito que a progressão continuada é um bom projeto, só que a progressão continuada deveria ter repetência, não no 5º ano, por exemplo, e sim no 2º, porque a criança que não aprende no 1º ano tem que ter um tempo maior; de repente aquele ano não foi bom para ela ou ela teve experiências sociais que atrapalharam o desenvolvimento dela na escola, então ela precisa de um ano a mais. Mas quatro anos, eu acredito que dificulta o aprendizado da criança. Eu acredito que dois anos seria o suficiente pra perceber se a criança necessita repetir aquele tempo, aquelas informações, aquelas atividades, pra ver se ela tem condições de passar ou repetir.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Recebeu. Ela recebeu orientações, outros tipos de projetos paralelos, reforço, outros tipos de atividades para ajudar essas crianças que não conseguem atingir os objetivos no final do ano. Mesmo assim, eu acredito que a quantidade de alunos que tem em sala de aula atrapalha muito a aprendizagem das crianças.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– O que acarretou foi uma sobrecarga do professor, porque o professor não tem mais uma meta, um objetivo a chegar, ele tem vários objetivos a chegar, né?

São crianças que, no 1º ano, até que tudo bem. É uma fase de alfabetização, todos estão começando. Mas, a partir do 2º ano, começa a desnivelar muito e o professor acaba se sobrecarregando em dar atividade diferenciada, e chega no 3º ano são muitas atividades diferenciadas, porque cada um tem um desenvolvimento individual e tem um ritmo e a criança não consegue acompanhar e o professor, como tem que ver todos como ser individual, também não consegue dar conta, pela questão da grande quantidade de alunos, não consegue atingir a todos com as atividades diversificadas.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Olha, eu não sei responder essa, não. Porque a gente segue o que o orientador, o coordenador pedagógico passa pra gente. E o que passa é isso. É dar atividades diversificadas. Eu não conheço as normas previstas na legislação, porque eu não conheço exatamente a legislação pra ver se isso é cumprido ou não, ou se é passado à risca ou não.

4.2.4 Entrevista com Arnaldo: “a perda do interesse do aluno e a preocupação com a frequência e não com a aprendizagem”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– Eu acho que a avaliação é um instrumento para a gente verificar a aprendizagem do aluno. Na verdade, eu penso na avaliação como algo num processo. A gente tem uma diversidade de instrumentos, mas eu acho que ela é para verificar o quanto meu aluno está aprendendo ou não, daquele conteúdo, de uma competência que está sendo desenvolvida. Para mim, ela tem essa função. E também não só para verificar o que ele está aprendendo ou não, mas para eu saber se a forma como eu estou ensinando está sendo adequada ou não. Acho que a avaliação não é só para medir se o aluno está aprendendo ou não, mas se o nosso trabalho está sendo bem feito ou não.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Então! Eu peguei, na verdade, esse processo e eu acho que em questão de qualidade... Eu não sei se em questão de qualidade, mas em questão de

estrutura, dificultou muito. Na teoria, eu acho que ela é muito bonita. Realmente, a gente vê que ela tem uma proposta boa de trabalho, mas na realidade que a gente tem hoje na escola pública, o número de alunos, a jornada do professor, ela se torna inviável. Então, eu percebo que houve uma perda de interesse do aluno. Pra mim, essa é a maior dificuldade. O aluno hoje, independente do desempenho dele, ele sabe que ele vai passar de qualquer maneira. Então, eu percebo que o aluno perdeu o interesse em estudar por conta da progressão. Quando a gente não tinha, que você tinha um índice de retenção que às vezes poderia ser maior, ele ainda se esforçava, estudava, porque ele tinha medo de ser retido. Hoje, o aluno, independente do progresso dele, em questão qualitativa, quantitativa, do quanto ele aproveita no ano, se ele tem uma frequência, dificilmente ele vai ser reprovado. Então, eu acho que essas distorções, principalmente na visão do aluno, na visão da família, foi muito ruim. E a gente na escola, com uma jornada de trabalho muito grande, a gente não consegue, por exemplo, ter uma noção do quanto cada aluno progrediu, de que tipo de necessidade específica eu preciso dar, que atenção eu tenho que dar pra cada aluno, que na verdade, eu acredito que deveria ser assim. Numa sala de 45 alunos – que são muitos alunos – tem alunos em todos os níveis, mais avançado, menos avançado, só que a minha aula tem que ser igual pra todo mundo. E eu acho que, dentro da concepção dessa progressão continuada, essas diferenças deveriam ser observadas e deveriam ser atendidas. Então, a gente não dá conta de atender isso.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Recebeu, recebeu. Então, dentro das questões dos HTPC, que são os Horários de Trabalho Coletivo, isso foi discutido, isso é discutido até hoje, porque a gente enfrenta muito problema. Então, houve sim divulgação, mas isso eu não posso generalizar que foi igual em toda a rede. As orientações são recebidas, mas cada escola tem autonomia pra desenvolver o seu trabalho. Então, particularmente na que eu estava e na que eu estou no momento, a gente para em alguns momentos, para essas discussões.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Então... Eu acho que dificultou o processo, principalmente por essa questão do desinteresse do aluno, que está difícil de resgatar. Então, você dá uma atividade, você marca prova, dá um trabalho e grande parte dos alunos não entrega, sem preocupação nenhuma. Então, às vezes, eles têm só uma preocupação com a frequência, porque eles sabem que isso, sim, pode provocar uma retenção. A aprendizagem, não.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Eu acho que, depois desse processo de implementação da progressão continuada, a gente tem uma preocupação maior e uma cobrança maior com os processos de recuperação, que até então não eram tão presentes como são hoje. Na verdade, a gente tem uma hierarquia, uma supervisão que cobra da direção da escola, a direção da escola que cobra da coordenação e a coordenação, junto com os professores. Então, às vezes a gente pega os documentos burocráticos, de preencher ficha do desempenho do aluno. Essa questão de recuperação, eu vejo que é uma questão prevista na legislação e que hoje há uma cobrança muito grande, mas que, efetivamente, eu também não vejo muito progresso, muito resultado. Porque, da mesma forma que o aluno não valoriza o processo como um todo, recuperação pra ele também acaba sendo sem sentido, porque, se ele fizer ou não, ele tem frequência, ele vai ser aprovado. Ele pode ter uma retenção lá no final do ciclo, mas isso pra ele também, hoje, não tem muito significado, muito sentido.

4.2.5 Entrevista com Maria Clara: “o compromisso dos profissionais da Educação com seus alunos”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– Acho que avaliar é uma tarefa muito complexa. Ela gera sempre muita polêmica, porque ela acontece de forma que precisamos saber o que fazer com os resultados que a gente obtém. Ou, melhor ainda, de modo que a manipulação desses resultados promova melhorias significativas na vida dos alunos. Então, eu acredito que o sistema de avaliação mais eficaz seja o da avaliação contínua, porque, dessa forma, o aluno é avaliado por inteiro e constantemente e, pra isso, os

professores devem estar sempre atentos e promovendo atividades que possibilitem essa observação. Acho que a avaliação deve ser encarada como uma reorientação pra melhoria da aprendizagem e o que eu acho que não pode acontecer jamais é fazer da avaliação um instrumento de ameaça, como estamos cansados de ver por aí. As avaliações que ocorrem isoladas, somente ao final de cada vez do bimestre e só servem pra medir os conteúdos absorvidos pelos alunos.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Com relação à progressão continuada, a meu ver ela existe para adequar o ensino ao ritmo das crianças e para levar em conta também o seu ciclo de desenvolvimento, porque ela é um alargamento do período escolar, que vai prever, ao invés de anos, ciclos, e a retenção vai acontecer ao final de cada ciclo. Essa organização deve comportar mecanismos que vão garantir a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um. E, para que isso aconteça, é preciso um enorme compromisso dos profissionais da Educação com seus alunos, para que eles não cheguem ao final de cada ciclo com defasagem na aprendizagem. E se todos os recursos forem esgotados e a retenção for necessária, é importante que se faça um trabalho em que o emocional da criança ou adolescente seja trabalhado, para que se evite o desestímulo, que muitas vezes leva ao abandono escolar. Isso acaba ocorrendo na escola onde eu trabalho, com os alunos: o abandono e a evasão escolar é muito frequente.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Houve, sim, um estudo em conjunto entre o secretário de Educação, os supervisores de escola, a equipe gestora e com alguns professores representantes. Seria impossível todos os professores de escola estarem presentes, só alguns professores representantes nesse estudo. Os professores representantes, eles multiplicaram esse estudo nas unidades escolares. E ninguém mais importante que os professores para participarem dessa orientação, porque são eles que têm a percepção real da rotina escolar dentro da sala de aula e que estão em contato direto com os alunos.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Deve haver um compromisso muito grande dos profissionais da Educação envolvidos, para que não ocorra o caos. Quando eu digo que sou a favor da progressão continuada, é assim, com muito critério, com muita dedicação, porque onde eu trabalho, os professores passam por uma avaliação de desempenho a cada ano letivo. E eles são observados em diversos itens. Isso é um estímulo para que se realize um trabalho legal, e nessa avaliação observa-se assiduidade, pontualidade, compromisso com o trabalho, cursos de capacitação, empenho em sala de aula, enfim, o comprometimento e o empenho de cada docente com seus alunos. Ocorrem também avaliações externas, que são feitas pela Secretaria de Educação, que são aplicadas semestralmente nas escolas para se medir o nível de aproveitamento e de aprendizagem dos alunos e, após a correção dessas provas, as coordenadoras pedagógicas de cada unidade escolar recebem uma devolutiva da Secretaria de Educação, que é repassada e discutida com os professores. Existem também os cursos de capacitação para os professores, oferecidos pela Secretaria de Educação. As avaliações contínuas, onde o aluno é avaliado para se medir o nível de aproveitamento ou seu grau de dificuldade. Enfim, são muitos os fatores existentes que se preocupam com a aprendizagem dos alunos e a qualidade de ensino.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Bom, lá na unidade escolar a gente faz o levantamento de metas mensais, tudo que a gente quer, tudo que a gente pretende que o aluno alcance mensalmente. Temos também esclarecimento, damos esclarecimento aos pais, porque essa parceria eu acho que é superimportante. Temos também estudos e discussões no horário de trabalho coletivo, que ocorre semanalmente. Diariamente, os professores têm 50 minutos para se dedicarem à elaboração de atividades, correção de cadernos, leitura de textos. Enfim, um tempo individual pra que a gente possa realizar as atividades visando à melhoria do ensino. Na escola em que eu trabalho, os professores são bem comprometidos e a gestão é muito presente. A gente tem uma ótima nota no IDEB. Então, existe um comprometimento muito grande e o pessoal “veste a camisa” mesmo.

4.2.6 Entrevista com Regina: “o professor não consegue dar conta da demanda”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– A avaliação deveria ter por finalidade verificar o nível de conhecimentos dos alunos. Eu percebo que ainda hoje existem professores, profissionais, que veem a avaliação como algo punitivo, para punir o aluno, prejudicar o aluno, cobrar conteúdos. Não simplesmente ver o nível de aprendizagem do aluno, e sim cobrar. E ver aquela avaliação formal e não aquela avaliação contínua, aquela avaliação diária. Aquela avaliação mesmo, sentar e “hoje é dia de prova”, e estudar todo o conteúdo.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– A proposta é interessante. Você não desestimular o aluno a continuar, a estudar, porque sabemos que retenção, muitas vezes, desestimula o aluno e ele acaba desistindo da escola. Só que, da maneira como foi implantada, o professor não consegue dar conta da demanda. Muitas defasagens do aluno, ele vai adquirindo no decorrer do ano e isso acaba prejudicando o trabalho do professor e a própria aprendizagem do aluno e, lá na frente, o desinteresse. Porque, se o aluno chegar analfabeto ao ensino médio, por exemplo, ele não vai ter interesse nenhum de estudar, porque ele sabe que ele chegou ali empurrado e aí ele perde totalmente o interesse. Aí é onde acontece a indisciplina, as confusões, brigas dentro da sala de aula.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Recebeu. Orienta atividades diferenciadas, orienta indicar os alunos pra recuperação, atividades diagnósticas. Está sempre nos orientando a ver como trabalhar com esses alunos.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Aumentou a demanda do professor. Porque você tem alunos com muitas defasagens, tem que preparar atividades diferenciadas, salas lotadas, muitas vezes você não consegue dar conta de atender o aluno com mais dificuldade. Porque

aquele aluno que tá conseguindo acompanhar a matéria daquele ano, ele termina a atividade, começa já a interagir com o outro, e aquele aluno que está com dificuldade, muitas vezes você não consegue chegar até ele. Ou ao contrário, você está atendendo o aluno que está no nível ali da série, e o outro que tá em defasagem, não sabe ler, não sabe escrever, tá “tocando fogo” na sala. Então, você não consegue dar conta da demanda. Isso acaba atrapalhando o trabalho do professor e, principalmente, a aprendizagem do aluno.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– A legislação em si, eu não conheço. Mas, é aquilo. Você analisar, pelo menos onde eu trabalho, a orientação é essa. Você analisar o aluno, você enviar para a recuperação, elaborar atividades diferenciadas e ele vai passar para a série seguinte. E o professor da série seguinte tem que ter a mesma finalidade. Só que onde eu trabalho está tendo essa mesma preocupação. Se o aluno não estiver alfabetizado, vamos parar tudo e tentar fazer esse aluno terminar aquele ano alfabetizado. Está tendo essa preocupação de, no mínimo, fazer o cara sair alfabetizado. Pelo menos onde eu trabalho está sendo feito assim, está tendo essa preocupação, que é aluno um pouco maior, do fundamental II, a preocupação é essa, de fazer aquele aluno que está lá no fundamental II, ensino médio, que não é alfabetizado, fazer com que ele termine a escola alfabetizado, sabendo ler e escrever, sabendo contar. A gente percebe que às vezes chega lá e ainda não sabe. Aí retorna o conteúdo.

4.2.7 Entrevista com Lorena: “a Educação vem-se arrastando com vários problemas”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– Eu acho que a avaliação é importante para a gente saber em que ponto está o nosso aluno, o quanto ele aprendeu. E eu acho que, depois que você faz a avaliação, você tem que trabalhar com os erros, para ver por que errou, que caminho levou esse aluno a errar. Na avaliação, você não pode ser muito rígida, porque, será que ela foi fidedigna? Será que naquela prova eu coloquei todos os conteúdos que eu trabalhei com ele? Às vezes ele tem mais aptidão para um conteúdo e não tem para o outro. Então, a gente precisa tomar bastante cuidado com a avaliação. E eu não costumo avaliar o aluno só na prova, mas o que ele

faz no dia a dia, porque você consegue saber no dia a dia o quanto ele progrediu e o quanto ele não progrediu. Não é só na avaliação formal que você deve avaliar o aluno.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Não acredito que a progressão continuada seja o problema maior da educação. A educação vem-se arrastando com vários problemas há muitos anos. Talvez esse nome “progressão continuada”, que se fala: “Ah, eu vou passar mesmo sem aprender”, “não preciso estudar pra passar de ano”. A maioria dos alunos nem se importa com isso e nem sabe o que é isso. Para a gente incomoda, mas pra eles... Eles nem sabem o que é isso. A maioria deles não se incomoda, não sabe o que é. Eu acho que o problema não está na progressão continuada. Acho que está na falta de apoio com aqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem, e muitos já vêm com esse problema desde o ensino fundamental I. A gente recebe aluno no ensino fundamental II que não sabe fazer nem o nome direito, que está mal alfabetizado, que precisaria de um apoio de um psicopedagogo, de um psicólogo mesmo, porque eles têm muitos problemas. Tem dias que eles choram muito e não querem estudar, porque têm problema em casa, e isso vai se arrastando. Tem aluno que fica assim o ano todo e esse apoio a gente não tem, essa outra parte. Não acredito que seja a progressão continuada o problema maior da educação.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– A gente recebeu no começo. Houve reuniões, explicações, a coordenadora falou um pouco, mas um acompanhamento mais específico, bem explicado, não houve. Pelo menos, eu não lembro de ter sido feito. Existiram as [Orientação Técnica] OTs, mas as OTs são quatro horas por dia. Não tem um acompanhamento mais sistemático da situação, não.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Em alguns pontos, atrapalha, porque tem aluno que diz assim: “Ah, eu não preciso estudar porque eu vou passar mesmo”. Ele sabe que naquele dado ano ele vai passar. Mas isso não é uma verdade absoluta, porque tem aluno que sabe que

vai repetir e não estuda do mesmo jeito. No 9º ano ele é reprovado e nem por isso ele muda de postura. Então, você fica meio dividida, né? Será que é isso, será que não é? Então atrapalha em partes, porque tem aluno que sabe que mesmo ele não estudando ele vai passar, mas não é 100% de problema isso. Acho que o trabalho pedagógico envolve outras coisas, que a gente precisaria de mais estrutura. Eu não estou preparada para atender um aluno que tem um problema, por exemplo, de fono. Eu não tenho tempo específico pra lidar com esse aluno. Na sala de aula você não tem esse tempo e ele também não tem esse apoio fora daqui. Então, esse problema vai persistindo, persistindo e não atribuo à progressão continuada esse problema.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Com explicações diárias na hora do conselho de classe, no dia a dia mesmo, e depois você vai se acostumando com o sistema e já nem vai precisando de muitas explicações. Eu não sofri muito com ele, não.

4.2.8 Entrevista com Mariana: “é um desafio a mais”

1) Qual a sua visão em relação à avaliação?

– A avaliação não tem de fazer um julgamento do aluno. A prova não é o único instrumento que eu posso usar. Eu uso vários outros instrumentos. A avaliação é para eu fazer um diagnóstico desse aluno e ver aonde está errando e trabalhar em cima dos erros dele. Que, como já foi falado, não adianta eu trabalhar em cima do acerto do aluno. Eu tenho que trabalhar em cima dos erros dele. Então, eu faço vários tipos de avaliações, mas como pede pra fazer uma avaliação bimestral, essa eu realizo, mas trabalho em cima dos erros dos alunos. Eu acho... Eu não acho, eu tenho certeza que todo mundo deveria fazer esse tipo de avaliação, de interpretação e ver aonde teu aluno está errando.

2) Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?

– Eu acho complicado isso daí. Na teoria ele é muito bonito, mas na prática não dá para trabalhar. É complicado, nós não temos recurso, nós não temos orientações...até temos, quando temos uma OT [Orientação Técnica], mas quando temos dura três, quatro, cinco horas. Quem procura auxiliar e tentar de todas as

maneiras ajudar a gente é a nossa coordenadora. Mas tem horas que a gente fica... Eu, quando eu comecei a trabalhar com a progressão continuada, eu fiquei perdida, porque eu não sabia como trabalhar. E eu tento adaptar o currículo à progressão, pra não deixar o aluno... Como é que fala? Isolado. Então, você tem que fazer essa adaptação. Tento, tem horas que é difícil, mas eu tento, estou tentando.

3) A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?

– Eu acho que sim. Acho que a Denise recebeu, mais ou menos antes das férias veio um grupo aqui da Delegacia de Ensino, mas não chega na raiz do problema. Tudo é muito superficial. Porque nós temos alunos que já estão repetindo pela segunda vez, eles não conseguem fazer uma leitura de um texto, eles não conseguem fazer uma análise de um gráfico, não conseguem localizar um mapa, construir uma tabela. Então, assim, é tudo muito superficial. Teoria é muito bonito, mas na prática eu acho que tem aí um grande “buraco negro”.

4) O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?

– Me deu a possibilidade de ver outro campo, de trabalhar de outra maneira, mas ao mesmo tempo me deu mais trabalho. Só que é um desafio a mais e eu gosto de ser desafiada. Só que às vezes esbarro em alguma coisa que eu não consigo. Eu procuro muito a Denise, eu fico muito em cima da Denise, a nossa coordenadora, mas tem hora que falta tempo, falta ajuda. Nós precisamos de pessoas especializadas para estar aqui na escola, para ajudar, e nós não temos. É os professores, é a coordenação. Está faltando material humano.

5) Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?

– Acho que não colocou, veio de cima. Você tem que fazer, vamos fazer. Como? Vamos sentar, vamos trilhar vários caminhos e tentar adaptar isso daí, ver o que é melhor pro aluno. Claro, é uma sala que temos em torno de 14, 13 alunos, mas tem horas que você chega e ele não quer trabalhar: “Ah, professora, não quero isso”, “ah, professora, não quero aquilo”. Falta material humano, falta material pra tirar xerox. A Denise se vira. Então veio de cima: “Toma que o filho é teu, você tem que fazer, você tem que cuidar”. Pronto!

4.3 Tecendo as ideias

A partir das ideias centrais de cada entrevista, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 3 – Ideias centrais das entrevistas

Entrevistado	Ideias-chave
Lúcia	<p>1. Avaliação é muito importante para medir o quanto o aluno está conseguindo entender; Entender que a sociedade sempre vai avaliar de alguma forma; Ele vai entender que vai ser medido o conhecimento do aluno; Para eles levarem um pouco mais a sério os estudos.</p> <p>2. A progressão continuada é boa em parte, porque cada aluno tem seu ritmo, não aprendem todos ao mesmo tempo; Mas do jeito que ela tem sido feita ficou meio bagunçado; Se tem presença, não conseguiu as notas, mas evoluiu um pouco, pode passar; Não há estrutura para fazer essa criança progredir; Não há planejamento; Criou algumas pessoas com a cultura de que não precisa estudar muito; Prejudicou muito a educação de toda uma geração.</p> <p>3. Não foi feito projeto nenhum; Criou situações que hoje tem gente na faculdade que não sabe escrever direito.</p> <p>4. Acarretou aumento da indisciplina; Tirou oportunidades também de alguns; Se eu tenho presença, eu vou passar.</p> <p>5. O que estava na legislação é que a criança não ia ser reprovada; Muito ao Deus dará, muito largado; Se você reprovava o aluno, quem não prestava era o professor; não querendo ouvir que não prestava, o professor passava todo mundo; Eles não têm mais o costume de estudar, então a gente tem que colocar as crianças no costume de estudar.</p>
Denise	<p>1. Avaliar não é só prova; A gente avalia o aluno por tudo o que ele faz no bimestre, a gente tem que avaliar ele no conjunto; A prova tem um peso e a participação dele tem outro; Mas ele tem que saber o mínimo; Avaliação é o conjunto de tudo que ele faz numa sala de aula e se ele avança ou não; Se ele não avança ou se recusa a fazer, já não é problema meu; Tem aluno que não quer saber de nada, então a gente não pode fazer nada; A avaliação não pode ser punitiva nem castradora.</p> <p>2. A progressão continuada é maravilhosa no papel;</p>

Entrevistado	Ideias-chave
Denise	<p>Só funcionaria em um país em que os pais assumissem a responsabilidade da educação do seu filho; Se o pai assumir, ele não está interessado se o aluno vai ter nota ou não; Do jeito que está sendo feita a progressão continuada, o aluno não aprende nada; Ele só precisa comparecer à escola; Se souber que vai passar de ano só vindo na escola, não vai estudar; Se tiver em casa uma base, um pai que chegue pra ela e mostre que o conhecimento é importante; A progressão continuada hoje em dia não é progressão, é uma aprovação automática; E o pai e a mãe sabem que o aluno vai passar, eles não cobram; Você não tem um relatório; Deveria ter, todo bimestre um relatório; Tem um documento oficial pra reprovar aquele aluno;</p> <p>3. O problema não está no nível da escola, vem da Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação; Se a mãe for na Diretoria de Ensino e reclamar, no outro ano ele está aí e ele olha na sua cara; Porque ele vai na Diretoria de Ensino e por lei [...] ele tem direito a passar de ano; E pior ainda. Direito de passar de ano e continuar na mesma escola.</p> <p>4. Indisciplina é o pior de tudo; Na sala de aula gera indisciplina e a aprendizagem cai; Esses alunos da progressão continuada que sabem que vão passar direto, vêm para atrapalhar sua aula; Nem por nota você consegue (que era nosso mecanismo anterior).</p> <p>5. A coordenação, a direção tem todos os mecanismos; Tudo, tudo é registrado; Só que, na prática, por lei, vai passar; Não tem como reprovar o aluno em progressão continuada, só falta; Nós ficamos amarrados; Nós temos aluno que nunca entregou nada e ele passa; E o fracasso, foi pra onde? Ele vai pro mercado de trabalho sem saber ler, sem saber escrever; É o que a gente chama de fracasso adiado; A progressão continuada simplesmente não tirou o fracasso do aluno, ela jogou o fracasso lá na frente; Esse tripé do Estado não funciona.</p>
Adriana	<p>1. Os professores estão formados para fazer uma avaliação diagnóstica; Esse tipo de avaliação não está sendo respeitado; As atividades diversificadas que têm que ser aplicadas, o resultado é pouco, é pouco retorno.</p> <p>2. Progressão continuada é um bom projeto, deveria ter repetência; A criança que não aprende no 1º ano tem que ter um tempo maior; Ela precisa de um ano a mais, mas quatro anos dificulta o aprendizado da criança; A quantidade de alunos na sala de aula atrapalha a aprendizagem das</p>

Entrevistado	Ideias-chave
Adriana	<p>crianças.</p> <p>3. Ela recebeu orientações, outros tipos de atividade para ajudar essas crianças que não conseguem atingir os objetivos; A quantidade de alunos atrapalha a aprendizagem.</p> <p>4. A progressão continuada acarretou uma sobrecarga do professor; O professor não tem mais uma meta, um objetivo, tem vários objetivos a chegar; O professor acaba se sobrecarregando em dar atividade diferenciada, porque cada um tem um desenvolvimento individual e um ritmo; a criança não consegue acompanhar o professor; ver todos como um ser individual; o professor não consegue dar conta da grande quantidade de alunos, não consegue atingir a todos.</p> <p>5. Não sei responder; Segue o que o coordenador pedagógico passa pra gente; Dar atividades diversificadas. Não conheço a legislação.</p>
Arnaldo	<p>1. Avaliação é um instrumento para verificar a aprendizagem do aluno; Avaliação como processo; Diversidade de instrumentos para verificar o quanto o aluno está aprendendo ou não; Daquele conteúdo, de uma competência que está sendo desenvolvida; Verificar o que ele está aprendendo ou não; Saber se a forma como estou ensinando está adequada ou não; Avaliação não é só para medir o aluno; Saber se nosso trabalho está sendo bem feito ou não.</p> <p>2. Questão de qualidade; Questão de infraestrutura, dificultou muito; Na teoria a progressão continuada é muito bonita; Na escola pública, o número de alunos, a jornada do professor se torna inviável; Perda do interesse do aluno; Preocupação com a frequência e não a aprendizagem; Se ele tem frequência, dificilmente vai ser reprovado; Jornada de trabalho grande; Não consegue ter a noção do quanto o aluno progrediu, de que tipo de necessidade específica eu preciso dar; Que atenção que tenho que dar para cada aluno; Alunos em todos os níveis; Minha aula tem que ser igual para todo mundo; Dentro da concepção da progressão continuada, essas diferenças deveriam ser observadas e atendidas.</p> <p>3. Dentro das questões do HTPC foi discutido; As orientações são recebidas, mas cada escola tem autonomia para desenvolver seu trabalho.</p> <p>4. Essa questão do desinteresse do aluno, está difícil de resgatar; O professor dá uma atividade, marca uma prova, dá um trabalho e grande parte dos alunos não entrega, sem preocupação nenhuma;</p>

Entrevistado	Ideias-chave
Arnaldo	<p>Preocupação com a frequência, porque isso pode provocar uma retenção. A aprendizagem, não.</p> <p>5. Cobrança e preocupação maior com os processos de recuperação; Tem uma hierarquia, uma supervisão que cobra a direção da escola. A direção cobra da coordenação e esta cobra dos professores; Os documentos burocráticos, preencher ficha de desempenho dos alunos; Recuperação é prevista na legislação e há uma cobrança muito grande, mas não vejo progresso. Se o aluno tem frequência, vai ser aprovado.</p>
Maria Clara	<p>1. Avaliar é uma tarefa muito complexa; Saber o que fazer com os resultados que obtém; Sistema de avaliação mais eficaz é a avaliação contínua; Aluno avaliado por inteiro e constantemente, para isso, professores devem estar atentos, promovendo atividades que possibilitem essa observação; Avaliação deve ser encarada como uma reorientação para melhoria da aprendizagem; Jamais fazer da avaliação um instrumento de ameaça; Avaliações isoladas ao final de cada bimestre servem para medir os conteúdos absorvidos pelo aluno.</p> <p>2. Adequar o ensino ao ritmo das crianças, levar em conta seu ciclo de desenvolvimento; A retenção vai acontecer ao final de cada ciclo; Compromisso dos profissionais da educação com seus alunos; Fazer um trabalho em que o emocional seja trabalhado, para que evite desestímulo; Evasão escolar é muito frequente.</p> <p>3. Houve um estudo em conjunto entre o secretário de Educação, os supervisores de escola, a equipe gestora e alguns professores; Os professores representantes multiplicaram esse estudo; Mais importante que os professores participem dessa orientação, eles têm a percepção real da rotina escolar dentro da sala de aula.</p> <p>4. Deve haver um compromisso muito grande dos profissionais da Educação envolvidos; Professores passam por uma avaliação de desempenho a cada ano letivo; Nessa avaliação, observa-se o comprometimento e o empenho de cada docente com seus alunos; Ocorrem avaliações externas feitas pela Secretaria de Educação, aplicadas semestralmente para medir o nível de aproveitamento e de aprendizagem dos alunos e após a correção das provas recebem uma devolutiva da Secretaria de Educação; Cursos de capacitação para os professores; Avaliações contínuas; aluno é avaliado para se medir o nível de aproveitamento ou seu grau de dificuldade; Preocupam-se com a aprendizagem dos alunos e a qualidade de ensino.</p> <p>5. Levantamento de metas mensais, tudo o que se pretende que o aluno alcance mensalmente; Temos também estudos e discussões semanais; Os professores têm 50 minutos para se dedicarem à elaboração de atividades, correção de cadernos, leitura de textos;</p>

Entrevistado	Ideias-chave
	Os professores são bem comprometidos e a gestão é muito presente; Existe um comprometimento muito grande, o pessoal “veste a camisa”.
Regina	<p>1. Verificar o nível de conhecimento dos alunos; Há professores que veem a avaliação como algo punitivo, para prejudicar o aluno, cobrar conteúdos; Não ver o nível de aprendizagem do aluno e sim cobrar; Avaliação formal e não contínua.</p> <p>2. A proposta é interessante, não desestimular o aluno a continuar, a estudar; a retenção desestimula o aluno; Da maneira como foi implantada a progressão continuada, o professor não consegue dar conta da demanda; Aluno vai adquirindo defasagens ao longo do ano; prejudica o trabalho do professor e a própria aprendizagem do aluno; desinteresse; Acontece a indisciplina.</p> <p>3. Orienta atividades diferenciadas, indicar os alunos para recuperação, atividades diagnósticas.</p> <p>4. Aumentar a demanda do professor. Alunos com muitas defasagens; preparar atividades diferenciadas. Salas lotadas, o professor não consegue dar conta de atender o aluno com mais dificuldade; Não consegue dar conta da demanda. Isso acaba atrapalhando o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.</p> <p>5. A legislação, não conheço.</p>
Lorena	<p>1. A avaliação é importante para saber o quanto ele aprendeu; Você tem que trabalhar com os erros, para ver por que errou, que caminho levou esse aluno a errar; Na avaliação você não pode ser muito rígida; Às vezes ele tem mais aptidão para um conteúdo e não tem para o outro; Eu não costumo avaliar o aluno só com prova, mas o que ele aprendeu no dia a dia, o quanto ele progrediu e o quanto não progrediu; Não só na avaliação formal.</p> <p>2. Não acredito que a progressão continuada seja o problema maior A educação vem-se arrastando com vários problemas; Talvez esse nome “progressão continuada”; A maioria dos alunos nem se importa; O maior problema está na falta de apoio aos alunos que têm dificuldade de aprendizagem; A gente recebe aluno que está mal alfabetizado; Não querem estudar, porque têm problema em casa, e isso vai se arrastando.</p> <p>3. Houve reuniões, explicações, a coordenadora fala um pouco; Um acompanhamento mais específico não houve.</p> <p>4. Ele sabe que naquele dado ano ele vai passar; Ele é reprovado e nem por isso muda de postura; A gente precisaria de mais estrutura; Não estou preparada para atender um aluno que tem um problema, por exemplo, de fono;</p>

Entrevistado	Ideias-chave
Lorena	<p>Esse problema vai persistindo.</p> <p>5. Com explicações diárias na hora do Conselho de Classe, Você vai se acostumando com o sistema e já nem vai precisando de muitas explicações.</p>
Mariana	<p>1. A avaliação não tem que fazer um julgamento do aluno; Fazer um diagnóstico e trabalhar em cima dos erros; Faço vários tipos de avaliação, mas pede para fazer uma avaliação bimestral; Todo mundo deveria fazer esse tipo de avaliação, de interpretar e ver onde o aluno está errando.</p> <p>2. Na prática, não dá para trabalhar com a progressão continuada; É complicado, nós não temos recurso, nós não temos orientação; Quem procura auxiliar é a nossa coordenadora; Eu fiquei perdida, porque não sabia como trabalhar; E eu tento adaptar o currículo à progressão; Você tem que fazer essa adaptação; Tento, tem horas que é difícil.</p> <p>3. Não chega à raiz do problema; Tudo é superficial; Teoria é muito bonito, mas na prática tem aí um grande “buraco negro”.</p> <p>4. Me deu a possibilidade de ver outro campo, mas ao mesmo tempo me deu mais trabalho; Só que é um desafio a mais; Tem hora que falta tempo, falta ajuda; Nós precisamos de pessoas especializadas; Está faltando material humano.</p> <p>5. Não colocou, veio de cima; Vamos trilhar vários caminhos e tentar adaptar isso, ver o que é melhor para o aluno; Mas tem horas que ele não quer trabalhar; Falta material humano.</p>

Fonte: a autora (2016).

4.3.1 Visão de avaliação

Ao fazer a primeira pergunta aos entrevistados – “Qual a sua visão em relação à avaliação?” –, foi possível identificar uma proximidade nas respostas de Lúcia, Arnaldo e Regina, por pensarem a avaliação como um instrumento de medição ou de verificação da aprendizagem: Lúcia afirma que “Avaliação é muito importante pra medir; que vai ser medido o conhecimento dele”; Arnaldo a considera

um “instrumento [...] verificar a aprendizagem do aluno”; e Regina pensa a avaliação como um momento de “Verificar o nível de conhecimento dos alunos”.

As respostas de Adriana, Lorena e Mariana possuem associação quando elas afirmam que optam pela avaliação diagnóstica: Adriana fala que “os professores estão formados para fazer uma avaliação diagnóstica; [...] esse tipo de avaliação não está sendo respeitada”; Lorena diz que “a avaliação é importante para saber [...] o quanto ele aprendeu; eu não costumo avaliar o aluno só com prova, mas o que ele aprendeu no dia a dia, [...] o quanto ele progrediu e o quanto não progrediu”. E na fala de Mariana, “A avaliação não tem que fazer um julgamento do aluno; [...] é para eu fazer um diagnóstico [...] e trabalhar em cima dos erros; [...] todo mundo deveria fazer esse tipo de avaliação, de interpretar e ver aonde teu aluno está errando”.

Denise e Maria Clara afirmam que a avaliação é mais ampla e faz parte de um conjunto, realizando uma avaliação contínua; para Denise, “Avaliar [...] não é só prova; a gente avalia o aluno por tudo o que ele faz no bimestre; avaliação é o conjunto de tudo que ele faz numa sala de aula e se ele avança ou não”. Maria Clara é a favor de um “sistema de avaliação mais eficaz [...] avaliação contínua; [...] aluno avaliado por inteiro e constantemente. Avaliação deve ser encarada como uma reorientação para melhoria da aprendizagem”, e é contra a medição da aprendizagem quando diz que “Avaliações [...] isoladas [...] no final de cada [...] bimestre [...] servem para medir os conteúdos absorvidos pelo aluno”. Lorena, Regina, Maria Clara e Denise convergem quando afirmam que a avaliação não deve ser punitiva. Arnaldo destaca que o trabalho do professor também está sendo avaliado: “nosso trabalho está sendo bem feito ou não. [...] saber se a forma como eu estou ensinando está sendo adequada ou não”.

Os professores possuem entendimento das concepções de avaliação e expõem suas ideias de que a prova não deve ser o único instrumento para obter um resultado, deixando claro que são favor de uma avaliação processual. Lúcia, Arnaldo e Regina ainda citam o termo “medir” com frequência, como podemos lembrar na afirmação de Lúcia: “Avaliação é muito importante pra medir; [...] que vai ser medido o conhecimento dele”. Desta forma, vemos que os termos *avaliar* e *medir* ainda são confundidos. Dentre os entrevistados, vemos presente a concepção diagnóstica defendida por Luckesi (1998, 2011a, 2011b), evidenciada, por exemplo, nas ideias de Mariana: “A avaliação não tem que fazer um julgamento

do aluno; [...] é para eu fazer um diagnóstico [...] e trabalhar em cima dos erros; [...] todo mundo deveria fazer esse tipo de avaliação, de interpretar e ver aonde teu aluno está errando”. Maria Clara e Denise apoiam a avaliação enquanto processo contínuo, sendo favoráveis à concepção de avaliação mediadora de Hoffmann (1998a, 1998b, 2003), emancipadora de Saul (2001) e dialógica de Romão (2011). Arnaldo foi o único a destacar que o trabalho do professor também é avaliado dentro deste processo, colocando-se como parte dele e não como mero avaliador. Todos os entrevistados fazem críticas às formas punitivas e quantitativas de avaliar, porém, ainda dão importância para o resultado, para o produto. O erro ainda é visto como um fator negativo e não como possibilidade de construção da aprendizagem. A visão do erro como caráter construtivo, defendida por Luckesi, Hoffmann e Romão, ainda não se mostra tão presente no processo de aprendizagem.

4.3.2 Implantação do RPC

Em relação à segunda pergunta – “Como você vê a implantação do regime de progressão continuada?” –, Lúcia, Denise, Adriana, Arnaldo e Regina confirmam que é um bom projeto na teoria, mas na prática não tem o efeito esperado. Denise expõe: “A progressão continuada no papel é maravilhosa; [...] só funcionaria em um país em que os pais assumissem a responsabilidade da educação do seu filho”; e Lúcia: “Mas do jeito que ela tem sido feita [...] ficou assim meio bagunçado; [...] criou algumas pessoas [...] com a cultura de que não precisa estudar muito”. Adriana fala que: “progressão continuada [...] é um bom projeto, [...] mas] deveria ter repetência”. Arnaldo reforça, dizendo: “Na teoria [...] é muito bonita; [...] na escola pública, o número de alunos, a jornada do professor [...] se torna inviável” e Regina entende que “A proposta é interessante. [...] mas] a maneira como foi implantada [...] professor não consegue dar conta da demanda”.

Lúcia, Adriana, Arnaldo, Regina, Lorena e Mariana apresentam associação em suas ideias ao falarem que o RPC ainda necessita de mais estrutura, apoio, planejamento e que a quantidade de alunos na sala dificulta o bom resultado, como destacamos na fala da Lorena: “Não acredito que a progressão continuada seja o problema maior [...]. A educação vem-se arrastando

com vários problemas; [...] o maior problema] está na falta de apoio com aqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem”; e de Mariana: “[...] na prática, não dá para trabalhar; É complicado, nós não temos recurso, nós não temos orientação; [...] quem procura auxiliar é a nossa coordenadora; [...] eu fiquei perdida, porque não sabia como trabalhar”.

Maria Clara diz: “Adequar o ensino ao ritmo das crianças [...] levar em conta [...] seu ciclo de desenvolvimento; [...] retenção [...] vai acontecer ao final de cada ciclo; [...] compromisso dos profissionais da Educação com seus alunos”; e Regina: “A proposta é interessante [...] não desestimular o aluno a continuar, a estudar [...] pois] a retenção [...] desestimula o aluno”. Elas destacam que o RPC superou o grande problema da retenção e evasão escolar, sendo considerado uma proposta válida para tal finalidade.

Os entrevistados ressaltam que o regime trouxe a preocupação do aluno somente com a frequência, sem considerar a importância do processo de aprendizagem, como percebemos nas falas de Lúcia: “Ah, tem presença, não conseguiu as notas, evoluiu um pouquinho, [...] pode passar”; Denise: “Ele só precisa comparecer na escola; se ele souber [...] que vai passar de ano só vindo na escola, ela não vai estudar”; e Arnaldo: “[...] perda do interesse do aluno; preocupação com a frequência e não a aprendizagem; [...] se ele tem frequência, dificilmente ele vai ser reprovado”.

Os professores demonstram preocupação pela quantidade de alunos em sala e por não haver estrutura para trabalhar diante de tantas dificuldades de aprendizagem, específicas de cada um, faltando auxílio para superá-las. Destacam a necessidade de apoio pedagógico, pois há muitos alunos com déficit de aprendizagem e que, por isso, não conseguem dar conta de superar tantas dificuldades. Apesar da ideia de Maria Clara de que é necessário haver compromisso dos profissionais, os demais se sentem vencidos pelas próprias exigências do RPC.

A maior importância dada pelos alunos à frequência do que ao aprendizado revela o aumento da indisciplina, do desacato ao professor e à gestão e a falta de interesse no processo de aprendizagem, o que contribui para o insucesso do RPC, sendo um fator que promove, por consequência, o desânimo dos docentes, por se sentirem impotentes diante do sistema. A cultura de não estudar, estando presente

na sala de aula, interfere no cotidiano escolar de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3 Orientações em relação ao RPC

A terceira pergunta feita aos entrevistados foi: “A equipe pedagógica recebeu orientação para trabalhar com esse regime?”. Segundo Adriana: “Ela recebeu orientações, [...] outros tipos de atividades para ajudar essas crianças que não conseguem atingir os objetivos [...]”; Arnaldo: “As orientações são recebidas, mas cada escola tem uma autonomia para desenvolver seu trabalho”; Maria Clara: “Houve, sim, um estudo em conjunto entre o secretário de Educação, os supervisores de escola, a equipe gestora e com alguns professores”; Regina: “Orienta atividades diferenciadas [...] indicar os alunos pra recuperação, atividades diagnósticas”; Lorena: “Houve reuniões, explicações, a coordenadora fala um pouco”; e Mariana: “Teoria é muito bonito, mas na prática [...] tem aí um grande ‘buraco negro’”. Portanto, vemos que houve, por parte das instituições, orientação para o trabalho pedagógico em relação ao RPC.

Porém, Lorena e Mariana acrescentam que tais orientações foram superficiais e ainda não são suficientes para superar os problemas existentes na sala de aula. Denise destaca: “O problema não tá no nível dela [...] Vem da Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação; se a mãe for na Diretoria de Ensino e reclamar, no outro ano ele está aí e ele olha na sua cara; [...] porque ele vai na Diretoria de Ensino e por lei [...] ele tem direito a passar de ano”.

Mesmo que haja a orientação do RPC, o que prevalece é o prosseguimento dos estudos sem retenção, que dá direito aos alunos de cursarem a série seguinte, independentemente do desempenho que obtiveram. A maioria dos professores demonstra ter recebido as devidas orientações em relação ao RPC, aplicando-o de maneira adequada e promovendo as recuperações necessárias. Porém, a não reprovação é vista como a contramão da aprendizagem, pois dificulta o processo e causa desinteresse nos estudos.

4.3.4 Alterações no trabalho pedagógico

Para a quarta pergunta, “O que a implantação do regime de progressão continuada acarretou ao trabalho pedagógico?”, as respostas de Lúcia: “Acarretou um aumento da indisciplina”, Denise: “Indisciplina é o pior de tudo; [...] esses alunos da progressão continuada que sabem que vão passar direto, eles vêm para atrapalhar sua aula” e Lorena: “Ele sabe que naquele dado ano ele vai passar; [...] ele é reprovado e nem por isso ele muda de postura” destacam a indisciplina como o maior problema trazido pelo RPC, pois os alunos recusam-se a desenvolver as atividades que os professores propõem, na certeza de que terão a aprovação mesmo assim.

As ideias que se relacionam são as de Adriana: “[...] o professor acaba se sobrecarregando em dar atividade diferenciada [...] porque cada um tem um desenvolvimento individual e tem um ritmo [...] criança não consegue acompanhar o professor [...]”, Regina: “Aumentar a demanda do professor. [...] alunos com muitas defasagens [...] preparar atividades diferenciadas [...] salas lotadas [...] não consegue dar conta de atender o aluno com mais dificuldade” e Mariana: “Só que é um desafio a mais [...]; tem hora que falta tempo, falta ajuda; [...] nós precisamos de pessoas especializadas [...]; está faltando material humano”. Lorena ressalta a falta de preparo do professor para atender às necessidades e dificuldades em sala de aula: “Eu não estou preparada para atender um aluno que tem um problema, por exemplo, de fono [...] esse problema vai persistindo”; Arnaldo: “[...] preocupação com a frequência [...] que isso pode provocar uma retenção. A aprendizagem, não”; Denise: “Na sala de aula gera indisciplina e a aprendizagem cai assim num nível”. Os depoimentos mostram o desinteresse e a preocupação do aluno somente com a frequência e não com o aprendizado.

A reestruturação na prática de avaliar acarretou mais demanda de trabalho ao professor, devido à diversidade de dificuldades, à quantidade de alunos, que impede uma atenção mais individualizada, e à valorização da frequência, vista pelo aluno como o único fator que o impossibilitará de ingressar na série seguinte. O realce novamente é para a não reprovação, considerada a grande causadora da indisciplina, do desinteresse e descaso com o aprendizado e do aumento do trabalho pedagógico.

4.3.5 A prática em relação à legislação

A última pergunta feita aos entrevistados foi: “Como a escola colocou em prática as normas previstas na legislação?”. As ideias que se destacam são as de Lúcia: “O que estava na legislação, é que a criança não ia ser reprovada”, de Denise: “A coordenação, a direção tem todos os mecanismos; [...] tudo, tudo é registrado; só que, na prática, por lei vai passar; [...] não tem como reprovar o aluno em progressão continuada, só falta; nós ficamos amarrados” e de Arnaldo: “recuperação [...] prevista na legislação e [...] há uma cobrança muito grande [...] não vejo [...] progresso. [...] ele tem frequência, [...] vai ser aprovado”, quando afirmam que a prática está de acordo com a legislação, mas demonstram discordância em relação à aprovação automática.

Maria Clara esclarece que: “levantamento de metas mensais [...] tudo que [...] pretende que o aluno alcance mensalmente; Temos também estudos e discussões [...] semanalmente”, reforçando as orientações sobre o RPC, de acordo com o proposto na lei; Mariana diz: “[...] não colocou, veio de cima; [...] vamos trilhar vários caminhos e tentar adaptar isso daí, ver o que é melhor para o aluno”, destacando a imposição da legislação e das diretorias de ensino, mas fazendo uma ressalva acerca da necessidade de adaptação.

E, por fim, as professoras que relatam não conhecer a lei são Adriana: “[...] não conheço [...] a legislação” e Regina: “A legislação [...] não conheço”.

De acordo com as ideias dos entrevistados, a ação pedagógica articula-se com a legislação, mesmo sendo frisado que é uma imposição e que não há discussão sobre os efeitos do RPC em relação ao processo de aprendizagem. Existe uma preocupação com a orientação e com o cumprimento das normas legais pelas escolas, sendo aplicadas as recuperações paralelas e realizados os acompanhamentos necessários, mas as dificuldades do contexto escolar, as necessidades pedagógicas dos professores e os resultados que o RPC apresenta no cotidiano escolar não são levados em consideração. Há uma resistência dos docentes em aceitar que o aluno prossiga os estudos sem retenção, pois consideram este um dos maiores problemas na implantação do regime.

4.4 Compreendendo o pensar com o olhar da complexidade

Ao analisar as respostas dos entrevistados, encontramos aproximação com as categorias do pensamento complexo de Edgar Morin, primeiramente no que tange à ideia de religação. Para Morin (2012, p. 13-14), “a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais”. Separar o que é inseparável dificulta o olhar da compreensão, trazendo a incapacidade de pensar e de resolver os problemas, pois os professores fragmentam o que está no contexto, enxergando a realidade de maneira compartimentada.

Apesar das diferenças entre as escolas pesquisadas (localização e quantidade de alunos), nas duas foram detectados os mesmos problemas: falta de interesse dos alunos, indisciplina, enfrentamento dos pais e descaso com a aprendizagem. O desafio da complexidade é englobar e contextualizar para que se possa religar o que o sistema de ensino insiste em separar e fragmentar. Morin (2012) afirma que devemos pensar o problema do ensino considerando os efeitos dessa fragmentação e da gravidade que ela traz. Religar significa integrar, contextualizar para desenvolver uma qualidade fundamental da mente humana.

A diversidade na sala de aula é muito presente, pois cada aluno apresenta características e possui tempos de aprendizagem diferentes. Para os professores, trabalhar com dificuldades diversas é um grande problema, aparecendo claramente a ideia de causa e efeito. A causalidade mútua inter-relacionada nos explica que as mesmas causas podem produzir efeitos diferentes; portanto, uma turma de alunos da mesma idade, tendo aulas com os mesmos professores, vai passar por um processo de aprendizagem diferente e, desta forma, cada um vai ter seu resultado de acordo com suas emoções, seus conhecimentos prévios, seu contexto familiar e a construção do saber que lhe é peculiar. Assim também, uma turma inteira pode ter resultados insatisfatórios no processo de avaliação, e estes necessitam ser investigados para se conhecerem e compreenderem as diferentes causas que foram capazes de produzir o mesmo efeito.

É observado no relato dos professores um pensamento linear, pois esperam que os alunos apresentem o mesmo desempenho, apesar de conhecerem a diversidade que há nas salas de aula, ao mesmo tempo em que pensam que as causas geradoras das dificuldades na aprendizagem são as mesmas,

desconsiderando que a ecologia da ação pode interferir no contexto dos alunos, demonstrando que a ação foge das intenções dos indivíduos. Segundo Morin (2011a, p. 80-81):

Desde o momento em que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que ela seja, esta começa a escapar de suas intenções. Ela entra num universo de interações e finalmente o meio ambiente apossa-se dela num sentido que pode se tornar contrário ao da intenção inicial.

A ação age e retroage sobre o indivíduo, causando bifurcações que é necessário compreender. Muito visto no cotidiano das escolas pesquisadas é o programa se opondo à estratégia. Morin (2011a, p. 90) explica que “um programa é uma sequência de ações pré-determinadas que deve funcionar em circunstâncias que permitem sua efetivação”. A escola cumpre o currículo estabelecido pelos órgãos educacionais, dando pouca importância às influências externas que interferem no processo educacional. Ao contrário, temos a estratégia, em que “leva-se em conta uma situação aleatória, elementos adversos, até mesmo adversários, e ela é levada a se modificar em função das ações fornecidas ao longo do caminho” (MORIN, 2011a, p. 90). A prática docente no RPC está rodeada de estratégia, porém com um programa engessado, que causa a cegueira e impede que se faça uma análise do todo e das partes, bem como das partes e do todo, de acordo com o princípio hologramático. É fundamental que não se analise a prática avaliativa de forma isolada, sem considerar o todo que a constitui. Esse todo e cada parte que o compõe exigem que tenhamos um olhar complexo para os compreendermos.

Os efeitos que o novo regime tem produzido demonstram que ele está sendo insatisfatório em seus resultados, de acordo com as entrevistas. Morin (2011a) explica que, se juntarmos a causa e o efeito, este pode voltar-se contra a causa por meio da retroação, tornando o produto também o produtor, como aponta o princípio recursivo. Portanto, se a escola obtém um produto que não está de acordo com o que se considera satisfatório, é porque está sendo produzido também de maneira insatisfatória. Dentro do princípio dialógico estão o processo de aprendizagem e a avaliação, que estabelecem uma relação entre si e ao mesmo tempo são antagônicas, pois cada uma delas possui suas especificidades, e são complementares no momento em que uma necessita da outra, havendo uma dialogia entre ambas.

A escola convive com o paradigma simplificador, que reduz e simplifica os pensamentos, dificultando que se reflita criticamente sobre o que ocorre nela e ao seu redor. Desta forma, Morin (2011a, p. 59) explica:

Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).

Constitui tarefa desafiadora compreender a escola e todos os aspectos que a constituem, unindo o que é visto de forma fragmentada, compartimentada e reduzida, para que esta religação permita a contextualização de todo o processo educacional e quebre as barreiras que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como enfoque a avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada (RPC) no ensino fundamental Ciclo II. As discussões contidas neste trabalho, sejam elas derivadas dos autores estudados, sejam referentes à legislação ou relacionadas às palavras dos professores entrevistados, constroem uma teia de ideias que nos proporciona reflexões sobre a prática de avaliar. As abordagens, entre teorias, legislação e prática escolar relacionadas ao RPC, foram desenvolvidas para entender se elas se interligam no fazer pedagógico e se há articulação no resultado das ações.

Os questionamentos a seguir fomentaram a pesquisa: qual a visão dos professores em relação à prática avaliativa proposta pelo RPC? As práticas docentes estão articuladas às perspectivas de avaliação indicadas na legislação em relação ao RPC? Que alterações a implantação do RPC trouxe para a prática pedagógica?

Os objetivos deste estudo, que nortearam sua construção, trazendo reflexões acerca da temática, foram: compreender a visão dos professores em relação à prática avaliativa proposta no RPC; relacionar as práticas docentes ao que está previsto na legislação; identificar as alterações que o RPC trouxe para o trabalho pedagógico no ensino fundamental Ciclo II. Foi lançada a hipótese de que haveria uma falta de entendimento, por parte dos professores, em relação ao regime proposto, resultando em efeitos insatisfatórios devido a uma prática docente diferente da estabelecida na legislação.

Como desenvolvimento, foram abordadas as concepções em dois eixos: 1) as dos autores Hoffmann (avaliação mediadora), Luckesi (avaliação diagnóstica), Saul (avaliação emancipadora) e Romão (avaliação dialógica); e 2) e as do pensamento complexo de Morin, que nos trazem reflexões relacionadas às práticas educacionais na formação humana.

A pesquisa de campo trouxe a voz do professor, recheada de informações fundamentais sobre a prática desenvolvida por eles com os alunos e suas ideias diante da ação avaliativa, analisadas de acordo com o pensamento complexo. As escolas pesquisadas atuam com ensino fundamental Ciclo II e os professores

entrevistados revelaram de que forma pensam e agem no cotidiano, confirmando em parte a hipótese lançada nesta pesquisa.

A visão dos entrevistados em relação ao RPC é que na teoria é uma proposta interessante e desafiadora, mas não há estrutura em nosso sistema educacional para que a prática tenha êxito, pois falta planejamento, apoio e orientação para trabalhar os problemas de aprendizagem específicos. Um grande problema está relacionado à cultura de estudar. De acordo com os professores, os alunos preocupam-se apenas com a frequência, pois têm a certeza da aprovação, o que dificulta um bom desempenho. Segundo os relatos, a forma como está sendo desenvolvido o RPC favorece isso, pois a cultura de estudar está relacionada à nota; como não há mais aprovação e reprovação por meio de avaliação somatória, os alunos não dão importância ao processo de aprendizagem.

Outra ideia muito presente nas entrevistas é que existe uma cultura instalada de que os alunos não precisam estudar, pois não há penalidades, o que é considerado pelos professores um grande prejuízo para a educação de toda uma geração. Concluímos que as práticas culturais contribuem para que o RPC gere efeitos insatisfatórios, visto que, segundo o relato dos professores, a avaliação quantitativa exigia maior dedicação, havendo interesse dos alunos nos estudos. Vemos que a avaliação quantitativa, criticada pelos autores referenciados, ainda tem valor para os alunos, uma vez que associam a necessidade de estudar à aprovação e assim, juntamente com a reprovação, foi eliminada a ideia da importância de estudar, causando um desencontro com a intenção do RPC.

Quando se estabeleceu o objetivo de relacionar as práticas docentes ao previsto pela legislação, foi levantada a hipótese de que os professores não tinham entendimento do RPC como estava proposto e que, dessa forma, a prática não estaria de acordo com a lei. Tal hipótese foi negada diante do conhecimento e orientação que receberam em relação à proposta avaliativa, demonstrando, por meio dos relatos, que a prática está em consonância com o que foi estabelecido. Porém, é a não reprovação dentro do processo de RPC que causa discordância e desestímulo para os professores, bem como o enfrentamento, desrespeito e descaso de alunos e pais dentro da escola. As atitudes dos pais que procuram a Diretoria de Ensino para garantir a aprovação de seus filhos, mesmo que estes não tenham conseguido desenvolver os conhecimentos referentes ao ciclo, reforça que não há preocupação

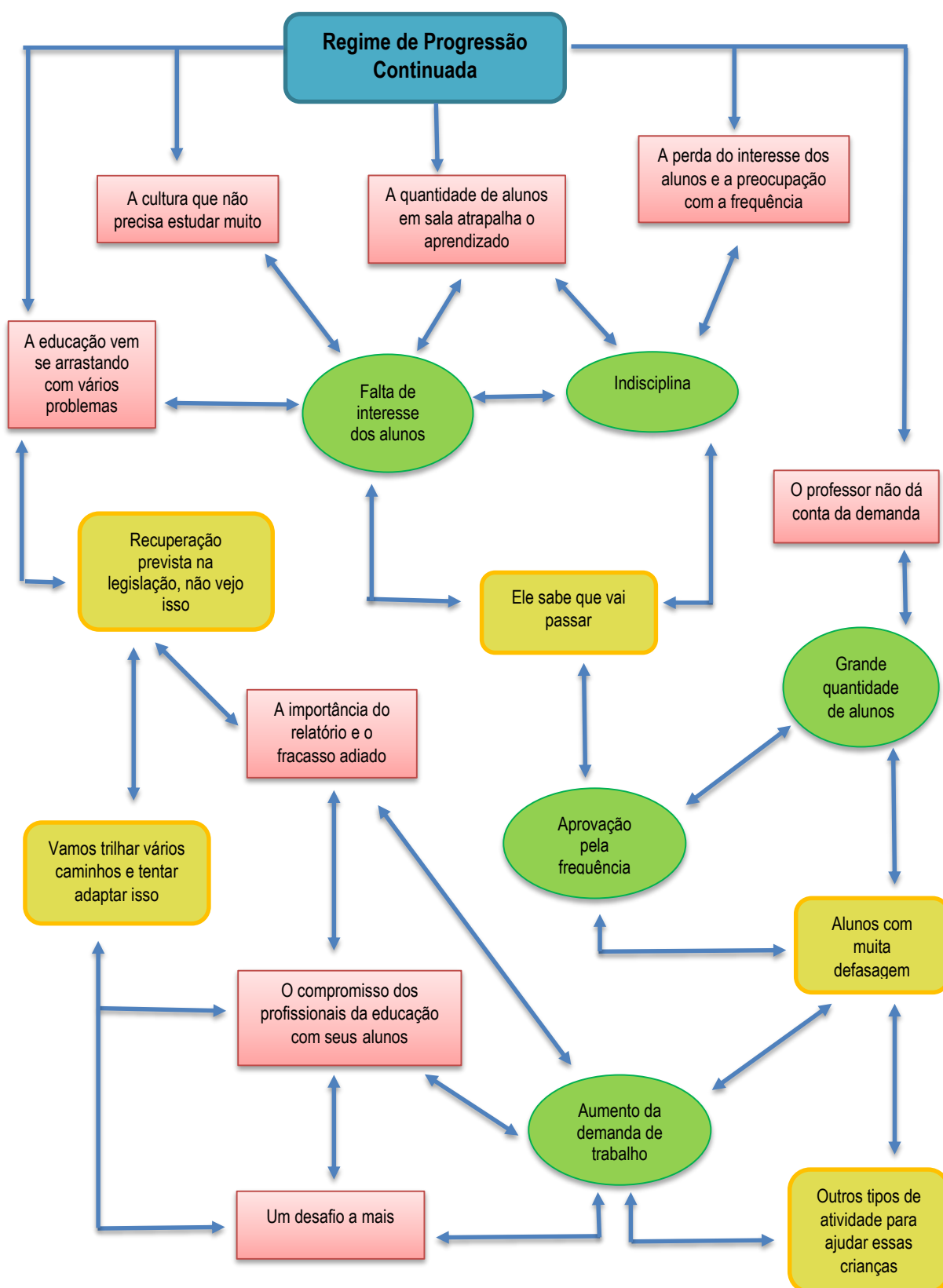
com o processo de aprendizagem, nem por parte dos alunos nem das famílias, Por meio do relato de todos os professores, com exceção de uma professora, foi identificada a falta de credibilidade no RPC, devido às possibilidades de revés que a prática oferece. A avaliação processual, o prosseguimento dos estudos sem retenção e a recuperação contínua, que deveriam ser um ganho para o aluno, acabam constituindo prejuízo, pois aquele só considera necessário estudar se houver penalidades, como, neste caso, a reprovação.

O RPC trouxe mudanças para a prática pedagógica, segundo depoimentos dos docentes, acarretando mais indisciplina, devido ao fato do aluno ter ciência de que não ficará retido. A garantia da aprovação causa descontentamento, que aparece em diversas respostas ao longo das entrevistas. A ideia de que somente as faltas podem causar a retenção indica que a frequência é a preocupação maior dos alunos, pois é ela que tem o poder de reter, enquanto a aprendizagem, não.

Um fator que também interfere no cotidiano escolar e foi mencionado com frequência é a falta de preparação do docente para lidar com a diversidade de dificuldades na aprendizagem e no processo de recuperação. Percebe-se que há preocupação com a falta de profissionais especializados para superar as dificuldades de aprendizagem e dar apoio aos docentes, cuja demanda é muito grande. A fala referente à importância dada pelos alunos apenas à frequência, que pode levar à retenção, está presente na maioria das entrevistas. A importância atribuída à construção dos conhecimentos parece ser unilateral, sendo dada apenas pelo professor. “Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas.” (MORIN, 2012, p. 24)

As ideias dos professores entrevistados relacionam-se entre si, apresentando afinidades diante das especificidades presentes em vários aspectos da dinâmica do processo. Diante disso, com base nas entrevistas, foi construído o Esquema 1, a seguir, com uma rede de ideias que demonstram a ação, a reação e a recursividade na prática pedagógica, possibilitando o entendimento das partes e do todo, bem como do todo e das partes.

Esquema 1 – Rede de ideias dos professores entrevistados



Fonte: elaborado pela autora (2016).

A rede demonstra a complexidade do processo educacional, em que há um entrelaçamento nas ideias, que são produto e produtor do contexto escolar. A religação dessas ideias possibilita compreender que não há um pensamento simplificador de causa e efeito, pois existem causas diferentes produzindo efeitos diferentes, os quais são produto e produtor desse processo. Para Morin (2012), é necessário um pensamento que seja capaz de compreender que o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo, e o conhecimento de um depende do conhecimento do outro.

Por meio da rede, compreendemos que há ramificações e bifurcações no sistema educacional que mostram a necessidade de reformarmos o pensamento para entendermos a complexidade como um caminho, pois a ideia de causa e efeito ainda é muito presente. O RPC é, ao mesmo tempo, trampolim e jaula, pois, se tenta ampliar a visão de avaliação para superar problemas de retenção e evasão, limita o pensamento no momento em que não há mais a reprovação: o desinteresse dos alunos pelos estudos e a valorização apenas da frequência se revela, trazendo problemas na aprendizagem. Neste caso, a ação não corresponde à intenção e o processo de aprendizagem fica comprometido devido às diretrizes próprio RPC.

A cultura que vai sendo formada dentro da escola em relação à visão de avaliação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos e pais, resume o RPC a mera “aprovação automática”, demonstrando o olhar simplificador do contexto e trazendo resistências à mudança. “A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento.” (MORIN, 2012, p. 55) Enfrentar a incerteza é também um grande desafio para a humanidade.

Reformar o pensamento para a complexidade é um caminho, pois dentro do processo educacional é relevante que seja respeitada a diversidade e considerada a unicidade; que a aprendizagem se articule ao processo avaliativo para que ambos sejam produtos e produtores do sistema; que se compreendam os fatos como complementares e antagônicos; e que se analisem a escola como um todo e as partes que a compõem, pois esse todo depende da análise das partes (MORIN, 2012).

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2012, p. 89)

Para reformar a educação, é preciso reformar as mentes, sendo este um desafio para os educadores, que envolve quebra de paradigmas, pois requer um pensamento que religue, que junte, que una; requer um pensamento complexo. O processo de aprendizagem e o RPC foram tecidos juntos e precisam de um olhar complexo sobre eles para que se desenvolva uma educação em que todos tenham acesso e oportunidade de aprender, dando sentido ao ato de educar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel. Complexidade e formação: algumas ideias norteadoras. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 118-132.

ALMEIDA, Julio Gomes; NHOQUE, Janete Ribeiro. Avaliação externa: impactos de uma escola da rede municipal de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**. [s. l.], v. 5, n. 1, p. 83-91, jan./jun. 2012.

ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. Campinas: Papirus, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção educadores).

AZEVEDO, Lílíana Pereira Lima; DIAS, Elaine T. Dal Mas. Entrevista, escuta e compreensão: elementos metodológicos da história oral. In: ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; DIAS, Elaine T. Dal Mas. (Org.). **Educação, conhecimento e formação**. Jundiaí: Paco, 2013. p. 47-59.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-226.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, p. 73-86, jul./dez. 2008.

BEZERRA, Bruna da Silva. **Saberes docentes no cotidiano escolar**: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Edunesp (FEU), 1999.

CARVALHO, André. Tudo diferente. In: GADÚ, Maria. **Maria Gadú**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2009. Faixa 7 (3 min 7 s).

CHACOROSKI, Isabel Cristina. **Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). **Deliberação CEE nº 9/97**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997a. p. 421-423. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/PebII2006/PEBII2006E_indicacao8_97_deliberacao9_97.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Indicação CEE nº 8/97**. O regime de progressão continuada no ensino fundamental. Anexo à Deliberação CEE nº 9/97. São Paulo, 1997b. p. 423-430. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/PebII2006/PEBII2006E_indicacao8_97_deliberacao9_97.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Indicação CEE nº 22/97**. Avaliação e progressão continuada. Legislação do ensino de fundamental e médio. Aprovada em 17 dez. 1997. São Paulo, 1997c. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CONTIERO, Alex Sander. **O regime de progressão continuada no estado de São Paulo: indicadores e perspectivas para novas pesquisas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAVIS, Cláudia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010.

DI GIORGIO, Flávio Vespasiano. Por que filosofar? In: PRADO JÚNIOR, Bento et al. **Filosofia 1**. São Paulo: Educ: Cortez, 1980. p. 69-80. (Cadernos PUC).

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HESSEL, Stéphane; MORIN, Edgar. **O caminho da esperança**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação: mito e desafio**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa Online: publicação da Faculdade do Taboão da Serra, Taboão da Serra**, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004.

JEFREY, Debora Cristina. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** 8. ed. São Paulo: FDE, 1998.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC cria grupo para examinar causa de evasão escolar. **Portal Educação**, Brasília, DF, 25 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-causa-de-evasao-escolar>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MENEZES-FILHO, Naércio; VASCONCELLOS, Lúgia; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa; BIONDI, Roberta Loboda. **Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: Secretaria de Gestão Pública, 2009. Disponível em: <<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/Arquivos/ProgressaoContinuada-CDRE-001-2009.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Organização de Maria da Conceição Almeida e Edgard de Assis Carvalho. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011c.

_____. **Sociologia: a sociologia do microsocial ao macroplanetário**. Tradução Maria Gabriela de Bragança e Maria da Conceição Coelho. Mem-Martins, Lisboa: Europa-América, 1998.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, Regina Helena Lombardo. **Progressão continuada: mais um capítulo da reformulação do ensino no estado de São Paulo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLICHE, Alessandra Hauk. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

POMPÉIA, Raul. **O ateneu.** 16. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Bom livro).

QUINTANA, Mário. **Nova antologia poética:** centenário Mário Quintana 1906-2006. 12. ed. São Paulo: Globo, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Lulu. Assim caminha a humanidade. In: _____. **Assim caminha a humanidade.** Rio de Janeiro: BMG, 1994. Faixa 2 (3 min 30 s).

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Reorganização da progressão continuada:** aprimoramento da progressão continuada reestrutura ciclos do ensino fundamental. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). **Perspectivas da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Talita Pereira; RAMOS, Ana Carolina R. de Cara; CAMURÇA, Yonara de Albuquerque. A fragmentação e hierarquização dos saberes artísticos na escola. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 8., 6-8 dez. 2014, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpae, 2014. Disponível em: <<http://www.srna2014.ufba.br/modulos/submissao/Upload-222/60016.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas:** um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural* e *habitus* dos professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TORRES, Antonio Carlos. **Progressão continuada na rede pública do estado de São Paulo: seus impactos pedagógicos segundo a visão docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2004.

VALES, Juliana Duarte Manhas F. do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos e progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

VIEGAS, Lygia de Souza. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de identificação**

Título do Projeto: Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?

Pesquisador Responsável: Yonara de Albuquerque Camurça

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Nove de Julho

Telefones para contato: (11)98556-4900 - (11)2532-8022

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?”, de responsabilidade da pesquisadora Yonara de Albuquerque Camurça.

Esta pesquisa busca realizar entrevistas gravadas sem imagens com professores da rede pública que atuam no Ensino Fundamental, com o objetivo de obter a opinião em relação à implantação da progressão continuada articulada à prática pedagógica. Será mantida a confidencialidade das informações e a privacidade dos entrevistados desta pesquisa. Desde já, agradeço a colaboração!

Eu, _____,

RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do participante