

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Juliana Hass Massena

**PRÁTICAS AVALIATIVAS E PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE ELDORADO DO SUL/RS: a ênfase está nas aprendizagens
dos alunos?**

Porto Alegre

2013

Juliana Hass Massena

**PRÁTICAS AVALIATIVAS E PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE ELDORADO DO SUL/RS: a ênfase está nas aprendizagens
dos alunos?**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura – da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora: Profª Ms. Maria Bernadette
Castro Rodrigues**

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Eldorado do Sul/RS, em especial à professora Márcia Souza, por autorizar a realização desta pesquisa, contribuindo para a discussão e qualificação do trabalho docente na Rede.

À professora Maria Bernadette Castro Rodrigues, minha orientadora neste estudo, pela parceria e confiança no meu trabalho, pelos momentos de aprendizado. A ela, meu carinho e minha admiração.

A minha família, aos meus amigos e às minhas colegas de estudo e de trabalho, obrigada pela compreensão, pelo apoio, pelos momentos de partilha.

RESUMO

Este trabalho dá foco à progressão continuada da Rede Municipal de Eldorado do Sul/RS, em especial aos seus efeitos sobre as aprendizagens dos alunos. Trata-se de estudo investigativo que teve como objetivo central problematizar práticas de avaliação adotadas por professores da Rede, analisando suas concepções sobre as finalidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [EF] e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos. As seguintes questões orientaram a investigação: *Existem práticas sistematizadas de avaliação nos Anos Iniciais do EF nas escolas municipais de Eldorado do Sul? Como se caracterizam? Quais as relações entre progressão continuada e aproveitamento dos alunos? Como ocorrem as orientações aos professores quanto à progressão continuada?* As posições sobre práticas avaliativas, progressão continuada e avaliação emancipatória baseiam-se nos autores Celso Vasconcellos, Philippe Perrenoud e Jussara Hoffmann. Os procedimentos investigativos consistiram em análise de registros de observações realizadas ao longo de quatro anos, entrevistas semiestruturadas com professoras e análise de documentos normativos. As análises indicam que a Rede adota oficialmente um modelo de progressão continuada no ciclo de alfabetização em que as tramas do seu cotidiano estão envoltas na organização anual, com defesa da homogeneização das turmas e no processo de avaliação centrado em notas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Progressão Continuada nos Anos Iniciais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	11
3 GESTÃO DA APRENDIZAGEM: Avaliar para ensinar melhor	15
3.1 Finalidades das Práticas Avaliativas	15
3.2 Ciclos de Aprendizagem	18
4 PROGRESSÃO CONTINUADA	21
4.1 Legislação Educacional: Para que(m) serve a Progressão Continuada?	26
4.2 Rede Municipal de Eldorado do Sul/RS: A vida escolar em tempos de Progressão Continuada	32
4.3 “Vai passar mesmo!”: Problemas de Aprendizagem ou de Ensino?	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – apresenta as análises e considerações de um estudo referente ao nexos *progressão continuada-aprendizagem-práticas avaliativas* nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal de Eldorado do Sul/RS, considerando a orientação do Ministério da Educação quanto à não-retenção das crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e a adesão do município ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹. Tal exercício de pesquisa justifica-se pela necessidade de nós, professores da Rede Municipal de Eldorado do Sul, irmos a campo e discutirmos criticamente as possibilidades, os limites e os desafios institucionais, nos processos de gestão escolar. Cabe mencionar que obtive autorização da Secretaria Municipal de Educação de Eldorado do Sul para realizar esta pesquisa, dando publicidade à rede dos meus “achados”.

A escolha desse tema de pesquisa foi sendo constituída com a minha trajetória profissional docente, que se iniciou em 2002. Concluí o Curso Magistério – Ensino Médio ao final do segundo semestre de 2001. No mês de abril de 2002, fui contratada por uma escola da rede privada do município de Guaíba/RS para atuar como professora junto a uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental. Naquela ocasião dei início aos meus estudos com foco nos processos de alfabetização e letramento, buscando qualificar as intervenções pedagógicas a fim de contribuir para o avanço das crianças no nível de conhecimento. Ainda no ano de 2002, no mês de junho, fui nomeada para o cargo de professora na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, atuando, em uma turma de 4ª série do Ensino

¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012)

Fundamental em uma escola situada no município de Guaíba. Após três anos, fui convidada para compor a equipe diretiva, enquanto professora responsável pelo apoio pedagógico. Em 2006, assumi a vice-direção, onde permaneci até fevereiro de 2008. No início de 2008 passei a compor a equipe pedagógica da 12ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no município de Guaíba, assessorando as escolas estaduais da região, enquanto professora responsável pela Educação Infantil, pela Educação de Jovens e Adultos e, também, como interlocutora da Superintendência do Ensino Profissional – SUEPRO/RS. Nesse período tive oportunidade de participar da reestruturação curricular dos cursos técnicos da Rede Estadual com enfoque em habilidades e competências. Nos sete anos em que estive vinculada à Rede Estadual, trabalhei, também, como professora da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de alfabetização.

Em 2008 fui nomeada no município de Eldorado do Sul, me exonerando das matrículas no Estado do Rio Grande do Sul. Já na Escola Municipal de Ensino Fundamental La Hire Guerra, ainda em 2008, fui professora titular da turma de 3º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte fui convidada a compor a Equipe de Coordenação Pedagógica dessa escola. Atualmente, sou Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antônio Vieira. Durante estes últimos quatro anos, atuando nas escolas da Rede Municipal de Eldorado do Sul, me deparei com desafios significativos na gestão dos processos pedagógicos, entre eles a avaliação.

Faz-se necessário salientar, também, que no ano de 2003 iniciei meus estudos acadêmicos no Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Unidade Guaíba. Em 2007, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – dando prosseguimento aos meus estudos.

Desde a minha inserção na Rede Municipal de Eldorado do Sul, muitos questionamentos estiveram presentes, fazendo com que o meu olhar desacomodasse, transformando-se em um olhar pesquisador e, como tal, atento, observador, curioso, problematizador.

Ao me deparar com a proposta de progressão continuada da Rede Municipal de Eldorado do Sul, implementada no município em 2006, desenvolvi um interesse em melhor estudá-la em seus efeitos sobre as aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, acredito na importância desse estudo, com a clareza de que o caráter inovador da progressão continuada envolve uma mudança na concepção sobre ensino, aprendizagem e avaliação, pois penso que respeitar os ritmos individuais de aprendizagem de cada aluno, garantir uma vida escolar de sucessos e formar um cidadão consciente e confiante em sua capacidade é o principal objetivo da progressão continuada.

Todavia, não posso negligenciar que o princípio da não-retenção, no âmbito da rede pesquisada, não consegue desfazer, por si mesmo, os nós imbricados no sistema de ensino e reverter o quadro de exclusão que ainda persiste. Os professores, os pais e mesmo os alunos têm questionado o fato de os alunos estarem passando de ano sem os conhecimentos e competências exigidos pela sociedade contemporânea. Assim, aqueles que anteriormente eram excluídos por não terem acesso ou possibilidades de permanência na escola, hoje seriam excluídos pelo não-domínio das competências escolares. Contudo, é importante uma reflexão crítica sobre as práticas, no sentido de captar avanços, resistências, dificuldades e possibilidades.

Ao considerar essas razões para o estudo do nexos *progressão continuada-aprendizagem-práticas avaliativas* estabeleci os seguintes objetivos da pesquisa: analisar as concepções dos professores da Rede Municipal de Eldorado do Sul sobre o papel e as finalidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na sociedade brasileira contemporânea e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos para traçar um panorama significativo sobre como as práticas de avaliação vem sendo desenvolvidas; e, mobilizar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antônio Vieira – Eldorado do Sul/RS – oportunizando aos professores a revisão das propostas de avaliação para que busquem novas formas de trabalho pedagógico – mais adequadas ao presente contexto cultural –, e trabalhando, assim, para a criação de motivos escolares para todos os alunos. Afins a esses objetivos, as seguintes questões foram orientadoras da investigação:

Existem práticas sistematizadas de avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Eldorado do Sul? Como se caracterizam? Em quais modelos de avaliação essas práticas estão fundamentadas? As práticas avaliativas, na rede pesquisada, têm contribuído para a construção da autonomia dos alunos? De que forma? Quais as possíveis relações entre progressão continuada e aproveitamento dos alunos? Como os professores percebem a não-retenção? Como se posicionam frente a progressão continuada? Tais percepções repercutem nessa proposta? Como foram orientadas as professoras quanto à progressão continuada?

Ainda, para a referida pesquisa, realizei, inicialmente, um levantamento sobre estudos existentes acerca do tema avaliação e aprendizagem, bem como leitura e análise da legislação e documentos orientadores da Educação Básica no Brasil. Subsidiei basicamente as análises desse estudo nas ideias dos autores Celso dos Santos Vasconcellos (1998 e 2003), Philippe Perrenoud (1999, 2004 e 2007) e Jussara Hoffmann (1991, 1993, 2001, 2003, 2007 e 2008), na minha prática docente, na minha ação enquanto coordenadora pedagógica e nos registros e observações por mim realizadas ao longo destes quatro anos de atividade docente no município de Eldorado do Sul. Realizei, também, entrevistas semi-estruturadas com professoras, estas titulares das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal.

Com a convicção de que pesquisa e ação podem e devem acontecer juntas quando se pretende a transformação da prática, optei pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa em educação, buscando a associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção.

Na perspectiva de avaliar para garantir o direito da aprendizagem e não em avaliar para classificar e limitar tal direito eu defendo a ideia de que a escola é um espaço de formação humana, e, nesse sentido, a aprendizagem escolar é um processo que acontece no contexto dessa formação. Assim, todos os indivíduos, independentemente de suas condições socioculturais, econômicas, étnicas, etc., são capazes de aprender e de construir conhecimentos, desde que condições adequadas lhes sejam oferecidas. A concretização dessas condições adequadas

supõe conhecer o sujeito da aprendizagem, sua história de vida, seu contexto sociocultural, suas necessidades e interesses, bem como ter clareza das intenções educativas da escola e das formas de efetivá-las.

A ideia de progressão continuada insere-se numa perspectiva de educação escolar voltada para a formação humana. Ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. De acordo com PERRENOUD (2004, p.13), a diferenciação passa a incidir “sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação”. Dessa forma, embora o tempo para realizar a educação obrigatória seja igual para todos, os percursos podem ser diferentes.

É preciso considerar, também, que a escola voltada para a formação humana não comporta a prática de aprovação/reprovação. Seu compromisso é com a aprendizagem de todos. Envolve pensar em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe. Os professores, engajados nesse processo, devem desenvolver estratégias e intervenções adequadas, reconstruindo sua relação com o saber, pautadas pelo sentido que ele dá à realidade e pelo enriquecimento pessoal que propicia.

A ênfase é no aprender. Segundo HOFFMANN (2003), o professor deixa de ser aquele que “passa” as informações para ser aquele que atua como “mediador”, numa parceria com crianças e adolescentes, dos conhecimentos. Ao invés de uma atitude “bancária”² de depositar conhecimentos em cabeças vazias, cabe ao professor uma atitude de organizar situações em que os alunos se sintam

² No sentido atribuído por Paulo Freire à educação bancária.

mobilizados para constituir, relacionar e adequar seus conhecimentos. HOFFMANN (2007) propõe que os educadores experimentem fazer o contrário do que vêm fazendo, ou seja, deixem de comparar os alunos e observem mais cada um deles em suas singularidades, buscando reinventar suas práticas avaliativas com fins à aprendizagem de todos.

No capítulo ***Procedimentos Metodológicos*** defini o tipo de abordagem da pesquisa e, também, discorri sobre as ferramentas utilizadas na investigação. No capítulo ***Gestão da Aprendizagem: avaliar para melhor ensinar*** me posicionei quanto às finalidades das práticas avaliativas na perspectiva dos ciclos de aprendizagem. No capítulo ***Progressão Continuada*** fiz um estudo sobre a legislação educacional e seus desdobramentos na Rede Municipal de Eldorado do Sul/RS.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Ao desenvolver um trabalho de pesquisa faz-se necessária a definição do tipo de abordagem, qualitativa e/ou quantitativa, que possa adequar-se à natureza do que se pretende investigar. Minha pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, visto que foi pensada e realizada na perspectiva do exercício pedagógico, buscando contribuir para a qualificação das práticas avaliativas no cotidiano das escolas do município de Eldorado do Sul. Este trabalho, neste momento, não se constitui como uma pesquisa-ação, dado o curto período de tempo em que foi realizado. De acordo com Maria Amélia Santoro Franco (2005), tal metodologia justifica-se quando a “transformação é necessária a partir dos trabalhos do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência sustentada por reflexão crítica coletiva (...)”. Contudo, almejo desdobramentos futuros, quais sejam: elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas; encontrar novas respostas para os desafios do cotidiano escolar; buscar articulações entre fins e meios educacionais no intuito de qualificar a ação docente. Nesse sentido, defendo que pesquisa e ação podem e devem acontecer juntas quando se pretende a transformação da prática.

Ainda na perspectiva da pesquisa qualitativa, minha escolha contempla o estudo de caso de cunho etnográfico. Segundo Menga Lüdke e Marli E.D.A. André (1986), entre as características do estudo de caso, destacam-se: a descoberta; a “interpretação em contexto”; uma variedade de fontes de informação; experiência vicária; diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista; uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. LÜDKE E ANDRÉ (1986) ressaltam, também, que a etnografia como “ciência da descrição cultural” envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação. Todavia, utilizei ferramentas etnográficas, combinando técnicas de observação, entrevistas e análise de documentos.

Para a realização desta pesquisa, entrei em contato com a professora Márcia Souza, em março de 2013, ora Secretária Municipal de Educação de Eldorado do Sul, expondo minhas intenções de trabalho e me comprometendo em

dar retorno à referida Secretaria, contribuindo para a discussão e qualificação da prática pedagógica. Então, obtive autorização da Secretaria Municipal de Educação de Eldorado do Sul para realizar a pesquisa na Rede e, posteriormente, dar visibilidade e registros aos meus achados.

Desde minha inserção na Rede Municipal de Educação de Eldorado do Sul [2008], enquanto professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observei práticas e posturas em relação ao processo ensino-aprendizagem e às práticas avaliativas que me causavam estranhamento. Muitas falas apontavam para práticas isoladas, não imbricadas. Aliado a essa práxis, o alto índice de reprovação e evasão no 2º ano provocava a equipe docente a refletir sobre o ato educativo. Ao longo destes anos fui registrando, em meu diário, tais manifestações dos professores, da coordenação pedagógica e da equipe diretiva, contribuindo assim para a contextualização desta pesquisa.

Inicialmente, realizei rastreamento [em repositórios digitais] dos trabalhos publicados acerca da temática por mim escolhida. Encontrei muitas produções que, em certa medida, se assemelhavam com minha intenção de estudo. Todavia, destaco os trabalhos de conclusão de curso de Laiana Garcias (2012) e de Mirla da Silva Ribeiro (2010) e, ainda, a dissertação de mestrado de Sônia Suzana Farias Weber (2007)

Na sequência, emersa na revisão de literatura, identifiquei pontos de convergência nas obras de VASCONCELLOS (2003), PERRENOUD (1999, 2004 e 2007) e HOFFMANN (1991, 1993, 2001, 2003, 2007 e 2008). Tais autores me permitiram pensar sobre o processo de avaliação e estabelecer relações significativas com os achados da minha pesquisa.

Ressalto a importância do uso da entrevista nesta pesquisa, tendo em vista que as pessoas se motivam mais para falar do que para escrever, constituindo-se, também, numa forma de interação entre pesquisado e pesquisador.

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência

recíproca entre quem pergunta e quem responde.
 (...) A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...).
 LÜDKE E ANDRÉ (1986, p. 33)

Optei pela entrevista semiestruturada³, com perguntas previamente determinadas. Todavia, quando necessário [dependendo das respostas dos entrevistados], acrescentei questões não previstas que buscaram garantir a fluidez do diálogo e o rigor quanto ao problema de pesquisa. Realizei entrevistas individuais com 05 (cinco) professoras da Rede Municipal de Eldorado do Sul, 03 (três) delas dos anos iniciais e 02 (duas) dos anos finais do Ensino Fundamental. É importante destacar que as professoras convidadas a participar da pesquisa assinaram termo de consentimento informado, estando suas identidades preservadas. P1⁴ cursou Magistério, é graduada em Pedagogia com Habilitação para Anos Iniciais e especialista em alfabetização, atua na Rede há 7 anos com turmas do ciclo de alfabetização. P2 cursou Magistério, é graduada em Pedagogia com ênfase em Orientação e Supervisão Escolar e especialista em Psicopedagogia, trabalha na Rede há 22 anos e em 2013 é titular de turmas de 4^o e 5^o ano. P3 é graduada em Pedagogia e atua na Rede há 2 anos, é titular de uma turma de 1^o ano. P4 possui Licenciatura Plena em Biologia, trabalha na Rede há 7

³ Roteiro das entrevistas: Qual é a tua formação?; Há quanto tempo trabalhas na rede municipal de Eldorado do Sul?; Com quais classes/níveis de ensino atuaste ou estás atuando [ano 2013]?; No teu entender, como uma professora pode perceber indícios de aprendizagem dos alunos?; Tu te apoias em algum referencial específico para essas práticas? Quais? Por que essa escolha?; Utilizas estratégias diferenciadas para possibilitar os avanços dos alunos? Quais?; No teu entender, as tuas práticas avaliativas tem contribuído para a construção da autonomia dos alunos? Justifica tua resposta.; O que entendes por progressão continuada? Pra ti, diferença entre progressão continuada e aprovação automática? No teu entender, qual o objetivo desta proposta [progressão automática]?; As professoras da rede municipal receberam orientações para a implementação da progressão continuada nos anos iniciais? Se afirmativa a resposta: Quais e como foram dadas as orientações? Se negativa a resposta: Como te sentiste como professora da rede sem as orientações? Na ocasião, como atuaste para dar conta dessa implementação?; Qual tua opinião sobre a proposta de progressão continuada? E sobre a não-retenção nos anos iniciais?; No teu entender, a não-retenção nos anos iniciais é um procedimento que favorece o processo de aprendizagem dos alunos? Justifica tua resposta.; Na tua opinião, o planejamento das professoras dos anos iniciais e suas práticas avaliativas, na proposta de progressão continuada, estão voltados para as necessidades dos alunos? Justifica tua resposta.; Qual tua opinião sobre as possíveis relações entre progressão continuada e o aproveitamento dos alunos?.

⁴ As entrevistadas são denominadas, neste trabalho, com a seguinte convenção: P1, P2, P3, P4 e P5.

anos com turmas de 6º ano à 8ª série. P5 cursou Magistério e possui Licenciatura Plena em Matemática, é docente da Rede há 22 anos, já foi diretora de escola e trabalha com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, no turno da tarde, no Laboratório de Aprendizagem.

A escolha das professoras entrevistadas obedeceu aos seguintes critérios: ser professora efetiva na referida rede pelo tempo mínimo de 01 (um) ano; ter trabalhado em, no mínimo, 02 (duas) escolas da rede.

Após a realização das entrevistas fiz a transcrição dos arquivos de áudio para analisar as informações obtidas e organizá-las em categorias.

Nesta pesquisa utilizei, também, documentos orientadores e normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal de Educação, bem como legislação educacional vigente em âmbito nacional. Para a análise de tais documentos, elaborei um quadro-roteiro que me ajudou a localizar informações relevantes em meio ao conjunto extenso e amplo de informações. A partir da leitura e tabulação dos dados, foi possível construir uma síntese dos textos dos documentos, contemplando as práticas avaliativas e a progressão continuada.

No decorrer da investigação, mediante a realização das entrevistas, e das análises dos documentos, em constante diálogo com os autores que constituíram o aporte teórico deste trabalho, dediquei-me na busca de respostas, ainda que provisórias, para as questões orientadoras do estudo e problema de pesquisa.

3 GESTÃO DA APRENDIZAGEM: Avaliar para ensinar melhor

Entendo que a ênfase do trabalho pedagógico está no aprender, assim, acredito que se torna indispensável uma mudança em quase todos os níveis educacionais: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade e formas de avaliar. Nesse sentido, a avaliação formativa prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes. Para HOFFMANN (1991), a ação avaliativa, enquanto uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber, implica em ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

3.1 Finalidades das Práticas Avaliativas

A avaliação escolar, entendida como uma das atividades do processo pedagógico deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação tenha na sociedade. *O que se avalia e como se avalia* são decisões que estão relacionadas às competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. As práticas avaliativas constituem lógicas e hierarquias que selecionam e organizam os conhecimentos nos currículos.

A prática da avaliação da aprendizagem não é simplesmente o confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. Para HOFFMANN (1993), as práticas avaliativas mostram ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Nesse sentido, é a compreensão e definição da finalidade da avaliação da aprendizagem que deveria nortear as metodologias e não o inverso. Parafraseando HOFFMANN (2001), a finalidade da avaliação mediadora é

subsidiar o professor, como instrumento de acompanhamento do trabalho, e a escola, no processo de melhoria da qualidade de ensino, para que possam compreender os limites e as possibilidades dos alunos e delinear ações que favoreçam seu desenvolvimento, isto é, a finalidade da avaliação é promover a evolução da aprendizagem dos educandos e a qualidade do trabalho educativo.

De acordo com HOFFMANN (2008, p. 17), avaliação é:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo, a avaliação como medida teve seu papel principal para a consolidação dessas hierarquias.

Historicamente, o ensino nas escolas brasileiras tem sido organizado em etapas, fragmentando o conhecimento com reprovação anual. Essa forma de organizar o ensino requer certa homogeneidade dos grupos-classes. Como afirmou Émile Durkheim (1995) ao discutir a organização da escola graduada, a seriação requer certa homogeneização intelectual dos alunos. Para que todos aprendam adequadamente os conteúdos divididos em anos e disciplinas, é necessário que as crianças ou os adolescentes colocados em cada etapa tenham mais ou menos as mesmas condições, tanto em relação às experiências de aprendizagem quanto à capacidade intelectual.

Dessa forma, no ensino anual, ministrado igualmente para todos, é esperado que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a etapa.

Contudo, uma das maiores dificuldades de compreensão das propostas educacionais contemporâneas reside no problema da organização do regime escolar em ciclos e outras formas não anuais. A razão dessa dificuldade reside justamente no apego às ideias tradicionais às quais se vinculam o processo de

avaliação classificatória e seletiva. Segundo HOFFMANN (2001), os regimes seriados estabelecem oficialmente obstáculos aos alunos, por meio de critérios pré-definidos arbitrariamente como requisitos para a passagem à série seguinte.

Os regimes não anuais, ao contrário, fundamentam-se em concepções desenvolvimentistas e democráticas, focalizando o processo de aprendizagem, e não o produto. O trabalho do aluno, a aprendizagem, é comparado com ele próprio, sendo possível observar sua evolução de diversas formas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, reconhecer suas possibilidades e respeitá-las. Dessa forma, a avaliação contínua adquire o significado de avaliação mediadora do processo de desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno, de acordo com suas possibilidades e da promoção da qualidade na escola. Isso está longe de ser menos exigente, rigorosa e mais permissiva. Pelo contrário, essa organização de trabalho escolar exige a realização de uma prática pedagógica que assuma a diversidade humana como riqueza e as facilidades e dificuldades de cada um como parte das características humanas, as quais devem ser respeitadas (HOFFMANN, 2001).

Assim, ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como "os alunos não querem aprender", "não têm vontade", "não se dedicam", "não têm capacidade", "não têm apoio da família", "só querem saber de brincar e conversar", muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito.

Para PERRENOUD (1999):

[...] a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

PERRENOUD (1999) afirma, ainda, que na prática da avaliação da aprendizagem não só se classificam os alunos na sala de aula, também, estas práticas possuem um efeito social muito mais definido: a avaliação cria as

hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. Por isso, “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros”.

Cabe destacar, também, que nos regimes seriados a análise de cada ano se dá isoladamente das demais e um ou mais professores responsabilizam-se pela educação do aluno sem conhecer ou ter ligações com o passado ou o futuro dele. No entanto, observa-se que o professor culpa os anos anteriores pelas dificuldades observadas nos alunos. Nesse tipo de educação é normalizado que a trajetória do aluno se dê de forma fragmentada ou com várias lacunas, porque a sua história não é acompanhada de perto pelo coletivo dos educadores de uma escola.

Já nas organizações de ensino não restritas a etapas/ano tem-se a visão ao acompanhamento longitudinal dos alunos, sua progressão contínua de um ano para outro, por ciclos de formação ou por idade, respeitando ritmos e interesses individuais, perseguindo sempre a máxima aprendizagem possível de todos os alunos.

3.2 Ciclos de Aprendizagem

No campo pedagógico, Perrenoud é um dos principais autores que tem fundamentado os Ciclos de Aprendizagem nos países europeus e no Brasil. Segundo PERRENOUD (2004), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. Desta forma, a implantação de Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos. Ele apresenta aspectos necessários a essa implantação:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Os ciclos de formação e outras formas de regimes ciclados enfrentam muitas resistências de professores para aceitar e efetivar a mudança, pois o regime anterior, com testes finais e apresentação de resultados burocráticos permeia o dia-a-dia da escola. Outra dificuldade que as escolas enfrentam é a efetivação de um trabalho pedagógico que dê conta das diferenças dos alunos, pois os professores continuam a desenvolver as mesmas práticas do regime seriado, presos a currículos, não sabendo como lidar com os alunos que não acompanham suas propostas ou ritmo da maioria.

A inclusão pode representar exclusão quando a avaliação for para classificar e não para promover, quando as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, caracterizando-se a prática da reprovação, e sem dar oportunidade de educação de forma coerente a educandos especiais.

Não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial considerar a dimensão da individualidade, e que uma vez na escola, esta ofereça a cada educando a oportunidade de alcançar a sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Desde a década de 60, a grande crítica são os estragos da prática classificatória e excludente: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão, aliados a um baixíssimo nível da qualidade da educação escolar, em termos de apropriação do conhecimento ou de formação de uma cidadania ativa e crítica. Nos anos 2000, a avaliação está também em pauta como decorrência das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas ou privadas, no sentido de reverter este quadro de fracasso escolar. A discussão sobre avaliação não deve ser feita

de forma isolada de um projeto político-pedagógico, inserido num projeto social mais amplo. Nos anos mais recentes, ao analisar o papel político da avaliação, tem se criticado muito as práticas avaliativas dos professores e indicado uma alternativa mais instrumental, mas não se apontaram caminhos mais concretos na perspectiva crítica.

Segundo VASCONCELLOS (2003), avaliar aprendizagens é um sério problema educacional há muito tempo. De acordo com o autor, a prática de avaliar pode ser dividida em quatro categorias: conteúdo, forma de avaliar, relações que a avaliação estabelece na prática de ensino e intencionalidade. Para ele, a mais importante é a intencionalidade: mudanças nos outros aspectos sem mudar a intenção com a qual se avalia não se efetivam.

Acredito que é preciso recuperar o direito ao conhecimento como eixo estruturante do currículo e da docência. Nesse sentido, entendo o conhecimento como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação de discursos. Assim, faz-se necessário reorientar os processos e critérios de avaliação e isto implica em reorientar a organização curricular.

4 PROGRESSÃO CONTINUADA

Durante longos anos no Brasil o direito à educação significou, restritamente, matrícula para ingresso em alguma escola. A partir da Constituição Federal de 1988, paulatinamente, o significado do direito à educação se amplia ao dar ênfase ao aprendizado. Nesta perspectiva, alia-se a posição de Antônio Nóvoa (2003, p. 73):

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico. [...] E tudo que torna a vida mais decente.

A escola brasileira – organizada inicialmente para educar e formar a elite nacional – desde a LDBEN nº 9394/96, vem ampliando o atendimento à população. Como se observa no quadro⁵ a seguir, neste início da segunda década do século XXI, o ensino fundamental está quase universalizado.

⁵ Os dados constantes no quadro foram base da palestra da profa. Dra. Jaqueline Moll sobre *Educação Básica: as políticas públicas, a gestão escolar e a ação pedagógica*, realizada no dia 07/05/2013. O quadro foi disponibilizado pela professora, que exerce o cargo de Diretora – Diretoria de Currículos e Educação Integral - no MEC.

Matrículas da Educação Básica, segundo etapas e modalidades. Brasil 2011 e 2012				
Etapas e modalidades da Educação Básica	Matrículas		Varição 2012/2011	
	2011	2012	Nº	%
Educação Básica:	50.972.619	50.545.050	-427.569	-0,8
Educação Infantil	6.980.052	7.295.512	315.460	4,5
Creche	2.298.707	2.540.791	242.084	10,5
Pré-escola	4.681.345	4.754.721	73.376	1,6
Ensino Fundamental	30.358.640	29.702.498	-656.142	-2,2
Anos iniciais	16.360.770	16.016.030	-344.740	-2,1
Anos Finais	13.997.870	13.686.468	-311.402	-2,2
Ensino Médio	8.400.689	8.376.852	-23.837	-0,3
Ensino Médio (regular)	7.978.224	7.944.741	-33.483	-0,4
Ensino Médio Normal/ Magisterio	164.752	133.566	-31.186	-18,9
Ensino Médio Integrado	257.713	298.545	40.832	15,8
Educação Profissional	993.187	1.063.655	70.468	7,1
Concomitante e Subsequente	188.572	240.226	51.654	27,4
Subsequente	804.615	823.429	18.814	2,3
Educação Especial	752.305	828.433	76.128	10,1
Classes Especiais + Escolas Exclusivas	193.882	199.656	5.774	3,0
Classes Comuns (são contados tb nas etapas)	558.423	620.777	62.354	11,2
EJA	4.046.169	3.906.877	-139.292	-3,4
Ensino Fundamental EJA (total)	2.681.776	2.561.013	-120.763	-4,5
<i>Presencial</i>	2.458.596	2.329.843	-128.753	-5,2
<i>Semipresencial</i>	199.185	212.548	13.363	6,7
<i>Integrado à Ed Profissional Presencial</i>	23.239	17.288	-5.951	-25,6
<i>Integrado à Ed Profissional Semipresencial</i>	756	1334	578	76,5
Ensino Medio EJA (Total)	1.364.393	1.345.864	-18.529	-1,4
<i>Presencial</i>	1.086.012	1.026.658	-59.354	-5,5
<i>Semipresencial</i>	236.410	283.213	46.803	19,8
<i>Integrado à Ed Profissional Presencial</i>	40.844	35.034	-5.810	-14,2
<i>Integrado à Ed Profissional Semipresencial</i>	1.127	959	-168	-14,9
<i>Fonte: Censo Escolar 2011e 2012</i>				
<i>Nota 1; Alguns alunos estão matriculados em mais de uma etapa ou modalidade de ensino.</i>				

Entretanto, ainda não foi realizada a construção de um sistema de ensino cuja finalidade proclamada é garantir a apropriação da cultura às novas gerações. Mesmo com os avanços quanto à democratização do acesso à escola, a organização do processo de ensino-aprendizagem vem mantendo características da escola tradicional seletiva. Entre elas, pode-se destacar a distribuição dos

conteúdos por anos e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes.

Em certo sentido, a diversificação dos modos e dos tempos de aprendizagem, característica dos demais espaços sociais, foi substituída na escola por tempos e conteúdos preestabelecidos para cada faixa etária de acordo com padrões historicamente determinados. Assim, todos os elementos que compõem a atividade educativa escolar são pensados e organizados em função da média de um *quantum* que se pode aprender numa determinada idade que corresponde a um ano escolar.

Essa forma de organizar o ensino, muitas vezes em contradição com as necessidades e dinâmicas individuais, produziu um grave problema às instituições escolares. O que fazer com os alunos - em maior ou menor número, de acordo com o contexto histórico-social - que não têm desempenho escolar adequado? A solução historicamente legitimada pela escola foi a reprovação. A solução da reprovação tende a responsabilizar de forma unilateral os alunos e os pais, especialmente os das classes populares, pelo desempenho escolar, transformando um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um.

Nesse contexto, a reprovação tem, para a escola, a finalidade de garantir certa homogeneidade do conhecimento requerido em cada ano, impedindo a presença daqueles que ainda não realizaram determinadas aprendizagens.

Embora alguns professores ou pais afirmem que refazer um ano pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade dos estudos, na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar.

A reprovação, tida inicialmente como uma "nova chance de aprendizagem" para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão

dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. No entanto, ao fazer isso, a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

Embora se tenham buscado implementar propostas educacionais que visam conter a repetência, ainda está presente, na concepção de educação escolar dos diferentes atores educacionais, a ideia de promover e reprovar em função das aprendizagens verificadas por meio de avaliações. Assim, para superar as práticas de reprovação, é fundamental questionar a promoção como legitimador da aprendizagem e buscar nos pressupostos de um processo educativo contínuo uma prática que rompa com a dicotomia promoção/reprovação. Se a escola efetivamente educar, o progresso dos alunos em todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem não precisará ser classificado pela promoção ou reprovação.

Nesse contexto, é tarefa necessária à democratização do ensino e à realização do direito à educação a organização de um processo de ensino e de aprendizagem no qual os alunos progridam anualmente, sem interrupções, para concluírem o ensino fundamental de maneira satisfatória, tanto em relação às necessidades individuais quanto às sociais, após os anos de escolarização obrigatória.

A progressão continuada aparece nas falas dos educadores ou de teóricos da educação como uma proposta relevante, porém sua implementação em algumas redes de ensino tem-se mostrado desastrosa. Segundo Pedro Demo (1998, p. 159), “[...] a promoção, tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como 'coisa pobre para o pobre'.”

Embora esse pensamento possa representar a opinião de muitos educadores, não necessariamente têm acontecido dessa forma. De acordo com Márcia Aparecida Jacomini (2002), em sua origem, a promoção automática tinha o mesmo significado atribuído atualmente à progressão continuada, ou seja, organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de ano. Ainda, a

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

Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (Luiz Carlos Freitas, 2003, p. 49-50)

A permanência e a progressão continuada dos alunos na escola, mesmo daqueles com baixo desempenho, têm produzido um profundo mal-estar em relação às condições de ensino e de aprendizagem, tanto entre os atores educacionais quanto na sociedade. Pode-se dizer que a escola básica brasileira encontra-se diante da difícil tarefa de democratizar o atendimento e garantir um ensino de qualidade à população.

Acredito que progressão continuada, como medida político-pedagógica, não tem a função de garantir, impedir ou dificultar a aprendizagem dos alunos, mas o objetivo de romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação. Sua incidência na aprendizagem ocorre à medida que contribui para os alunos permanecerem na escola e terem outras oportunidades. Entretanto, somente a permanência na escola não é suficiente para aprender: é necessário um conjunto de medidas que favoreçam a aprendizagem. Penso que a progressão

continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem – como tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula, atendimento em pequenos grupos fora do horário de aula para os alunos, ditos pelos professores, com atraso ou dificuldades de aprendizagem –, embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem.

4.1 Legislação Educacional: Para que(m) serve a Progressão Continuada?

Para que possamos discutir sobre a questão da progressão continuada, é importante buscar informações sobre o tema nos documentos oficiais. Desde o ano de 2005, com a alteração do Ensino Fundamental, conforme Lei Federal nº 11.114/05, as escolas estaduais, municipais e privadas estão em um processo de reconfiguração baseado em um “novo” ensino: o Ensino Fundamental de Nove Anos.

A educação básica atual é marcada pela flexibilidade introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 – LDBEN - descentralizando as decisões, dando autonomia aos órgãos escolares através do exercício da democracia, levando em consideração a região e o local onde a escola ou instituição de ensino está inserida; aos estabelecimentos de ensino é dada autonomia para a elaboração de seus regimentos, disciplinando sua organização curricular, pedagógica e administrativa, no que diz respeito à reorganização da escola como primeiro passo para a construção de um sistema educacional que tem como foco central a qualidade no ensino, como forma de preparar os jovens para as necessidades atuais e futuras da sociedade.

A avaliação do rendimento escolar, segundo a LDBEN nº 9394/96, prevê que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns, no que se refere à avaliação do processo de ensino-aprendizagem:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB 9394, Art. 24, inciso V, 1996)

Assim, nas últimas décadas as escolas definiram sua Proposta Pedagógica e seus Planos de Estudos, para posteriormente normatizar essa proposta através do Regimento Escolar, com base na “Matriz Curricular ou Base Curricular” de cada instituição, a qual deve conter a relação dos nomes dos componentes curriculares com a atribuição de carga horária.

Como mudança maior desta lei, a seriação deixa de ser o foco da organização curricular da escola tradicional, alicerçada nos ideais tecnicistas e na fragmentação do ensino e da avaliação da aprendizagem, os quais estão centrados na reprovação e repetição de todo o processo de aprendizagem.

Ao repensar a educação, a LDBEN nº 9394/96 resgata o respeito pelo ser humano na construção do conhecimento, onde a mudança mais profunda que podemos perceber é a substituição ênfase da repetência pela do sucesso.

A educação escolar, como elemento indispensável de formação geral e necessário para a sociedade, deve atender as camadas sociais que dela permanecem excluídas. A exclusão, vista como fator responsável pelos altos índices de evasão e reprovação, tornou-se o principal problema do sistema educacional brasileiro. No entanto, suas causas não estão apenas vinculadas à estruturação e ao funcionamento do sistema educacional, mas às condições

sociais, econômicas e políticas; competindo a tarefa de reverter este quadro não somente ao professor, mas a toda a sociedade.

A LDBEN nº 9394/96 abre espaço para se repensar à problemática social da educação e a necessidade de “mudanças”, tendo como eixo principal a relação entre indivíduo e sociedade concretizada na ação, no movimento, na prática social, na relação com outros indivíduos e no conjunto de relações sociais.

Compartilho neste capítulo, também, as orientações legais constantes nos documentos do Ministério da Educação (MEC), como forma de sistematizar e compreender as orientações do processo de implementação do Ensino de nove anos. Tais documentos são: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (2004); Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implementação (2009); e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Educação Básica, do ano de 2008 e 2010.

Os documentos que orientam sobre o ensino de nove anos destacam que a criança, ao iniciar a escolarização aos seis anos, terá mais tempo para se alfabetizar, então este um ano é um acréscimo no tempo de alfabetização. Com o processo de implementação de nove anos, os três primeiros anos do Ensino Fundamental são considerados um ciclo de alfabetização. Assim, os documentos oficiais sugerem que o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental compõem um “bloco de alfabetização”. Os três primeiros anos, nessa perspectiva, são considerados como um “espaço de tempo” reservado para a alfabetização e letramento.

No parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE - do ano de 2010, é utilizada a expressão “progressão continuada”:

[...] no artigo 32, inciso IV, quando trata especificamente do Ensino Fundamental, a LDB refere que os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como “promoção automática” o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de

construção em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados. (BRASIL, 2010, p. 50)

Ao ler este excerto, verifica-se que mesmo que alguma instituição esteja organizada por série no sistema do ensino de nove anos, a progressão continuada pode ser adotada. Em seguida, o documento salienta que a progressão continuada não é “promoção automática”, referindo que o aluno continua sendo avaliado, mas de outra forma, na qual ele não é interrompido.

Ainda quanto ao parecer do CNE, de 2010, cabe destacar o registro feito em relação à avaliação no contexto da progressão continuada:

[...] a avaliação requer outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente. (BRASIL, 2010, p. 50)

Podemos, então, inferir que o parecer destaca a relevância da progressão continuada e, também, reconhece que para que a escola modifique a sua forma de avaliar, é preciso que primeiro outros aspectos se modifiquem.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria nº 867/2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura

e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (PNAIC, 2012)

De acordo com estes princípios elencados, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para tanto, é preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

A seguir, apresento um quadro elaborado por mim para estudo dos documentos mencionados neste capítulo.

	LDBEN N° 9394/96	PARECER CNE/CEB	RESOLUÇÃO CNE/CEB	PARECER CEEEd/RS	PARECER CME/ELDORADO DO SUL	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
		N° 04/08	N° 7/10	N° 194/11	N° 01/12	
CRITÉRIOS DE RENDIMENTO ESCOLAR	Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.	Observação, acompanhamento, registro e reflexão. Construção de conhecimentos.	Alfabetização e letramento; continuidade na aprendizagem; formas de expressão. Procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos.	Alfabetização, letramento, diversas formas de expressão.	Aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor.	Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Inserção na cultura escolar. Avaliações processuais.
EXPRESSÃO DOS RESULTADOS	-	Não pode considerar apenas os resultados finais (notas ou conceitos).	-	Parecer descritivo.	Parecer descritivo do desenvolvimento do aluno.	-
PROGRESSÃO CONTINUADA	Os estabelecimentos de ensino podem adotar o regime de progressão continuada.	Respeitar rigorosamente a faixa etária.	Não sofrer interrupções ao final do 1º ano. Promoção vinculada às aprendizagens. 3 anos iniciais constituem um bloco pedagógico não passível de interrupção.	Assegurar a continuidade da aprendizagem na passagem do 1º para o 2º ano de escolaridade. Deste para o 3º fica a critério da escola e/ou mantenedora.	Progressão continuada nos 1ºs anos do Ensino Fundamental – 1º, 2º e 3º (bloco pedagógico).	Ciclo de alfabetização com duração de três anos, sem interrupção.

Quando síntese da legislação utilizada neste estudo.

4.2 Rede Municipal de Eldorado do Sul/RS: A vida escolar em tempos de Progressão Continuada

A Lei Federal nº 11.114/05 alterou os artigos 6º, 32º e 87º da LDBEN nº 9394/96, garantindo o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, na escola pública a partir dos 6 (seis) anos. Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o Estado objetivou oferecer maiores oportunidades de aprendizagem, fazendo com que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Ainda em 2005, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) manifestou-se, através do Parecer nº 752/05, sobre o ingresso obrigatório a partir dos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, determinando procedimentos a serem adotados. Sobre a avaliação nos anos iniciais o CEEEd/RS estabelece que:

O 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deverá ser desenvolvido como processo de aprendizagem lúdica, respeitando a faixa etária das crianças, sua unicidade e sua lógica. A escola deve disponibilizar espaços, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configuram o ambiente alfabetizador. [...] A avaliação deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática, expressa em parecer descritivo. (CEEEd/RS, Parecer nº 752/05)

Diante das orientações legais, o Município de Eldorado do Sul, a partir do ano letivo de 2006 iniciou, de forma progressiva, a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Desde então, não há retenção da passagem do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental.

No meu entendimento, tal medida constituiu-se como meramente administrativa, tendo em vista que não houve discussão e sequer proposta de formação continuada para os professores da rede municipal. Assim, as escolas

organizadas pela estrutura seriada transformaram esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza ora da Educação Infantil ora da 1ª série.

Quando da minha inserção na Rede, no ano de 2008, o alto índice de reprovação nas turmas de 2º ano chamava atenção: dos 96 (noventa e seis) alunos matriculados, 31 (trinta e um) reprovaram (E.M.E.F. LA HIRE GUERRA, 2010). Também ganhavam destaque as narrativas que equalizavam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como práticas avaliativas inadequadas, como se não houvesse compromisso com a aprendizagem das crianças de 6 (seis) anos.

No início deste ano de 2013 o município aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), adotando a progressão continuada no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano). O PNAIC é uma ação que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, com o objetivo de mobilizar recursos e proporcionar materiais didáticos de qualidade, implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir da adesão ao PNAIC, os professores que atuam no ciclo de alfabetização são inscritos em um programa de formação continuada, com o objetivo de apoiá-los a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC. No ano de 2013, os professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Eldorado do Sul estão participando do referido programa com ênfase nas práticas de letramento. Em 2014, de acordo com o planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Eldorado do Sul, a ênfase será na alfabetização matemática. Cada professor alfabetizador recebe bolsa de estudo no valor de R\$200,00 (duzentos reais) mensais.

Art. 2o A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e

será ofertada de forma presencial, com duração de:

- I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e
- II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores alfabetizadores. (Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012)

É importante explicar que o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção do aluno na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de suas referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, mesmo quando o sistema de ensino ou escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime anual, será necessário considerar os três (03) anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado a ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Defendo que a escola não é apenas um local onde se aprende determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com os “objetos” e com as “pessoas”. Estas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que participem como construtores de uma nova vida social.

A importância dessa compreensão é fundamental para que se possa, no processo pedagógico, orientar a avaliação para essas finalidades. No entanto, isso não retira, nem um pouco, a importância da aprendizagem dos conteúdos escolares mais específicos e que são igualmente importantes para a formação dos alunos. Se a escola deve valorizar a capacidade dos alunos de criar e expressar sua cultura, as contribuições já sistematizadas das variadas ciências e das artes não podem ser ignoradas no trabalho escolar.

É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No

entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos político-pedagógicos, sejam previstas estratégias que possibilitarão maior flexibilidade dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades (MEC, 2004). Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

Nessa perspectiva, o município tem grandes desafios a enfrentar. Muitos alunos concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizados.

4.3 “Vai passar mesmo!”: Problemas de Aprendizagem ou de Ensino?

Realizei entrevistas com professoras da Rede com a finalidade de complementar minhas análises sobre a implantação da progressão continuada no município de Eldorado do Sul e as práticas avaliativas dos docentes em exercício.

Nas entrevistas questionei as professoras sobre como percebem os indícios de aprendizagem dos alunos. Segundo P2, *“quando eu avalio, eu avalio tudo. Eu vejo muito pelas respostas, vejo o amadurecimento. Às vezes, nos testes, eles erram, mas na resposta, em aula, percebo que compreenderam o conceito. Considero muito a observação em sala de aula, a gente debate bastante cada assunto. Eu vejo as histórias que eles trazem e vou percebendo as aprendizagens. Quando eu vejo que teve sentido o que a gente trabalhou. Eu sempre faço uma provinha, até pra mostrar para os pais. Eu faço a prova, mas sempre tenho uns pontos extras, porque às vezes eu sei que o aluno sabe o conteúdo, mas ele não foi bem na prova. Então, eu levo em consideração. Eu anoto todas as minhas observações em sala de aula, o que cada consegue ou não fazer.”* A ênfase dada por esta professora à observação como maneira de perceber indícios de aprendizagem também foi feita pelas demais entrevistadas.

A falta de participação dos educadores no processo de formulação e implementação da proposta é um aspecto apontado em todas as entrevistas analisadas nesse estudo. As professoras registraram não terem tido uma preparação e/ou orientação sobre a progressão continuada e a não retenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quando isto ocorreu foi insuficiente. De acordo com P1, “(...) *não houve orientação. O que houve ano passado [2012] foi que o Conselho Municipal de Educação encaminhou para as escolas uma orientação solicitando, por escrito, a opinião dos professores. Após esse levantamento, não houve retorno. Pelo jeito esse material não foi lido, porque a maioria dos professores [aqueles que conheço/trabalho] não conheciam a questão da progressão continuada e/ou não eram a favor desta prática, justamente pelo município não ter esse suporte para oferecer. Quando da implantação do EF de 9 anos, com progressão continuada do 1º para o 2º ano, eu era professora do 2º ano e as crianças vinham com muitas dificuldades, com grande defasagem. Daí se dizia que haveria encontros com os professores alfabetizadores. No ano seguinte eu passei a trabalhar com 1º ano [trabalhei os 2 anos seguintes] e nunca mais ninguém tocou no assunto. Eu me senti bem perdida. (...)*”. Ainda, de acordo com as professoras, as equipes gestoras das escolas não priorizaram a discussão sobre a progressão continuada, proporcionando pouca reflexão em torno da ruptura com a seriação e a necessidade de mudança na concepção de avaliação.

Diante desse contexto, é possível compreender porque a discussão da reorganização do tempo e do espaço no âmbito escolar não ganha centralidade nas falas das professoras, registradas nesses estudos. O que se destaca é a preocupação com a restrição da possibilidade de reprovação dos alunos, associando a progressão continuada à promoção automática, em destaque na fala da P1, quando perguntada sobre seu posicionamento frente a esta proposta: “*Eu acho que não é uma boa. Muitos vão passar sem ter o conhecimento necessário. Pode até já ter iniciado o processo, mas não estarão prontos ainda. É igual a aprovação automática, sabe ou não sabe, vai igual. No 1º ano, até vá lá, mas até o 3º... eu não concordo. Por que? Porque vai desestimulando a criança. E no 1º ano é como se fosse um jardim, tem criança bastante imatura, estão se adaptando*

à escola e se tu reprova no 1º ano, tu vai frustrar ela. É muito ruim eles não terem o conhecimento no 2º e no 3º ano e serem aprovados. Eu já tive experiência, antes de acontecer essa não-retenção, com alunos no 5º ano que não sabiam ler... Chegaram no 5º ano sem saber nada... Imagina agora.”

Na apreciação das professoras, o objetivo da Secretaria Municipal de Educação de Eldorado do Sul é reduzir os índices de evasão e reprovação e economizar recursos. É importante destacar, ainda, que as educadoras, durante as entrevistas, consideraram as estatísticas um “faz de conta”, expressando uma nova forma de exclusão dos alunos. P2 argumenta: *“Eu vejo a não repetência pela não repetência. A progressão continuada não tem sentido pedagógico, serve para elevar os índices [IDEB]. A criança vai pra outra série, sem aquele básico e fica perdido, não acompanha os outros. Daí a professora tem que retomar, mas ela [criança] nunca vai alcançar o nível da turma.”* Tal posicionamento também é evidenciado pelas demais professoras entrevistadas.

A análise de entrevistas com as professoras indicou que, apesar de reconhecerem os efeitos prejudiciais da reprovação, elas defendem esse mecanismo como instrumento que permite controlar a disciplina dos alunos e desenvolver neles a consciência da necessidade de estudar.

Ao abordar, nas entrevistas, a avaliação da aprendizagem, percebi que as professoras, ao considerarem que os alunos serão “aprovados automaticamente”, julgam que a avaliação da aprendizagem “perdeu seu sentido”. P2 enfatiza que *“(..) tem professores que pensam que como o aluno tem até o 3º ano pra ler, não precisam se preocupar. E, assim, vão empurrando o aluno e deixando para a professora do ano seguinte. Só que daí, chega no 4º e mal sabe ler e já tem muitos conteúdos a vencer. Fica muito difícil para aquele que aprendeu a ler no 3º ano vencer os conteúdos do 4º. Muito mais difícil do que se ele tivesse aprendido no 1º ou no 2º. Daí, no 4º, eu tenho que dar conta de uma lista de conteúdos e ainda ensinar o aluno a ler mais fluente.”* Em suas narrativas, as professoras expressam a importância da avaliação contínua e do replanejamento do trabalho a partir de seus resultados, no entanto, a prática avaliativa sofreu pouca ou nenhuma influência com a implantação da progressão continuada. Para P5,

“muitos professores não se preocupam com a aprendizagem, dizem: “Vai passar mesmo...”. Nem com a avaliação... Eu penso que deveria ter um apoio, que alunos precisariam de algum acompanhamento... De alguém que os ajudasse a avançar, a aprender”.

Acredito que essas circunstâncias e o caráter autoritário de sua implantação, sem discussão prévia com a comunidade escolar, são fatores determinantes da resistência dos professores da Rede.

Nas opiniões das professoras, cabe destacar a solicitação de participação na formulação das políticas a serem implantadas, a garantia do trabalho coletivo entre os professores, o apoio às escolas pelos órgãos centrais das redes de ensino e atendimento mais adequado dos alunos com dificuldade de aprendizagem, visto que consideram insatisfatórias as atuais ações de recuperação e reforço devido, entre outros aspectos, as turmas numerosas, falta de espaço físico e escassez de docentes. P3, na entrevista, compartilhou sua angústia: *“E tu sabe, na minha sala é complicado, eu tenho 31 alunos e mais a inclusão que acaba dificultando, eu tenho crianças com problemas fonológicos que não sabem nem pronunciar nada.”* P4 é a favor da não-retenção nos anos iniciais e da progressão continuada *“desde que tenha suporte e número reduzidos de alunos em sala de aula. Até acho que essa é a ideia do governo. Ter sala de recurso, ter avaliação diagnóstica, fazer todo um trabalho com aqueles que mais necessitam. A não-retenção, assim como é aqui em Eldorado, que não tem atendimento especializado não é o que acredito.”*

Nesse sentido, J. Gimeno Sacristán (2000) e PERRENOUD (1999) apontam a existência de fatores estruturais que dificultam o trabalho do professor: excesso do número de alunos por sala de aula, jornadas de trabalho longas, grade curricular e horários fechados. Entretanto, penso que tais questões não podem servir de justificativa para a não realização de um bom trabalho, em se tratando, especialmente, de alunos com defasagem nas aprendizagens.

Os profissionais da educação, na Rede Municipal de Eldorado do Sul, têm vivenciado uma dicotomia no cotidiano escolar: reconhecem os efeitos prejudiciais da reprovação e a importância da ressignificação da avaliação da aprendizagem,

contudo, a falta de espaço para discussão e a ausência de subsídios e condições que possibilitem a progressão escolar dos alunos com aprendizagem condizente, dificultam a construção de uma organização democrática que garanta educação de qualidade para todos.

Como destaca Andrea Steinvascher (2003), a implantação da progressão continuada sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura e prática escolar dominante, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos, no entanto, novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo pude perceber que a proposta de Progressão Continuada nos Anos Iniciais, implantada na Rede Municipal de Eldorado do Sul, está fortemente permeada pela ideia da etapa anual e da retenção.

Destaco que na organização da escola em regime de Progressão Continuada não houve rupturas com a organização escolar seriada e também com a reprovação, pois essa aparece como “elemento” marcante. A reprovação é concebida, ainda, pelos professores como capaz de proporcionar melhora significativa da aprendizagem. Assim, ela passa a ser fator articulador para o sucesso da proposta.

É preciso considerar, também, que, se a escola não ensina, conseqüentemente o aluno não aprende. A questão central não é o “permanecer” na escola e sim possibilitar a aprendizagem ao aluno. Quando se critica e se nega a organização da escola em ciclos, tendo como justificativa que o aluno “passa de ano” sem saber conteúdos básicos, paralelamente aparecem fortes argumentos em favor dos ciclos, que não culpam o aluno pela repetência, mas colocam em questão a escola que não proporciona condições favoráveis de aprendizagem.

Embora a Rede pesquisada adote oficialmente a progressão continuada no ciclo de alfabetização – três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, as tramas do seu cotidiano estão envoltas na organização seriada, com defesa da homogeneização das turmas, processo de avaliação centrado em notas e, conseqüentemente, classificações dos educandos, que reforçam elementos da avaliação informal que permeia todo o sistema.

Assim, as representações sociais⁶ dos professores mostraram que a organização ciclada da rede encontra-se apenas como medida paliativa que

⁶ Utilizo o conceito de representação social na perspectiva de Denise Jodelete, definido como: “[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.” (1990, p. 361-362)

atende ao objetivo de regularizar o fluxo de alunos e a distorção idade/série. Portanto, é fundamental que os docentes se envolvam e reflitam sobre impasses e valores ideológicos que permeiam suas práticas e se percebam enquanto parte do processo de implantação de novas propostas. O caminho é sinuoso, mas é preciso seguir, significando assim resistência contra a exclusão escolar e paralelamente a social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010** – Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, julho. 2012.

DEMO, Pedro. **Promoção automática e capitulação da escola.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., v. 6, n. 19. Rio de Janeiro, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo, Martins Fontes, 1995.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.(Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, Mercado da Letras, 1998.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LA HIRE GUERRA. **Projeto Político-Pedagógico.** Eldorado do Sul, 2010. [impresso] 67p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Universidade Católica de Santos Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo, Moderna, 2003.

GARCIAS, Laina Orozco. **“Como eu vou aprovar um aluno se ele não está alfabetizado?”: Um estudo sobre a progressão continuada do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso: Porto Alegre, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 4a Ed. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.

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

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

JACOMINI, M. A. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JODELETE, Denise. **Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie**. In: **Psychologie sociale**. Paris, PUF, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Entrevista**. Revista Pátio, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RIBEIRO, Mirla da Silva. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental: prática avaliativa em matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso: Cassilândia/MS, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed, Porto Alegre, ArtMed, 2000.

STEINVASCHER, Andrea. **O regime de progressão continuada no estado de São Paulo**. SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7º. Anais. São Carlos, 2000.

STEINVASCHER, Andrea. **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo, Libertad, 1998 (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, volume 6).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998 (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, volume 3).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir na aprendizagem.** São Paulo, Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora.** São Paulo, Libertad, 2003.

WEBER, Sônia Suzana Farias. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas.** Dissertação de Mestrado, Santa Maria/RS, 2007.