

---

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

---

**GABRIELA DAS GRAÇAS TEIXEIRA DO  
AMARAL**

**DESVELANDO A PROGRESSÃO  
CONTINUADA: SOBRE AVALIAÇÃO,  
REPROVAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Rio Claro

2017



GABRIELA DAS GRAÇAS TEIXEIRA DO AMARAL

DESVELANDO A PROGRESSÃO CONTINUADA: SOBRE  
AVALIAÇÃO, REPROVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Lara Casagrande

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Rio Claro  
2017

379.81  
A485d      Amaral, Gabriela das Graças Teixeira do  
                 Desvelando a progressão continuada: sobre avaliação, reprovação e  
                 aprendizagem / Gabriela das Graças Teixeira do Amaral. - Rio Claro, 2017  
                 52 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Joyce Mary Adam

Coorientador: Ana Lara Casagrande

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Reprovação. 3. Progressão  
continuada. 4. Avaliação. 5. Sistema de ciclos. I. Título.

## RESUMO

A temática abordada por este trabalho pretende discutir, com base em autores que a estudam, como Paro (2003, 2011), Jacomini (2009), Arroyo (1999; 1992), Silva (2003), Altmann (2002), Freitas (2002) e Luckesi (2008), os fatores associados à progressão continuada e como eles reconfiguraram a proposta de avaliação via sistema de ciclos, transformando-a em aprovação automática; a avaliação como forma de compreender o trabalho docente e o desenvolvimento processual, mais do que um resultado meramente quantitativo; e os desdobramentos da reprovação escolar. Pretende-se discutir, então, o papel da avaliação nesse contexto e como a influência gerada por concepções tradicionais podem atingir de forma negativa todo o processo que envolve o sistema de ciclos. O problema apresentado não é recente, mas merece aprofundamento, dadas as consequências, para a aprendizagem dos alunos, da forma como se lida com a ideia de progressão continuada dentro das escolas. O interesse por este objeto de estudo surgiu das reflexões empreendidas sobre sistemas de avaliação, aliado à profusão de discussões em torno da progressão continuada, possibilitada pelo levantamento exploratório. A pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico e documental, tendo como meio para coleta de dados: artigos acadêmicos, livros e legislações. Desse modo, como objetivo geral, tem-se: investigar como os conceitos de reprovação e aprendizagem influenciam a operacionalização da avaliação na proposta de progressão continuada. Como objetivos específicos, este trabalho apresenta: compreender melhor o histórico do sistema de ciclos até os dias atuais; repensar a formação de professores para o ensino de ciclos; investigar o papel da avaliação na educação; destacar os objetivos traçados legalmente para esse sistema; por fim, destacar a importância de conhecê-lo em essência para legitimar sua efetivação adequada no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Progressão Continuada. Sistema de Ciclos. Reprovação. Avaliação.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	4
CAPÍTULO 1 - HISTÓRICO E CONTEXTO QUE ENVOLVE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO .....	7
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PROGRESSÃO CONTINUADA E REPROVAÇÃO .....	22
CAPÍTULO 3 - RECONFIGURAÇÃO DO MODUS OPERANDI.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS.....	50

## INTRODUÇÃO

No âmbito acadêmico, há importantes discussões já empreendidas a respeito da progressão continuada e sua reconfiguração. A necessidade de continuá-las vem dos efeitos que continuam fazendo-se presentes nas escolas públicas de educação básica do Brasil, mas, sobretudo, para a vida de muitos estudantes. Na universidade, muito se explana sobre o sistema de ciclos, mas o tema ainda é alvo de conhecimentos distorcidos e conclusões precipitadas.

Os temas a serem esmiuçados fazem parte do cotidiano escolar e têm influência direta sobre o avanço ou retrocesso dos processos educacionais, portanto, este trabalho pretende compreender, através de uma pesquisa bibliográfica, seus desdobramentos históricos e contemporâneos, a fim de preencher as lacunas que ainda se façam presentes, tornando a discussão mais rica e fundamentada.

Algumas questões a serem apontadas neste trabalho são: de que modo se dá a formação do professor para o sistema de ciclos? O que pretende a avaliação nessa nova forma de organização? Quais as principais problemáticas decorrentes da reprovação escolar e sua relação com a aprendizagem?

A partir de conhecimento prévio de alguns autores que dialogavam com este tema, buscou-se, em bases de dados científicas, textos para dar suporte teórico para o trabalho a ser desenvolvido, além de documentos oficiais e legislações relacionadas à discussão aqui proposta. As principais expressões e palavras-chave usadas na busca foram: progressão continuada, reprovação, sucesso escolar, fracasso escolar e sistema de ciclos. Foram selecionados artigos científicos (dentre os quais: “Educar sem reprovar: o desafio de uma escola para todos”; “Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino”; “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”; “Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do Ordenamento da educação básica”; “Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira”) e livros (como “Reprovação escolar: renúncia à educação” e “Avaliação da aprendizagem escolar” e “História da Educação Brasileira: Leituras”). Os principais documentos oficiais explorados foram: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e Deliberação do Conselho

Estadual de Educação N°9/1997. Tais fontes articuladas, dentro de uma perspectiva qualitativa, resultaram na produção deste trabalho.

A justificativa para esta pesquisa tem relação com os grandes desafios enfrentados pela educação atual, uma vez que as principais questões sobre a adoção do sistema de ciclos, e nele o regime de progressão continuada, seguem um padrão de desinformação que é reproduzido dentro e fora da escola. Afirma-se isso com base no que se presencia quando se empreende uma discussão a respeito da temática, falas que caracterizam a progressão continuada como voltada à aprovação inconsequente, contrariando qualquer relação com a aprendizagem e preocupação da instituição escolar nesse sentido, o que tem gerado uma situação na qual o pensamento crítico é deixado de lado em detrimento do senso comum e desconhecimento da proposta. Tendo definido os caminhos norteadores deste trabalho, subsequentemente serão apresentadas, de forma resumida, as discussões presentes em cada capítulo do trabalho.

No primeiro capítulo são apresentadas as primeiras concepções sobre avaliação, reprovação e progressão continuada e o que as bases legais afirmam sobre tais conceitos, de modo geral, tornando possível uma aproximação mais eficaz entre eles com o todo, com o intuito de compreender uma parte do histórico e como chegamos à organização escolar vigente.

No segundo capítulo, aprofunda-se a temática sobre o funcionamento da progressão continuada em um contexto de informações, não raro, equivocadas, bem se discute o real objetivo da organização do ensino em ciclos. Ainda, pensa-se criticamente sobre as implicações negativas da reprovação dos educandos que não atingiram o padrão estabelecido, desmistificando-a como uma “nova oportunidade de aprender” (da mesma maneira) e como realidade do trabalho pedagógico. Norteador pelo ideal de uma sociedade que deve garantir a educação de qualidade para todos, o trabalho discute a aprendizagem permeada pelo fetiche da avaliação.

No terceiro capítulo, trata-se da reconfiguração da avaliação de um processo fundamental de *feedback* da aprendizagem, de caráter formativo e processual, para uma ferramenta engessada de caráter pontual e se questiona sobre as consequências dessa reorganização para a educação, reiterando o propósito da progressão continuada nesse contexto. Ainda nesse capítulo, reafirma-se o papel da escola para a formação dos sujeitos, deixando clara a relação entre tal papel e a problemática que diz respeito à culpabilização do educando por sua não

aprendizagem, pelas defasagens, firmando-se, então, uma visão mais ampla sobre este desafio educacional, que é alinhar a avaliação aos objetivos, métodos e propostas de trabalho em favor da aprendizagem dos alunos.



## **CAPÍTULO 1**

### **HISTÓRICO E CONTEXTO QUE ENVOLVE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO**

Para iniciar o trabalho é preciso ter claro que as relações entre avaliação, reprovação e aprendizagem, dentro do regime de progressão continuada, vem sendo construídas ao longo dos anos com muita solidez, infelizmente, em cima de bases tradicionais, que resistem à mudança necessária a qual clama a educação, que, por tantos séculos, manteve seus princípios assentados sob a rigidez e a disciplina, mais do que na prática cultural de aprender e na troca entre os sujeitos que participam desse processo. A progressão continuada é vista aqui como um regime que foi proposto visando uma nova forma de se entender a educação, mas que, mal compreendido, é levado a quebrar barreiras até hoje.

Ao discorrer sobre avaliação, fica evidente, no processo histórico, a aspiração à entrega não somente do sistema avaliativo, mas da educação como um todo, ao poder privado regido por normas bancárias mundiais e orientado por políticas neoliberais (KLEES e EDWARDS Jr., 2015). Nesse percurso, pode-se elencar o Banco Mundial como tendo a maior influência nas políticas, como um todo, de países emergentes no mundo, mas “relembremos, ainda, que outras instituições financeiras, e não apenas o Banco Mundial, financiam projetos no Brasil” (SILVA, 2003, p.285).

Considerado como portador de soluções para países em desenvolvimento se consolidarem (afirmando-se capaz de tirá-los do mapa da fome, do analfabetismo, da pobreza, etc. através de investimentos insuficientes e que representam para a organização financeira o lucro a partir dos juros do crédito concedido), o Banco Mundial, em troca da concessão de empréstimos, deu início a uma série de diagnósticos e orientações sobre a educação brasileira. Essas orientações foram atendidas nas reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002 (ALTMANN, 2002).

As alterações empreendidas pouco acrescentam no cotidiano escolar em termos de aprendizagem, pois a maioria das orientações seguiram no sentido de oferecer educação a um custo menor e com mais controle via avaliação, conforme Altmann (2002) constata: no centro das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais nos países periféricos, como o Brasil, estavam a ênfase na

educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. Tampouco as propostas são feitas com base na realidade da educação de cada país, e os interesses hegemônicos a que servem tais interferências não representam as complexas relações educacionais estabelecidas em cada contexto, parecendo despersonalizadas, o que faz com que a análise crítica defina tais orientações como distantes de um objetivo maior a que se dedica a educação. Objetivo central esse que é, para além da mão de obra qualificada, formar sujeitos críticos. Como bem elucida Silva (2003):

A complexidade deste relacionamento advém das macropolíticas econômicas formuladas pelo conselho de diretores do Banco Mundial, representantes dos países capitalistas desenvolvidos, e encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais (SILVA, 2003, p. 286).

Neste contexto, a escola se distancia cada vez mais de um projeto transformador de indivíduos, construído por aqueles que vivenciam a prática, constroem a escola e entendem suas verdadeiras necessidades, “por isso, é preciso conhecer o mais profundamente possível os problemas presentes no dia-a-dia da escola, seus determinantes imediatos e a maneira como eles interferem no sistema como um todo” (PARO, 2003, p. 14), para que, ao pensar educação, não se ensejem planos e incumbências totalmente supérfluos.

Sobre a centralidade dos professores nas reformas de viés neoliberal, Arroyo (1999) pontua, oportunamente:

É curioso constatar que é no campo da formação de profissionais de educação básica onde mais abundam as leis e os pareceres de conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até de agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999, p. 151).

Os diagnósticos feitos para que o Banco Mundial tenha sob sua posse informações para determinar quais medidas financeiras serão tomadas, que resvalarão no cotidiano escolar e na atuação docente, são de larga escala, logo, superficiais na medida em que desconsideram as especificidades de cada contexto, pois são resultados gerais e essa “posse de diagnósticos locais permite que se apropriem das singularidades e as generalizem, e que se suprimam a história e a

cultura da população local” (SILVA, 2003, p.287). Dessa maneira, não é possível, dentro destes parâmetros gerais, entender as necessidades educacionais do país, e dentro delas apenas a avaliação em larga escala, como um caminho para a emancipação de todo um povo. Se essa vertente fica comprometida, apenas um lado é beneficiado: “o crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano e social” (SILVA, 2003, p. 298).

Dentro da cultura capitalista, toda a sociedade, imersa, sofre consequências e não seria diferente para a escola que, fomentando uma competição e uma classificação exacerbada, deixa a desejar na formação humana e social do sujeito para a vida, para além do mercado de trabalho. Como caracteriza Paro (2003):

Para dissimular o fundamento de força que estabelece o poder dos proprietários dos meios de produção sobre os demais, a ideologia apregoa que os lugares sociais são estabelecidos pelo mérito individual que é resultado do esforço de cada um em sobressair aos demais. *Levar vantagem em tudo diante do outro é o mandamento geral dessa ideologia* (PARO, 2003, p. 78, grifos meus).

No âmbito político é frequente acompanharmos a politicagem sobressair-se, em detrimento da organização educacional e, com isso, constata-se que pouca dedicação é empenhada na melhoria da qualidade do ensino e dentro dessa melhoria, novas formas de se conceber a avaliação e a sistematização escolar. Em síntese:

Tem sido também uma prática aproveitar-se do momento de mudança de mandatos de governos ou de secretários de Educação para se criar novos programas, projetos e planos, com o intuito de dar cara nova à gestão, quase sempre sem avaliar os resultados anteriores, induzindo à descontinuidade da própria dinâmica escolar (SILVA, 2003, p.284).

Nessa descontinuidade, aliada às gestões bancárias que, a todo momento, permanecem no intermédio da educação e do desenvolvimento humano, apartando-os cada vez mais, observa-se uma relação que considera o educando um produto que deve atender ao mercado, sendo descartado (na lógica educacional, lê-se: reprovado) se não serve para atendê-lo, mas “antes de tratarmos da reprovação e dos motivos que levam a sua prática, é preciso discutir a própria avaliação, no contexto da qual ela se realiza” (PARO, 2003, p. 33).

A avaliação, nesta conjuntura, limita-se a verificar se o indivíduo está apto para servir ao mercado de trabalho, em tempos de formação cada vez mais breves (aceleradas), “não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania” (SILVA, 2003, p. 298), mas sim se atende aos pré-requisitos básicos exigidos pelas instituições privadas que financiam projetos educacionais, esquecendo-se de seu principal papel dentro da educação, já que “como toda atividade humana, a educação não apenas é suscetível de avaliação, mas tem a avaliação como elemento necessário de sua constituição” (PARO, 2011, p. 706) e, assim, deve ser pensada de modo progressivo, como toda a educação, buscando um desenvolvimento pleno do sujeito, respeitando as singularidades que o distingue dos outros.

Tendo isso em vista, é necessário esclarecer que essa visão de avaliação, contida na concepção de educação engessada por moldes externos controladores, traz consigo inúmeras consequências que estão postas não só na escola, mas em todo o meio social. Em sua pesquisa, Paro (2003) pontua que:

Para o senso comum, parece que a avaliação se restringe aos procedimentos explícitos e localizados por meio dos quais se interrompe ou simplesmente se aborda determinada atividade ou complexo de atividades para aferir os resultados alcançados em dado estágio do processo ou ao seu final (PARO, 2003, p. 34).

Pode-se compreender que a avaliação, nessa perspectiva, é fim de si mesma, “assim, é feita sempre *depois* de certa *porção* de ensino, em vez de acompanhar seu desenvolvimento” (PARO, 2003, p. 40, grifos do autor), sendo aplicada ao final das etapas escolares (bimestres/semestres), ela apresenta como objetivo gerar resultados e não diagnosticar eventuais problemas e dificuldades a serem sanadas. Essa geração de resultados traz implícita apenas a noção de responsabilidade do aluno por sua aprendizagem ou dos professores pelos resultados gerais, problema a ser discutido no próximo capítulo deste trabalho, o que claramente desconsidera a conjuntura macro em que esses resultados são produzidos.

Tal responsabilização está ligada à cultura de avaliação a reprovação, que é vista por profissionais da educação, familiares e mesmo alguns alunos, via senso comum, como uma ferramenta efetiva para a “recuperação” das defasagens

educacionais. Como Freitas (2013, p.359) esclarece “[...] o conceito de responsabilização, segundo Kane e Staiger (2002), [tem] três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções”. Tal visão, na perspectiva deste trabalho, é um desafio a ser superado, em face de sua suposta oportunidade natural de retomada das dificuldades. Diz-se suposta, pois é preciso “colocar em cheque” se efetivamente há um trabalho de resgate das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno ao longo do ano letivo anterior.

É inquestionável que “a reprovação escolar manifesta-se como parte integrante e orgânica da realidade de nossas escolas elementares, como se, sem ela, o processo todo perdesse o seu sentido” (PARO, 2003, p. 57), bem como é notório que “as pessoas que defendem a reprovação não conseguem perceber a contradição que há entre a educação como construção humana e a reprovação como método, ou como recurso, pedagógico” (PARO, 2003, p. 61). As pesquisas de Paro (2003 e 2011) mostram com clareza que, mesmo concordando com a progressão continuada num primeiro momento, a reprovação é o recurso no qual professores, pais, comunidade escolar e profissionais da educação depositam mais confiança, revelando-se resistentes a uma nova organização.

O mesmo autor (ibid.) entende a avaliação através de uma ótica do sujeito e não como um produto, que é aprovado ou reprovado dentro do pressuposto de que atenda aos objetivos para o qual foi feito. Paro (2003) apresenta questões como:

O que leva os professores a serem tão apegados à reprovação? Quais são seus argumentos para se voltarem até mesmo contra regras legais de promoção de alunos, estabelecidas pelo sistema de ensino? (...) Qual a visão de pais e alunos a respeito do problema? Quais medidas que precisam ser tomadas para resolvê-lo? (PARO, 2003, p. 16).

Essas indagações auxiliam, num primeiro momento, na reflexão que deve ser realizada a respeito dos malefícios que podem representar a reprovação para o trabalho pedagógico e para o aluno. Através dessas perguntas norteadoras, pode-se desenvolver um raciocínio que vá contra uma prática tão simplista, infundada e que nunca deveria ter sido ou deverá ser encarada como meio pedagógico para promover a motivação à aprendizagem.

Há muito tempo está presente uma cultura de exclusão, do fracasso, através da qual alguns passam para o ano escolar seguinte, alguns ficam, sem que haja um projeto de recuperação efetivamente desenvolvido para que as defasagens sejam sanadas. Essa não é uma prática de exceção, mas todo um sistema, não só educacional, como social, que legitima a reprovação como parte do ensino-aprendizagem, indo na contramão da educação concebida com um direito, em que a escola tem que reconfigurar-se para garantir a democratização e, para além dela, a qualidade. Como é bem colocado por Paro (2003):

O que se percebe é que a escola não está estruturada para ensinar e promover personalidades, mas para *selecionar* aqueles que, apesar dela, têm condições de galgar os vários degraus do ensino até chegar à universidade. Isso não quer dizer que ela selecione, sequer, os melhores, mas sim aqueles que a ela se ajustam (PARO, 2003, p.48, grifos meus).

Para compreender as relações entre avaliação, reprovação e aprendizagem, é oportuno questionar, como Arroyo (1992, p. 46): “por que o pensamento educacional brasileiro tem tantas dificuldades em ultrapassar essas velhas concepções?”, certos de que não é suficiente apenas a boa vontade para transformar essas concepções, mas toda uma reorganização complexa das estruturas de ensino, mediada pela reflexão, contextualização social e consulta dos profissionais que tem a escola como objeto de estudo e aqueles que diariamente enfrentam os obstáculos que se apresentam na escola.

As estruturas já calcificadas historicamente, que configuram os focos em que a mudança deve ocorrer, desconsideram o fator sociocultural de todos os envolvidos com a educação, mecanizando a aprendizagem e a construção do conhecimento, gerando o fracasso, protagonizado pela combinação de fatores negativos; o “sucesso”, então, corresponderia ao conjunto de fatores positivos. Em outras palavras, esse arranjo automático não contempla que:

[...] os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais (ARROYO, 1992, p. 48).

É possível observar que desconsidera, ainda, a escola como “uma instituição social que se faz presente pela sua estrutura física nos mais recônditos lugares” (SILVA, 2003, p.290).

Dentro de tais observações, vale resgatar as influências externas, de organismos internacionais, que chegam ao centro da escola, oferecendo uma grande ameaça ao documento que norteia as ações e faz a mediação entre teoria, prática e contexto, o Projeto Político Pedagógico. Nele se disserta sobre todos os aspectos de cada unidade escolar dentro de sua realidade, inclusive sobre “conduzir com presteza processos de avaliação processual” (SILVA, 2003, p. 297). É nele que se deve basear uma discussão efetiva para a melhoria do ensino e não em documentos externos, que generalizam e buscam padronizar fatores socialmente inigualáveis.

Tendo como ponto referencial a educação-direito, a qual a Constituição Federal de 1988 se refere em seu art. 205, determinando que a educação é um direito de todos e dever do Estado, esclarece-se que o direito de todos à educação não está restrito ao acesso à escola e compreende-se aqui mais amplamente como o direito de aprender, e com qualidade. Enfrentar-se-á, em contrapartida, a educação-privilégio, na qual é perceptível uma reprodução do sistema por parte da escola, classificando, enumerando e excluindo e deixando para as classes mais altas a oportunidade de investir em educação, toma-se este modelo e caminha-se para a superação do mesmo, rumo a um novo padrão educativo, mais humano, mais progressista e responsável (TEIXEIRA, 1957).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), identifica-se uma concepção positiva de avaliação. Propõe-se, no artigo 24 inciso V, formas progressivas de avaliação, isto é, a avaliação que considera escapar das amarras dos números, expandindo-se 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;  
[...] 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 (BRASIL, 1996, p.12).

A LDB e a Constituição Federal garantem que a educação seja gratuita em instituições oficiais e que a avaliação não se dê de forma prejudicial ou excludente

para nenhum educando, opondo-se ao sistema seriado, que propõe avaliações para fins de classificação e que, posteriormente, são convertidas em aprovação ou reprovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reitera esse direito. Sobre a progressão, essa Lei considera, no § 1º do art. 32, facultativa a adesão dos municípios cabendo a cada um considerar adotá-la e também não faz menções à reprovação, mas determina, em certa medida, os meios para que aconteça a avaliação visando, prioritariamente, o aprender do educando (BRASIL, 1996).

Para iniciar uma discussão sobre a presença da cultura da exclusão, em que a responsabilidade pela aprendizagem fica a cargo do aluno e não dos diversos fatores que influenciam a aquisição de conhecimentos, vale a reflexão sobre a finalidade educacional de ranquear, peneirando oportunidades.

A avaliação escolar, os critérios para aprovação e a “medição” qualitativa sob a quantitativa, hoje legalmente se configuram de modo organizado, mas são necessários ajustes na prática, pois sua finalidade permanece sendo a classificação. Durante muitos anos, buscou-se aperfeiçoar a avaliação e a organização escolar de modo a atender as necessidades humanas de desenvolvimento e no contexto social, que ainda são deixadas de lado em detrimento do aferimento tão somente quantitativo do ensino para gerar estatísticas, da seriação que reprova, sem levar em conta os avanços do educando, ou mesmo da aprovação inconsequente, que acontece também como estratégia para melhorar índices das escolas.

Com isso, no contexto histórico, podemos encontrar formas de avaliação que se deram meramente para classificação desde o século XIX. Para garantir que o poder permanecesse centralizado, através do controle dos alunos que entravam para a Academia, a Corte criou um estabelecimento de Ensino Secundário, o Colégio Pedro II, visando impedir que os liceus e ginásios provincianos dessem acesso direto às instituições dessa modalidade de ensino, assim, seria obrigatório um exame classificatório para ingressar (HILSDORF, 2011).

Dava-se início a uma seleção que deixa suas marcas até hoje. Com a criação desses estabelecimentos de ensino no Brasil, podemos compreender que o objetivo maior, nesse contexto regulatório:

[...] uma preparação rápida e específica para os exames, contrariando a tendência contemporânea que predominava nos países europeus, de criação de estabelecimentos



organicamente formadores dos adolescentes, cujos currículos eram integrados por cursos regulares, seriados e simultâneos de estudos enciclopédicos (HILSDORF, 2011, p. 47).

Neste ponto, os cursos preparatórios ensinavam de forma fragmentada apenas conteúdos considerados oficiais e “que seriam verificados nos exames controlados pelo poder público central” (HILSDORF, 2011, p. 47). Fazendo uma ponte com os exames vigentes, nota-se que a questão da adaptação para o que será cobrado neles, permanece uma realidade no século XXI.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, passou por diversas reformulações, mas continua servindo ao mesmo propósito de produzir dados que são ignorados. Não é que o Sistema de Avaliação seja negativo em si, a questão é que há décadas ele não tem resultado em políticas efetivas que levem em consideração as defasagens na aprendizagem dos alunos, a realidade educacional dessa etapa. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (2017 [on line]), com base em dados do MEC/Inep/DAEB/ANA, em 2014, 77,08% das crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental apresentam aprendizagem adequada de leitura, 65,5% aprendizagem adequada em escrita e 42,9% aprendizagem adequada em matemática. Até o ano de 2024 a meta do PNE é de atingir 100% em todos os quesitos apontados. O que se percebe é que ainda há muito a ser feito e é importante que se trace uma política efetiva com o objetivo de conferir essa aprendizagem adequada no que se considera básico (leitura, escrita e matemática) para as crianças em idade de alfabetização.

Esse sistema, o SAEB, é constituído atualmente por um grupo de três avaliações, Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização que são aplicadas a fim de fornecer resultados sobre a educação básica nacional e com isso concluir se estão ou não sendo atingidos os objetivos, tem-se claro as mudanças provocadas na rotina escolar, quando pensamos que nesses exames se cobram conteúdos de forma específica submetendo professores, assim como no século XIX, a ministrarem, devido a pressão, apenas o que será cobrado. Pouco se mudou nesse sentido. O SAEB acompanha educandos anualmente desde a alfabetização, sendo aplicada no 3º ano (último ano do primeiro ciclo) a ANA, até o fim do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano) e Médio (3º ano) bianualmente com a Prova Brasil (BRASIL/INEP, 2017 [on line]). O controle é feito através das avaliações, sendo de

extrema importância a contextualização dos resultados gerados por estes exames, para que e para quem eles são direcionados, pois “a avaliação é parte da política do Banco; dependendo da forma como é encaminhada, pode estar a serviço deste” (SILVA, 2003, p. 298).

Um dado que preocupa é trazido à tona quando se percebe que “os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB — mostram que muitos alunos não estão se apropriando dos conhecimentos básicos ‘ensinados’ na escola” (JACOMINI, 2009, p. 559, grifo do autor), ou seja, o ensino não está proporcionando uma verdadeira apropriação cultural aos sujeitos da educação, está falho, e as avaliações explicitam isso. Grande contingente da população brasileira tem defasagens básicas de aprendizagem, os conhecimentos são, desse modo, negligenciados a uma grande parcela da população, a que necessita mais do despendimento de recursos para que se aproprie dos conhecimentos que a humanidade produziu, ao longo dos anos, como sendo seus também.

Outro exame de larga escala aplicado no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 inicialmente com o objetivo de aferir os conhecimentos ao fim da educação básica, posteriormente assumiu a responsabilidade de aferir a competência, total ou parcialmente, para o ingresso, no ensino superior. Seja por meio da classificação de estudantes para o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>1</sup>, nas Universidades Federais; seja para utilização parcial ou total da nota do exame para acesso às universidades públicas no Brasil e/ou para que o aluno possa recorrer ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>2</sup>.

A questão do desdobramento dessa avaliação externa aparece na preocupação dos vestibulinhos, chamados também de cursinhos pré-vestibulares ou cursinhos preparatórios (exames preparatórios para Escolas Técnicas e Colégios particulares) que exprimem claramente o valor atribuído aos produtos finais e não ao processo, em diferentes etapas do ensino. O ENEM, neste contexto, adquire tamanha importância para o ingresso no ensino superior, buscando esse ingresso através de uma prova eliminatória, classificatória, que todos os anos não somente

---

<sup>1</sup> Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

<sup>2</sup> Programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais privados.

concluintes do Ensino Médio participam dele, mas também membros da sociedade já afastados da escola e que veem no ENEM essa oportunidade de aferir conhecimento, concluir o Ensino Médio, reforçando esta cultura que valoriza os resultados quantitativos.

O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que teve sua primeira edição em 2004, garante que no Ensino Superior seja dada a continuidade nos processos avaliativos de mensuração, a fim de obter um resultado de qualidade dos cursos. A avaliação não é negativa em si, mas se torna quando as instituições passam a preocupar-se mais com ela do que com a aprendizagem de seus alunos. Isto é, o ENADE também passa a ser uma preocupação central de instituições de ensino superior, que, muitas vezes, param suas atividades pedagógicas para preparar os alunos para o exame, pois os resultados determinarão a nota do curso, que serve de bandeira de *marketing* para muitas universidades. Isso nos leva a pensar o objetivo inicial do exame e no que transformou-se.

Concluimos, então, que não é característica da avaliação, na atual conjuntura, o caráter somatório e classificatório, mas sim uma construção que vem se determinando dentro do transcurso político e histórico.

É possível perceber que a lógica das avaliações externas está presente em todas as fases escolares e no cotidiano, através de conteúdos a serem cobrados, sustentam a convicção de que exames superficiais podem dizer o nível de aproveitamento escolar de cada indivíduo, classifica-lo para entrar em determinada instituição e avaliá-lo quanto ao seu desempenho em apenas uma situação, que é o exame. Luckesi (2008), ao referir-se à “pedagogia do exame”, que centraliza o ensino na resolução de provas para a promoção ou não o aluno à fase subsequente, pontua que:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade (LUCKESI, 2008, p. 17).

Entende-se que, socialmente, a avaliação tem o papel de promover uma pequena camada da população (que acessará a universidade), estando a reprovação ligada, por consequência, às demais camadas, que se afastam ainda mais da possibilidade de continuidade nos estudos para além da etapa obrigatória. É

importante entender que essa pedagogia do exame gera consequências, com as quais se tem que lidar, com ciência de que os resultados da avaliação devem ser pautados na melhoria do ensino, estando centrados na aprendizagem e não nos resultados em si e por si.

As consequências, segundo Luckesi (2008), são pedagógicas, psicológicas e sociais. Pedagogicamente, a avaliação “na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem” (2008, p. 25). Quanto à consequência psicológica, observa-se que esta forma um indivíduo que internaliza a censura e aceita ser enquadrado como sujeito controlado pela avaliação e pelos educadores que a usam em forma de poderio, pois é comum no cotidiano escolar presenciar situações que envolvam o processo de avaliar como punição: toma-se penosa toda a atividade avaliativa, segundo Luckesi (2008, p. 19): “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar”, sendo extremamente negativo dentro do processo de ensino aprendizagem.

Tratando-se de consequências e, mais que isso, reprodução de padrões sociais que impulsionam a segregação em todos os níveis, “a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade” (2008, p. 26), como acompanhamos em todas as etapas de ensino, através das avaliações externas citadas, mas também das que são próprias das escolas.

É possível observar que a escola hoje se utiliza da verificação e não da avaliação. A verificação é tomada como forma de avaliar quando, na verdade é apenas um processo maquinal de transformação de respostas em nota e notas em conceitos finais, desvalorizando a construção do conhecimento individual de cada aluno e quais caminhos essa construção percorreu. Para Luckesi (2008), a avaliação, na contramão da verificação, compreende um processo muito complexo, que inclui “n” aspectos a serem considerados e diferentes formas de investigar, de fato, as condições em que a aprendizagem se deu, o que foi realmente aprendido e como podemos melhorar. Como bem coloca o mesmo autor (2008, p.93) “a verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”.

Com o surgimento de variadas avaliações externas e quantitativas, que geraram uma cultura classificatória, é certo que houve uma influência não só na forma como se verificava o “conhecimento” de forma geral, mas também como se tratava a avaliação da aprendizagem dentro de cada sala de aula. Professores pautados nesse tipo de influência, acreditaram, por muito tempo, na reprovação como forma de nova oportunidade dada ao aluno e na seriação como único caminho para organização do ensino. Nesse cenário, repensando tal organização, foi instituído no Estado de São Paulo, em 1997, pelo Conselho Estadual de Educação, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental e com essa forma de organização do ensino, vieram compromissos a serem firmados, principalmente quanto à avaliação e a reprovação escolar. Mais precisamente, a Deliberação estabelece:

Artigo 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.

[...] § 3º - 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 (SÃO PAULO, 1997).

Deve-se atentar para o fato de que não significa que a reprovação esteja completamente extinta com a adoção da progressão continuada e do sistema de ciclos. Especificamente sobre avaliação, a Deliberação CEE N° 9/97 propõe em seu Artigo 3º:

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

[...] 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 (SÃO PAULO, 1997).

A problemática se mostra como via de mão dupla quando se ressalta a importância dos aspectos qualitativos prevalecerem no âmbito da avaliação, ao mesmo tempo em que se estabelece a necessidade da avaliação do rendimento escolar ser

sistematizada, em termos legais. Por exemplo, quando dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação se apresenta a prevalência dos aspectos qualitativos, por meio de avaliações contínuas, como trazido anteriormente e no Capítulo IV, que dispõe sobre a organização educacional, traz nos incisos VI e VIII as incumbências do Estado quanto a:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;  
 [...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (BRASIL, 1993, p. 13).

É possível perceber a recomendação de que sejam tomadas atitudes que favoreçam o processo do ensino-aprendizado dentro da escola e também que o Estado se incumba e assegure a participação em avaliações de âmbito nacional, que teriam o intuito de melhorar a educação. O problema não são as avaliações em si, reitera-se, mas o uso dos resultados. À medida em que se estabelecem rankings, entre outros, redimensiona-se a importância dos números.

A proposta da progressão continuada, de modo geral, traça que o caminho para o avanço da educação seja galgado através de outros aspectos que não transparecem apenas através de resultados quantitativos, verificados anualmente, por meio de um tempo de aprendizagem diferente, dentro do ciclos estabelecidos.

É perceptível, após essa primeira introdução sobre o tema, que a avaliação não está limitada ao campo pedagógico. Trata-se de uma temática que retrata o viés político dos governos, perdendo, muitas vezes, seu papel de diagnosticar situações para tornar-se uma ferramenta usada pelo Estado para obter o controle e/ou manipular a situação real do processo ensino/aprendizagem.

Vive-se uma nova conjuntura social e com isso “o direito à educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e sua universalização requerem a construção de um novo paradigma sob o qual a escola deve organizar-se: educação é direito.” (JACOMINI, 2009, p. 560).

Observa-se que: “A escola brasileira, organizada inicialmente para educar e formar a elite nacional, ampliou lentamente o atendimento à população, chegando ao final do século XX com o ensino fundamental quase universalizado” (JACOMINI,

2009, p. 564), mas ainda há muito para caminhar se o que se tem em vista é a perspectiva de educação defendida por este trabalho, como um direito de todos.

Fica evidente que é preciso uma nova configuração do modo de avaliar, que não seja externa aos processos, e de pensar educação para que, atendendo as novas normas estabelecidas pela Deliberação paulista, sejam garantidos o desenvolvimento de cada educando e a qualidade de ensino, através da valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Sobre a progressão continuada, muitas faces devem ser desvendadas. O regime até hoje é foco de opiniões equivocadas e engessadas que o veem como simples aprovação automática de alunos, que passam de um ano ao outro sem aprenderem. É na forma como agem os profissionais da educação, na forma como é entendido o regime de progressão continuada, na forma como suas propostas são encaradas no cotidiano escolar e na forma como as propostas externas causam efeitos na escola, que estão os desafios a serem superados.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PROGRESSÃO CONTINUADA E REPROVAÇÃO**

Após o primeiro contato com a temática abordada neste trabalho e suas complexidades, dentro de uma realidade que tende cada vez mais à mecanização do saber e das formas de diagnosticar problemas educacionais, é preciso empreender mais discussões a respeito da cultura que legitima a reprovação e as avaliações como forma de punição. Alia-se à discussão, a questão da formação de professores, que tem a tarefa de assumir e compreender o compromisso que se estabelece com a educação dentro de uma proposta diferenciada de organização, para que haja a mudança estrutural da escola seja realizada de modo consciente e para que não haja resistência em direção à mudança no sentido de uma avaliação significativa, considerando que: “A grande inimiga é a inércia e a falta de medidas que busquem transformar práticas que se prolongam no tempo, indefinidamente” (PARO, 2003, p. 155).

Dentro da realidade escolar, a figura do professor, que vem sempre acompanhada de exigências e mais exigências quanto à formação que acompanhe as novas ideias e teorias pedagógicas, tem levado o Estado a requerer cada vez mais aperfeiçoamento, o que caminha em paralelo com a realidade desses profissionais, muitas vezes com sobrecarga de trabalho e atuando em condições precárias. A ampla cobrança por formação, sem que se cuide da qualidade das mesmas, tem gerado um novo mercado:

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional (FREITAS, 2002, p. 148).

Ou seja, percebe-se que se deixa em segundo plano a formação de qualidade para o professor, aquela que se baseia na reflexão dentro da própria prática, no pensar a educação-direito dentro da heterogeneidade social e, devido a ela, escolar. O que se busca no sentido de formação é, como define Freitas (2002):

[...] destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio



e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

O que se nota no cotidiano escolar, na própria concepção docente de formação, é uma supervalorização dos certificados (que conferem pontos) ao invés de uma preocupação com formações engendradas na aquisição de novas estratégias de ensino, reflexões sobre a estrutura educacional como um todo, etc.

Garcia (1999) define formação, e explica que há concepções em que a formação se configura como mero treino, onde o foco é desenvolver técnicas de trabalho. Há concepções em que a formação se resume ao ensino profissional da função de professor, sem levar outros aspectos em consideração. Existem, ainda, estudiosos que veem a formação do docente como processo, por fim, o autor apresenta a sua concepção quanto à formação do professor da Educação Básica:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação aligeirada e técnica a que se submetem muitos professores é insuficiente para o que se precisa hoje dentro das salas de aula, onde acontece o ensino, as trocas pelas quais a aprendizagem se dá. É preciso que os professores estejam preparados e formados, não só inicialmente, mas continuamente, para mudar sua prática e, com isso, e só assim, mudar a estrutura das escolas brasileiras, já que pelo menos “no âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores” (FREITAS, 2002, p. 147)

Mecanizam-se os processos e dentro deles o professor, que é visto como mero transmissor, como agente que aplica conteúdos, sem ser necessária uma reflexão para isso, a formação o paralisou na contagem de pontos para a evolução funcional: “Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os

professores” (ARROYO, 1999, p. 146), pois os mesmos, com o passar da carreira, tem seus saberes desvalorizados e descartados.

Para Arroyo (1999), as concepções de educação que vem seguindo durante décadas é a de educadores como meros práticos e limitados, tendo sempre que haver uma teoria antecedendo a prática para formá-los, quando sua experiência dentro do propósito da formação e o papel histórico do educador não são pensados juntos.

Ao elaborar teorias para novas formações que atendam o que foi solicitado pelos órgãos públicos que regulamentam a educação, é muito simples entender que a tarefa de treinar os professores é fácil, pois na estrutura educacional nada foi mudado, continuam as mesmas concepções que, com pequenos ajustes, apresentarão professores técnicos para executar o que se pede. É possível elucidar esta questão quando se pensa na tentativa de mudança de organização do sistema educacional, que permanece o mesmo:

[...] há uma correspondência entre o profissional que queremos e formamos e a concepção de educação básica que a lógica da instituição escolar objetiva ou materializa. Se essa lógica e essa concepção se mantêm inalteradas ainda que falemos em ciclos, não há como pensar em outro profissional nem em outras propostas para sua formação. Pequenos retoques serão suficientes (ARROYO, 1999, p 156).

É através dessa concepção rasa da docência que:

Vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade. É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério (FREITAS, 2002, p. 161-62).

Não é raro acompanhar o conceito que, desprestigiando, e talvez mais do que isso, desvalorizando a educação, considera-se o bom professor apenas aquele que dá conta do conteúdo, não se preocupando minimamente com o seu papel de educador, com a importante construção coletiva e democrática da escola, com as inúmeras funções sociais a que responde a educação, esse parecer “reflete os estragos que a visão tecnicista fez na concepção de educação básica e na figura social de seus profissionais e de sua formação” (ARROYO, 1999, p. 147).

As exigências giram em torno da repercussão final do produto educacional dentro do mercado, o educando que se torna mão-de-obra, portanto, o professor deve ser pontual, objetivo, direto, exclui-se sua subjetividade e todos os desfechos relacionados às possibilidades dentro desse universo que é a escola: “Os futuros profissionais da escola e aqueles que nela trabalham internalizaram a concepção precedente: só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais” (ARROYO, 1999, p. 147), entende-se aqui que os prejuízos para a escola são imensos.

A docência e a escola sofrem com interferências de organizações que se veem no direito de propor soluções para o campo, muito diferente de inúmeros outros ramos e outras profissões: “A forma como esse ofício é tratado nas políticas é como se fosse um fazer e pensar indefinido, deformado. Cada governante, legislador ou conselheiro, cada tecnocrata de banco se julga no direito de conformá-lo à mercê de cada demanda conjuntural” (ARROYO, 1999, p. 151).

O próprio professor, se não questionado em sua ação pedagógica, se não flexionado ao constante exercício que deve configurar-se a reflexão docente, acaba por aceitar sem hesitar estas interferências, reproduz as falácias do senso comum e mais, acaba por formar opiniões, inconsciente da importância de sua atuação enquanto referência na educação e que possui propriedade no assunto. Dentre outras questões, que não são objetivos do trabalho, um exemplo dessa irresponsabilidade é apontada por Paro (2001) com relação à adoção dos ciclos que, em sua pesquisa, durante o campo, nota que há “a influência dos professores contrários à aprovação que, descontentes com a obrigatoriedade de promover os alunos no interior dos ciclos, propagam uma concepção negativa com relação à medida, formando a opinião dos pais” (PARO, 2001, p. 88).

O professor, muitas vezes consciente de sua influência, mas mecanizado quanto à assunção de sua responsabilidade, usa de artifícios para permanecer dentro do padrão, é a inércia impedindo que se mude drasticamente essa realidade escolar tão enfadonha que vem se arrastando.

A autonomia docente não é estimulada, tampouco se apresentam claramente as alterações que são feitas nas políticas educacionais, nas diretrizes e parâmetros, no que se muda de um ano para outro, e com isso o professor vaga dentro da lógica tradicional de aplicar conteúdos, executar avaliações, “prestar contas”, “nessa visão tradicional, o profissional da educação básica é visto como

alguém competente em tarefas, um tarefeiro” (ARROYO, 1999, p. 147). Sobre a escola tradicional, Jacomini (2009) contextualiza que:

A chamada escola tradicional centrava seus esforços principalmente na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser (JACOMINI, 2009, p. 561).

É importante esclarecer que: “Não se trata de crucificar o professor” (PARO, 2001, p. 155), mas sim de atentar para esta complicação tão latente que deve ser alvo para a mudança, sem a qual muito dificilmente será melhorado o ensino. É dever da escola provocar em seus educandos um sentimento de pertencimento social, que fará com que cada um deles tenha vontade de aprender, não por resultados de provas, mas por que tudo que ali é ensinado faz parte histórica de seu humano genérico, foi construído e o pertence.

Dentro das dificuldades de adaptação às novas propostas dentro da educação, por falta de formação adequada e de consciência crítica, outra problemática que acarreta em consequências negativas para o trabalho docente é a transição de um mandato político para o outro em âmbito municipal, estadual e nacional, em que as mudanças trazem grandes quebras para a escola, que de anos em anos deve se reformular não para os educandos, não para sua comunidade, para o meio social em que se encontra, no propósito de garantir o acesso e a qualidade, mas sim para estampar as políticas da nova cúpula mandante, como para deixar marcas que nada acrescentam para o ensino e transformar o sucesso ou fracasso de políticas educacionais em propaganda política.

Ainda considerando o professor que cumpre apenas suas “tarefas”, essas mesmas mudanças político-partidárias que formam de acordo com o que se pede para atender a seus interesses somente, geram profissionais pouco preparados, pois é dito que estão prontos para atuar nas mudanças, mas não há mudança efetiva e mesmo nas pequenas alterações, sempre que se deparam com algo novo, se veem despreparados diante da inversão da ordem: discussão/reflexão/aplicação. A lógica passa a ser a de entender o processo quando a mudança já foi aprovada e implementada. Tem início um processo de apropriação das novas tarefas que lhe são dadas, o modo de executá-las, desconsiderando a necessidade do momento de

discussão e um histórico de experiências que poderiam ser apresentadas como um caminho formativo. A partir de então as capacitações teriam o poder de qualificá-los para o novo. Arroyo (1999) considera que:

Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos (1999, p. 153-154).

Para ficar mais claro, o que se considera ter acontecido no transcorrer da implantação do sistema de ciclos é justamente a falta de um posicionamento que possa compreender que: “A prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las e, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais” (ARROYO, 1999, p. 145), esse posicionamento deve ser descoberto pelos professores de modo a não comprometerem, durante sua carreira, o processo de aprendizagem de um número significativo de alunos, tendo claro que:

Algumas propostas de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada foram formuladas com a preocupação de resolver, ou pelo menos amenizar, os processos de exclusão escolar causados pela reprovação e evasão, numa perspectiva de melhorar a qualidade de ensino e garantir o direito à educação (JACOMINI, 2009, p. 559).

Arroyo (1999) também traz questionamentos que mostram a visão acerca do tema e como é facilmente confundido devido às várias interpretações apresentadas, evidenciando, assim, a falta do conhecimento embrionário da proposta, talvez também de uma discussão mais alongada sobre em que se pretendia avançar, dada sua complexidade. Isso ajudaria na compreensão da relação entre o que se espera do professor dentro da organização em ciclos e o que vem operacionalizando-se:

Que perfil de profissional vem se constituindo, formando na organização do trabalho pedagógico por Ciclos de Desenvolvimento Humano? Que traços, que saberes, que sensibilidades, que valores, que capacidades de escolha, que fazer pensado vão se perfilando como domínios desse profissional da educação básica? Como pensar pedagogicamente esses processos de formação? (ARROYO, 1999, p. 159).

Com os ciclos implementados, a dificuldade docente é entender o que eles implicam dentro da educação e o quanto essa forma de organizar é benéfica dentro do processo evolutivo do sistema educacional, à medida em que buscam respeitar o momento de aprendizagem de cada aluno, dentro de um período maior, chamado nesse caso de ciclo. Como já foi apontado, há uma dificuldade visível em entender a progressão continuada e a avaliação dentro do período do ciclo. Sobre isso Arroyo coloca que:

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta (ARROYO, 1999, p. 158).

Dentro da proposta de ciclos, manifestam-se formas diferentes de entender as práticas que antes pareciam tão corriqueiras e já finalizadas dentro da lógica tradicional: “Nessa perspectiva, a escola deve “adequar-se” às necessidades dos alunos” (JACOMINI, 2009, p. 563), pois o tempo de recuperar algo que ficou defasado é maior, mostrando “uma visão bem distante da prática das últimas décadas, que reduziu o direito à educação a receber da escola as credenciais e competências demandadas pelo mercado seletivo. Preparar para a empregabilidade” (ARROYO, 1999, p. 160).

Como toda mudança, gera no início, certa resistência, mas se tratando da progressão continuada e dos ciclos a resistência parece estar atrelada a uma noção deturpada do que realmente se propôs em termos de política educacional, causando difíceis situações dentro do cotidiano escolar, tanto provocadas pelo docente, quanto sofridas por ele e que não se dão porque o ensino não se configura corretamente dentro de ciclos e permanece organizado em séries: “Nesses retoques, mais nominais do que reais, pouco há a pensar sobre a formação do profissional da organização por ciclos.” (ARROYO, 1999, p. 156)

A resistência que aparece quando se trata da progressão continuada pode ser explicada sobre um pilar muito forte: a extinção da reprovação anualmente: “O fator de maior peso na resistência ao sistema de ciclos e de progressão continuada

é a oposição generalizada à abolição ou mitigação da reprovação escolar.” (PARO, 2011, p. 699)

Um dos objetivos a que se propõe este trabalho é desmitificar a reprovação como ferramenta pedagógica e como nova oportunidade de aprender, mostrando o quão prejudicial e antipedagógica essa prática é e vem sendo ao longo de toda a construção e organização do ensino no país, culpando o educando por seu “fracasso” e tirando da escola o peso da responsabilidade que também cabe a ela. Inclusive, é importante lembrar que a reprovação tinha grande influência na evasão escolar.

A reprovação vem sendo utilizada durante muitos anos na educação, não apenas na realidade brasileira, como recurso a que recorrem docentes para peneirarem os alunos que atingiram o objetivo esperado. Esse objetivo é representado por conceitos que mudam com a regionalidade (por exemplo: a sequência de “A” a “E”, as iniciais de Satisfatório, Plenamente Satisfatório e Não Satisfatório, conceitos como Atingiu ou Não atingiu os objetivos e as famosas notas de 0 a 10), mas permanecem em seu significado de classificar e promover aqueles alunos que se enquadram no padrão. É mais simples que a escola retenha alunos e ainda dialogue com a sociedade, afirmando que essa retenção significa uma nova chance para que o mesmo amadureça e aprenda o que não foi aprendido numa primeira vez, do que passa-lo com problemas na aprendizagem. A noção de progressão continuada rompe com essa ideia, propondo que, dentro de seu desenvolvimento, o aluno tenha oportunidade de caminhar em seu tempo, em um processo de recuperação contínua, que fornece subsídios para que o aprendizado ocorra integralmente.

A proposta da progressão continuada, no imaginário, idealiza uma organização em que a reprovação não existe, pois são criticadas suas consequências na vida não só do educando, mas da educação como um todo. O que não procede, porque com essa nova forma de organização, não se extingue a reprovação, mas ela se dá nos finais de ciclo, caso o aluno realmente não tenha conseguido assimilar o conteúdo pedagógico estabelecido para aquele determinado ciclo.

Por sua vez, a reprovação reiterada traz o esmagamento da autoestima do educando, constrangimento social (pois, muitas vezes, o aluno vê a sua turma caminhar e fica com alunos mais novos), responsabilizando-o e punindo-o pelos

resultados. É frequente ouvir de docentes a alegação de que o aluno não estuda, não aprende, não há o que fazer, que a família tem problemas, que este vive com poucas condições básicas, entre outras, uma série longa de justificativas, todas falhas quando se pensa na escola como mediadora no processo de aquisição histórica dos conhecimentos acumulados. É claro que há problemas externos à escola que interferem sim na aprendizagem, mas apresentando-as como justificativa primeira se eximem os responsáveis do lado da escola do compromisso em encontrar brechas e promover qualidade para os usufrutos dessa educação. Como constata Paro (2001):

[...] nos vários sistemas de ensino, proporções significativas de professores e educadores de toda ordem chegam ao absurdo de reputarem o fracasso escolar ao aluno, por não querer aprender, como se o ser humano fosse culpado por não nascer provido de atributos que foram construídos historicamente, e como se não fosse pela única via de mediação educativa que os seres humanos se apropriam da cultura, no seio da qual encontram-se valores históricos, como esse relativo ao interesse pelo saber (PARO, 2001, p. 44).

Com a reprovação deliberada, além da responsabilização apontada pelo autor acima, o foco é grande nos números. Inclusive, alunos somavam as notas para verificar se daria a média exigida ao final do ano para o prosseguimento para a série seguinte. É possível, assim, justificar os resultados negativos como responsabilidade de cada aluno “que não quis aprender”, enquanto se destacam os resultados positivos de alunos que, apesar da escola<sup>3</sup>, obtiveram suas médias e seguiram adiante: “Não é por acaso, portanto, que a razão de ser do ensino passe a ser, não o aprendizado, não a formação humana, mas o êxito em exames” (PARO, 2001, p. 480)

Há uma cultura em volta desses exames, dos testes, que é passada para o aluno, que como sujeito de si e de sua educação, ao adaptar-se, segue cumprindo o que se pede, mas isso não significa que a aprendizagem esteja presente, muito pelo contrário, são recorrentes práticas de cópia e da prática do decorar o conteúdo, dentro do silêncio em que deve manter-se a sala de aula para o que o professor *transfira* as poções de ensino, que vão levar educandos a serem promovidos pelos resultados e não por terem aprendido: “Salva-se a questão ‘credencialista’ da escola. Muito eficiente para selecionar os melhores, ou aqueles que aprendem

---

<sup>3</sup> Pensa-se na questão da aprendizagem qualitativa.



independentemente da escola” (PARO, 2001, p. 70, grifo do autor). É claro, a mudança deve ocorrer na estrutura e, dentro dela, deve ocorrer significativa e profundamente dentro do perfil de professor que é apresentado como ideal e que por tanto tempo vem prejudicando alunos. A sociedade mudou, a escola e o professor, portanto, devem adaptar-se a novas estratégias de ensino, não cabe mais a crença de que o bom aluno é aquele que permanece imóvel, calado e tem bons resultados numéricos. É fundamental descolar os resultados nas avaliações da real aprendizagem. Há alunos do Ensino Médio, por exemplo, que se saem muito bem no vestibular, mas no primeiro ano da faculdade já não se lembram de boa parte dos conceitos, por que isso ocorre? Pois não houve uma efetiva aprendizagem, mas um processo de utilização e descarte dos conteúdos na memória, por meio da “decoreba”, do treino para a prova do vestibular especificamente.

Dentro dessa reprovação que seleciona, outro problema que acontece, além da seleção, do desrespeito ao tempo de cada educando, por serem, obviamente heterogêneos, cada um com sua particularidade, é a ameaça da reprovação para discipliná-los e puni-los. A suposta disciplina, sinônimo normalmente de silêncio, é obtida através da ameaça de que se não permanecerem atentos, estudarem muito e forem bem nas provas, vão reprovar.

Essa colocação, por si, já deveria causar espanto em profissionais que se dedicam e acreditam na educação como ferramenta de transformação social. No entanto, é reproduzida como argumento para afirmar a necessidade do uso da reprovação, muitos professores reclamam que os alunos não tem interesse nas aulas, porque sabem que não irão reprovar ao final do ano. Além do mais, a punição quando acontece, como já foi dito, esmaga a autoestima do educando, fazendo-o se sentir incapaz e único encarregado pela reprova que sofreu. Após tantos anos sendo prática corrente, é incontestável que “por um lado, reprova-se por mero costume, por outro, utiliza-se o recurso como forma de punição porque o mesmo nunca recebe um questionamento radical no sistema de ensino *no qual os professores exercem sua prática docente*” (PARO, 2001, p. 89, grifo meu).

Vale recuperar o fato de que a LDB determina em seu art. 23, que 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). Ou seja, não há uma unidade no Brasil quanto a organização da educação básica. No estado de São Paulo, como viu-se, há a organização por meio dos ciclos, mas anteriormente ao seu estabelecimento, a seriação era a forma de organização.

Dentro da seriação, os professores que usavam como saída o recurso de reter o aluno, veem esse recurso como legítimo e necessário. Aqui acredita-se que essa estratégia não é dá o trabalho de pensar em outras formas de agir dentro da escola quando se retira a possibilidade da chantagem e do medo. Quando se vê esse recurso extinto, outras medidas teriam que ser pensadas, os professores deveriam ter uma integração entre si, de quais defasagens ficaram e deveriam ser retomadas no ano seguinte, quais alunos mereceriam mais atenção, para isso, o corpo docente precisa de mais tempo para dialogar, momentos de formação no próprio trabalho entre pares, para que pudessem compartilhar estratégias, metodologias, pensar juntos em como articular a organização do ciclo da melhor maneira para que o aluno não arraste as dificuldades ano após ano sem que uma providência seja tomada. Não há a reprovação para ser usada como ferramenta de punição, então, outras medidas deverão ser tomadas para auxiliar esse aluno, para lhe garantir o que é seu direito, a educação de qualidade.

Em contrapartida, os argumentos apresentados, que são refutados, e que podem ser verificados de forma mais abrangente na pesquisa da Paro (2001) são os que dizem que:

[...] com a retirada da reprovação, os alunos perdem o interesse no aprendizado. Esta alegação supõe que a reprovação como motivação para o estudo. Trata-se, na verdade, de um ameaça de punição para quem não estuda, ou para quem não alcança determinado desempenho mínimo esperado (PARO, 2001, p. 109).

Ao concluir isso, a ideia que está implícita é a de que estudar, aprender é um processo negativo, necessitando de prêmios ou castigos para que seja executado. Dentro dessa lógica, a educação já não responde mais aos interesses das crianças e jovens da era da tecnologia, mas responde a um sistema que apenas faz parte obrigatoriamente da vida de todos e que deve ser passado para cumprir protocolo, para obter certificação e, assim, ingressar no mundo do trabalho, no caso da maioria dos jovens pobres e acessar a universidade, no caso dos jovens ricos. Leão (2006, p.47) relata que a experiência escolar dos jovens pesquisados na periferia de Belo

Horizonte, por exemplo, e observa que a escola tem a utilidade de ser um centro de convivência, de sociabilidade, serve, ainda, para que as crianças e jovens estejam protegidos da violência das ruas e da mesmice do lar, isto é: “Muitos alunos vão para a escola, mas não se envolvem com as atividades escolares. Valorizam o tempo no qual estão fora do controle dos professores”. Tanto a escola é um espaço de socialização, que: “Outros, mesmo estando fora da escola, passam o tempo no portão, nos horários de entrada e saída” (LEÃO, 2006, p.47).

O sistema da supervalorização da nota privilegia, ou mais que isso, garante a educação apenas as camadas que se mantém no controle. Quando olhamos para o meio social, também na pesquisa de Leão (2006), é possível acompanhar dados que mostram a trajetória difícil de jovens provenientes de camadas mais pobres da sociedade e em porcentagens fica claro que o motivo da defasagem no decorrer da vida escolar desses alunos não se deve por sua exclusiva responsabilidade, como se os mesmos estivessem no controle total do processo e suas condições externas não fizessem a mínima diferença ou não interferissem em nada no percurso até o almejado sucesso. Mas, se é verdadeiro que as condições externas não devem ser tomados como únicos determinantes, é verdadeiro também que a reprovação não dará conta de resolvê-los por si.

A educação é muito mais que isso e “a escola é, para os jovens, uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas” (ibid., p. 36) e como parte importante de uma vida deve ser considerada em sua totalidade, subestima-se este papel da educação, o de libertar, para isso, os alunos devem compartilhar do projeto político pedagógico da escola. No desinteresse discente quanto à escola quando se extingue a reprova, pode-se concluir que:

Na verdade, não há nada de estranho com a atitude da criança e do jovem que, diante da retirada da reprovação, acredita que não há razão para estudar, para se esforçar, ou sequer para comparecer à escola [...] o importante é passar de ano, já que tudo a isso se reporta (PARO, 2001, p. 111-112).

Um conceito que surge com esse sistema de avaliação, promoções e reprovações é o que classifica a avaliação como aprendizagem compulsória, não se aprende por prazer, por consciência, para que haja uma formação integral, mas aprende-se para não reprovar, o estudante prepara-se impecavelmente para os exames, sem que isso implique em sua formação integral que está distante dessa

forma de organização da educação, pouca coisa fica depois disso, talvez apenas pequenos lapsos de conteúdos que, por serem interessantes a cada particularidade dos educandos, tenham chamado mais sua atenção.

Não é segredo que o ensino, na forma como é apresentado hoje, é naturalmente desinteressante, são desvalorizadas as relações entre os indivíduos, a formação humana é deixada de lado em detrimento de conteúdos, os moldes de vigiar e punir são aplicados para que tudo corra mais fácil, desde o início até o fim do ano letivo e assim de tempos em tempos. Fatalmente, usa-se a falta de interesse dos alunos para justificar a reprovação, quando, na verdade, as causas desse desinteresse são produto de diversas outras práticas, problemáticas e formas de se ver o ensino, não a reprovação, que não apresenta ameaça real, caso não aconteça mais, para a educação. Na pedagogia do exame, “não é preciso muito senso crítico para perceber que a estratégia do prêmio e do castigo desprestigia a própria educação ou ato de aprender” (PARO, 2003, p. 112), mostrando-a como processo desagradável e obrigatório pelo qual todos tem de passar, sendo premiados por suportá-la ou castigados por não se adaptarem à ela.

Jacomini (2009) lista algumas sentenças ditas dentro do meio escolar que levam, de todas as formas, a culpa pela não aprendizagem ao aluno:

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” (JACOMINI, 2009, p. 561).

Dentro dessas práticas que causam desinteresse e dessa visão limitada quando se trata do paradigma geral da avaliação, vale ressaltar uma que é particularmente lamentável para a educação e vem sendo parte integrante do comportamento de docentes por muito tempo: a “prova para provar” (LUCKESI, 2008).

Luckesi (2008, p.21) traz uma reflexão acerca desta calamidade que tem sido o uso das provas dentro de uma postura autoritária docente para prejudicar alunos que diz que “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos,

elaboram provas par a “reprovar” seus alunos”, pois apresentam questões de nível muito mais difícil do que o que foi estudado, descolam questões do trabalho que foi executado, dentre outros exemplos que o autor traz, para, mais uma vez, mostrar que a postura docente e seu compromisso real com a educação tem de ser revistos urgentemente.

Assim como é idealizado um modelo de professor que segue regras, disciplina suas crianças e jovens, levando-os a irem bem nos testes, com uma recompensa por meio de bônus pelos resultados obtidos<sup>4</sup>, também é, infelizmente, esboçado um modelo de aluno ideal, aquele que fica quieto, que pouco se comunica, a não ser o necessário, que presta atenção e que atinge as notas desejadas pela escola. De que aluno se fala quando se consideram os ciclos de desenvolvimento humano? Que postura é desejada quando se pensa na forma de organização do trabalho? Na pesquisa de Paro (2001) é chocante uma passagem que relata, de forma a ilustrar qual é a visão docente na velha concepção de ensino, aquela que deve ser ultrapassada, de que aluno se fala quando pensamos na lógica tradicional:

Na reunião de pais da primeira série, uma mãe pergunta sobre seu filho e a professora Ana Lídia fala que ele está “danadinho”. A mãe pede para muda-lo de lugar. A professora diz que muda as crianças de lugar, mas elas “fazem amizade”. O que se pode dizer do sentido pedagógico de uma educação em que se lamenta o fato de os educandos fazerem amizade? (PARO, 2001, p. 123).

Ao contrário deste “aluno ideal: quieto e respeitador de regras” (PARO, 1999, p. 123) para a lógica tradicional, os ciclos estimulam as trocas entre os sujeitos da educação, a autonomia de alunos que entendam o processo e vivam efetivamente a aprendizagem, que não seja apenas preparar-se exaustivamente para exames, sem a consciência da importância desta parte de suas vidas, a que representa a educação. O tipo de avaliação voltado apenas para promover ou reprovar:

[...] será sempre precário uma vez que – sem falar da relatividade dos valores ou do ponto de vista de quem julga as respostas oferecidas – nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá para além do momento da prova ou exame ou se se extinguirá em breve

---

<sup>4</sup> No estado de São Paulo, por exemplo, há um valor em dinheiro pago aos professores da rede estadual, como maneira de premiar esses profissionais pelo bom desempenho dos alunos avaliados pelo Saresp, prova objetiva composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

tempo sem se incorporar verdadeiramente à personalidade do indivíduo (PARO, 2011, p. 707).

A ideia de uma avaliação que forme, que esteja presente durante todo o desenvolvimento dos alunos e que tome nota de detalhes muito importantes quanto ao transcorrer das atividades produzidas por eles só será possível quando o docente mudar sua concepção de avaliar, mais do que isso, mudar sua concepção de educar. Paro (2001), ao exemplificar melhor o porquê deve uma avaliação se dar ao longo do processo de várias formas e diversas vezes, bem afirma que:

Se se atenta para a natureza do processo de realização de objetivos, considerando os recursos e o tempo empregados, percebe-se a importância de procedimentos avaliativos cada vez mais constantes, com vistas a evitar desperdícios ou ações que não levem aos fins desejados. Quando se deixa para avaliar apenas ao final de determinado processo, corre-se o risco de, em não se alcançando os resultados desejados, perderem-se os recursos e desperdiçar-se o tempo despendido no decurso da ação (PARO, 2001, p. 34-35).

A avaliação, quando é definida por esses caminhos, não supõe possível reprova, pois auxiliará em medidas que corrijam os erros, sanem os problemas antes das consequências piores se darem, por exemplo, o aluno que chega ao final do ano sem aprender. Esta perspectiva vai contra a “clássica alegação de que a progressão continuada prejudica o aluno, supondo que ele não aprendeu porque foi aprovado e não porque não lhe ensinaram” (ibid, 2011, p. 702) e deixa claro que é com a progressão continuada que esse educando é levado a uma nova oportunidade, tanto de valorizar o conhecimento que construiu e recuperar concomitantemente aos do ano seguinte a defasagem apresenta em determinados temas, e não com a reprovação.

É fato também que a progressão continuada é alvo de críticas sérias quando se trata de maquiar estatísticas, pois em escola que não reprova, por mais que existam problemas, é usada a promoção para negá-los. Com esse fato é certo também que a forma de usar tal medida é apropriada apenas por governos que não se interessem pela questão educacional e “isso deve ser repudiado por quem esteja comprometido com a seriedade da educação” (ibid., 2001, p. 107). Essa é uma acusação séria que deturpa os caminhos da compreensão que devem ser seguidos quando se fala sobre a progressão continuada e sistema de organização em ciclos,

que faz com que muitos voltem-se contra a medida e, se aprofundarmos a questão, a conclusão que se chega é que:

[...] a razão de esses sistemas, onde a promoção automática ou a progressão continuada são utilizadas são utilizadas com o mero propósito de maquiagem estatísticas, terem um ensino ruim – ou melhor, um ensino que *continua* ruim – deve ser imputada à *falta* de medidas que deem melhores condições de ensino, não à *presença* da promoção automática que, em si, só pode ser considerada uma medida pedagógica acertada. (PARO, 2001, p. 52, grifos do autor).

É preciso galgar espaço nas lutas pela educação para reivindicar medidas que melhorem as condições em que se dão o ensino e não se voltar contra os pequenos passos já dados rumo a mudança da estrutura educacional. Certamente, ainda há muito por fazer para que seja alcançada uma educação verdadeiramente pautada na organização cíclica, no docente como mediador, no discente como sujeito participativo e construtor de sua educação e na avaliação contínua como formas de avanço significativo. Sobre a concepção docente que é resistente as novas medidas, Jacomini (2009) pontua que:

Não se trata, entretanto, como reclamam alguns professores, de voltar à qualidade da escola “de antigamente”, mas de se construir processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar (2009, p. 559).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o professor, engessado por seu modelo técnico de formação, é submetido a cursos e mais cursos, como se sua experiência docente fosse nula e, a cada nova organização, tudo o que fazia parte da rotina e trabalho escolar também fossem reduzidos a uma nova formação continuada, igualmente carente de elaboração crítica, que repentinamente teria a solução para o problema apresentado. Portanto, deve-se ter cautela com a qualidade dos cursos de formação oferecidos, em defesa de formação realmente comprometida com a emancipação do aluno.

Nota-se que, na seriação, a tendência maior, causada por essa seleção desenfreada e pelo equívoco do aprendizado homogêneo, é “esquecer que a escola é uma instituição sociocultural” (ARROYO, 1992, p.47), aplicando-se, assim, a reprovação de modo banal e, conseqüentemente, causando uma exclusão e um fracasso sistêmico.

O contrário é percebido no sistema de ciclos que altera essa lógica juntamente com o regime de progressão continuada, pois, segundo Jacomini (2009, p. 551) “[...] a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo e opõe-se à prática de reprovação anual” levando em conta as fases do desenvolvimento humano e os ritmos de cada educando. É um modelo que responsabiliza a escola, tem fundamento na compreensão sobre a realidade formada por educandos com saberes heterogêneos e afirma que “quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio” (JACOMINI, 2009, p. 561).

Em síntese, a adoção do sistema de ciclos e a avaliação nessa nova organização estão colocadas para que não mais a reprovação seja vista como solução para o educando que não se enquadra no que é solicitado e/ou como modo de puni-lo, mas que sejam pensadas novas estratégias ao longo de um período maior para que ele atinja os objetivos pedagógicos traçados pra o ciclo de aprendizagem. Desse modo:

Essa perspectiva lança educadores, pais e alunos ao propósito de superar uma organização de ensino que fragmenta os conteúdos do ensino fundamental em séries anuais e estabelece os mesmos tempos, as mesmas metodologias, os mesmos procedimentos de avaliação sem considerar a diversidade e os processos individuais na construção do conhecimento (JACOMINI, 2009, p. 562).

A cobrança por parte do Estado, sobretudo atualmente, para que as escolas “rendam” boas notas, acaba por trazer à tona a avaliação que treina, a pedagogia do exame, que se resume em números, dados estatísticos e que nega a avaliação focada inteiramente na aprendizagem e no processo.



### CAPÍTULO 3

#### RECONFIGURAÇÃO DO MODUS OPERANDI

Pensar uma nova escola que seja para todos e cumpra seu papel social, na perspectiva deste trabalho, é enfrentar os antigos moldes, compreender de forma abrangente as falácias a respeito de práticas pedagógicas arcaicas, como a reprovação inconsequente (fruto de instrumento de coerção), implica vislumbrar um caminho futuro que olhe para os educandos, para o processo, para o todo contínuo, assim como também é a sociedade. Neste capítulo se firmará a necessidade de mudança estrutural da educação, cuja alteração envolve a progressão continuada e a implementação de ciclos, bem como as formas de agir que envolve dentro da prática pedagógica, certa de que “a organização por ciclos é apenas uma consequência da mudança na concepção e na prática de educação básica” (ARROYO, 1999, p. 159).

Paro (2003, p.34) afirma que “para garantir que a atividade se desenvolva de modo adequado, o homem precisa averiguar permanentemente se o processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir”, assim, se na atual conjuntura educacional, não se olhar a fim de avançar, tudo continuará igual e, continuando igual, atuamos sob a ótica da educação-privilégio que tanto assola a sociedade, excluindo aqueles que não se adaptam ao seu *modus operandi*. Isso é necessário para romper-se com o fortalecimento “do preceito de aprimoramento das virtudes do homem-cidadão a ser educado de acordo com os interesses da classe dominante” (SOUZA, FERREIRA e BARROS, 2009, p.493).

Uma escola que deduz uma educação em que apenas uma parcela é encarregada de esforçar-se está longe de promover uma educação que “em sua tarefa de constituir sujeitos históricos, não se reduz à passagem de informações, como ocorre quando se transcrevem dados para um livro ou para um computador” (PARO, 2003, p. 38). Pouca diferença fará tal educação na vida desses sujeitos históricos, pois os pressupõe máquinas que são configuradas para determinada função, nesse caso a de decorar, passar em testes, e não indivíduos que pensam, que se auto avaliam, que constroem seu conhecimento todos os dias nas mais diversas situações, e dentro delas a própria escola. O mesmo autor (ibid.) levanta prudentemente que:

Por isso, parece de todo incompreensível que um processo tão complexo e relevante como a relação de sujeitos humanos com o propósito de apropriação da cultura dispense uma constante apreciação de seu desenvolvimento com vistas a corrigir rumos, tomar decisões e prover medidas que o tornem cada vez mais eficiente na realização de seus fins (PARO, 2003, p. 40).

A educação, o que estende-se à avaliação, os métodos desenvolvidos, as relações, as políticas e o que mais a cerque, devem ser alvos de reflexão constante e sempre buscando garantir a todos o acesso a permanência e a qualidade.

O docente dentro desta proposta é confrontado no mais profundo de seu âmago, pois as responsabilidades vêm, conforme vem também o novo público da escola, distante daquele primeiro que tinha o acesso devido a um processo de elitização da educação: “A experiência de reorganizar a estrutura escolar nos defronta com velhos papéis sociais e culturais. Os professores se reencontram com outras identidades. Isso é formador” (ARROYO, 1999, p. 151).

Com a chegada dos ciclos, a autoimagem do professor afligiou-se, pois antes, com a seriação, o mesmo era detentor dos processos do ensino, era como se a disciplina viesse acompanhada de uma punição controladora. Em certa medida, considerando que os índices de reprovação eram mais altos do que após a adoção da organização em ciclos em muitos Estados: no ano de 1997, no Brasil todo 11,4% dos alunos do Ensino Fundamental reprovaram (MEC/INEP/SEEC, 2017 [on line]). Já no ano de 2000, 10,7% dos alunos do Ensino Fundamental reprovaram, e em 2010, 10,3% dos alunos dessa etapa ficaram retidos (INEP/MEC, Censo Escolar, 2017 [on line]). O resultado é imediato na organização por meio da seriação: o aluno não seguiria seus estudos.

Com a organização em ciclos, o saber é construído por ambas as partes, educador e educando e o resultado é para os dois uma parcela de responsabilidade. O aluno tem suas responsabilidades, assim como o professor tem seus fazeres, sendo levado a pensar e repensar suas práticas e concepções, a fim de que não seja coletado um resultado ao final do ano. Enquanto na seriação a tendência a não se estimular as práticas centradas nos desafios da construção do conhecimento para além da retenção é grande. O que fica no centro é o produto final: passar para o ano seguinte ou não. Para que isso não aconteça:

[...] é necessário que se adote o princípio de *progressão continuada*, que 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, 2003, p. 50, grifo do autor).

É justo com as camadas mais pobres da população que o ensino se transforme para passar a atendê-los e não fique preso à concepção educacional que privilegia alguns e negligencia oportunidades futuras a outros. Pois o aluno que reprova e evade, por essa razão, tem tolhida ou adiada a possibilidade de dar continuidade aos estudos na universidade, por exemplo. Muitos jovens, assim, são empurrados para o mercado de trabalho, em funções de pouco prestígio social, das quais dificilmente conseguirão libertar-se com o estudo incompleto, no caso dos jovens do Ensino Médio. No caso do Ensino Fundamental, a reprovação pode levar ao desestímulo pelo ato de estudar.

São outros tempos e medidas que antes faziam-se ao menos entendíveis, agora já não mais são consideradas dessa maneira, no sentido de ser “necessário que o processo educacional escolar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações sociais democráticas” (JACOMINI, 2009, p. 559). A mesma autora (ibid.) determina que:

As condições materiais, sociais e culturais nas quais a escola seriada estava inserida mudaram à medida que a educação passou a ser concebida como direito e o Estado adotou medidas para que a população tivesse acesso à escola (JACOMINI, 2009, p. 560).

A progressão continuada por si só, através da inversão lógica que muitos utilizam para negá-la, não atende aos fins desejados para uma educação democrática, mas como coloca Paro (2003, p.108) “se ela não basta, mas é necessária, por que não lutarmos pelas medidas faltantes em vez de nos voltarmos contra a que é correta?”.

Medidas foram propostas com a implementação dos ciclos para que houvesse alternativas com vistas ao caráter contínuo do processo para que se pudessem alcançar bons resultados, uma delas é a recuperação ao longo do processo. Embora seja uma ótima medida, a forma como vem se operando, apenas ao final do ano, sem capacidade nenhuma para abranger todo o conteúdo e promover aprendizagem, para nada mais serve, além de maquiar resultados finais e continuar aprovando alunos sem que nada se tenha feito efetivamente por eles.

Dessa maneira, entende-se o preconceito que muitos têm com a progressão continuada, ao afirmarem que ela é uma aprovação automática.

A recuperação, em vez disso, deveria ser pensada como um princípio derivado da própria avaliação. Esta, num processo contínuo e permanente, embutido no próprio *exercício* de ensinar e aprender, diagnosticaria os problemas e dificuldades que a recuperação, também num processo contínuo e permanente, cuidaria de solucionar (ou intentar soluções) pelo oferecimento de novos recursos e alternativas de ação (PARO, 2003, p. 42).

Com um processo de acompanhamento docente mais intenso e menos pautado no autoritarismo e na imagem de professor que ameaça para alcançar “respeito”, essa recuperação não seria mais uma medida paliativa para passar o aluno e maquiar estatísticas, mas sim um ato de responsabilidade de cada docente para com seu educando, em fase de enfrentamento de dificuldades, inerentes a qualquer ser humano. Para que seja possível este trabalho organizado e consonante com a visão da educação dentro dos ciclos “a apropriação crítica do real é condição necessária para uma superação das condutas e práticas autoritárias de professores e demais educadores na escola” (PARO, 2003, p. 77).

A justificativa para formas de avaliar centradas no processo, pode ser verificada quando observamos a colocação de Luckesi (2008):

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estatístico e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (p. 35).

Avaliar sob esta ótica é, claramente, ter mais trabalhos a fazer, pois não se reduzem as avaliações apenas a estatísticas e operar segundo a lógica qualitativa dentro do ensino é analisar muito mais variáveis do que apenas uma prova e se se analisa de várias maneiras, buscando a totalidade das competências apresentadas pelo aluno, a reprovação se torna desnecessária, pois se vê o problema bem mais a fundo. Dessa maneira, a saída da reprovação não é uma primeira opção e passa a ser desnecessária, inclusive.

Pensando dessa forma, é possível superar a seriação, tendo como referência a ideia de que:

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. (JACOMINI, 2009, p. 560)

Deixando para trás o ato de incumbir somente o aluno e assumindo a escola sua função, superam-se com isso todas as medidas que já não mais representam o ideal de uma educação efetivamente democrática: “O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento” (LUCKESI, 2008, p. 98). Arroyo (1992, p. 51) esclarece acertadamente que “em outros termos, a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação”

É importante reforçar que a (relativamente) nova proposta de organização do ensino que cobra tantas mudanças estruturais para a educação, e que sem elas dificilmente fará alguma diferença, é pautada da democratização deste mesmo ensino que agora deve atender a todos, por isso as mudanças são tão profundas e amedrontam não só a auto imagem docente, como a comunidade escolar que, se não esclarecida da proposta, segue insegura sobre o quanto pode a progressão auxiliar no ensino. Do ponto de vista desta democratização:

O aluno que “não quer aprender”, “não tem acompanhamento dos pais” ou “tem dificuldades para aprender” tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto àquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. (JACOMINI, 2009, p. 561)

É preciso apoderar-se da ideia de educador e educando, assim como todos que envolvem as escolas, a educação, como sendo sujeitos humanos, que têm relações entre si, que constroem e desconstroem práticas e ideias, que levam ao longo de sua vida a carga de inúmeras experiências que podem ser positivas ou negativas e isso tudo depende muito dessa ideia de sujeito.

A escola democrática que chama pela participação coletiva e pela elaboração coletiva de suas bases é uma escola que não é possível se pensada separadamente da trajetória de sujeitos históricos a qual todos pertencem. Mais claramente, o que este trabalho defende é que:

Cada professor, os coletivos de profissionais carregam cada dia para a escola uma imagem de educador que não inventam, nem aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto. A nova LDB em seu art. 1º coloca a educação e a formação nessa pluralidade de vivências sociais e culturais, de aprendizados. Fomos acumulando saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que levamos para o que há de mais permanente e definidor de toda ação educativa: ser uma relação, um diálogo de pessoas, de sujeitos sociais, culturais, de gerações. Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos, que a sociedade acumulou, que nós acumulamos como indivíduos e como coletivo (ARROYO, 1999, p. 154).

O alcance da progressão continuada como medida que sustenta uma possível democracia dentro da educação é questionado, pois acomodados com a lógica tradicional, todos os envolvidos (pais, alunos, professores, gestores, etc.) veem na dificuldade de agir para essa nova organização o seu principal obstáculo.

Para os docentes “não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimento, mas nos procedimentos para que esse conhecimento possa ser apropriado por todos” (JACOMINI, 2009, p. 563), pois “[...] os ciclos só podem ser efetivamente implementados se houver uma mudança estrutural na escola, tanto em relação às condições materiais de funcionamento quanto em relação às concepções educacionais que subsidiam a ação dos educadores” (JACOMINI, 2009, p. 564). Para os pais/responsáveis talvez seja a apropriação do ensino como sendo sujeitos diretos dele, e não indiretos, que só vão à escola para receber notícias de seus entes e voltam para casa sem que se esclareçam importantes situações escolares e o quanto cada um deles tem o direito de participar das mesmas.

Para os gestores, a tarefa de apoiar e incentivar cada vez mais a formação de seus professores, levando-os a refletirem sobre os objetivos da educação, que se deem conta da responsabilidade que é ter sob sua gestão uma escola que deve servir a todos e não só aos mais privilegiados e gerar condições para que o aprendizado ocorra. Por fim, para os alunos, livrar-se da culpa e dar início a uma

nova concepção de educação fará com que muitos problemas sejam evitados no futuro e que haja um futuro a ser planejado, sonhado.

É uma conquista que esta medida tenha sido implementada em muitos Estados brasileiros, ainda que, mesmo nesses, muito se tenha para fazer para garantir seu efetivo funcionamento:

A progressão continuada, tida em oposição à prática de reprovação – sendo esta entendida como mecanismo criado pela escola para desincumbir-se, em certa medida, da tarefa de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos –, coloca-se no marco da concretização do ensino obrigatório por dois motivos: em primeiro lugar, porque concebe que a educação escolar pode prescindir da reprovação, lançando, portanto, a perspectiva de todos aprenderem dentro de padrões sociais democraticamente construídos; em segundo, porque as experiências de progressão continuada têm produzido debates sobre a qualidade do ensino, antes mascarada pela reprovação e pela evasão (JACOMINI, 2009, p. 569).

Tamanhos avanços não podem ser sucedidos de retrocessos, ainda que os ciclos tenham ajudado num possível início de mudança de concepção de avaliação, somente com a extinção da reprovação será materializável a mudança que se deseja. Alterando, assim, toda uma estrutura:

O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso escolar (ARROYO, 1992, p. 50).

Sem o recurso da reprovação disponível anualmente como moeda de escambo para bom comportamento ou obediência às tarefas solicitadas, será inevitável o surgimento de outras propostas de ação para que se faça efetivamente algo pelo educando, não é possível que o muro das lamentações sobre a impossibilidade de reprovação seja a única alternativa enxergada. Com todas as exigências externas e determinações que em nada acrescentam, os envolvidos com a educação são chamados a travar uma longa trajetória em busca de mudanças, de visões da educação para o povo e que deve ser construída para ele.

Portanto, temos muito por fazer. Demonstrar que os financiamentos são lesivos, que a realidade não comporta tais procedimentos, que não aceitamos passivamente ordens e orientações sem discuti-las,

que compreendemos nossa responsabilidade com a escola pública e com a formação de boa qualidade e que, sendo necessário, formularemos uma exposição de motivos, tomaremos decisões contrárias e falaremos para todos que cabe à escola e aos sujeitos que nela atuam tomar decisões e eleger suas prioridades (SILVA, 2003, p. 299).

A relevância de extinguir a reprovação e com ela todas as formas de exclusão que proporciona, visando uma educação democrática, é embasada por todos os autores investigados neste trabalho, pois o caminho da escola para todos e construída por todos deve ter claro que “o que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais” (ARROYO, 1992, p. 46), olhando para as escolas sem se enxergar como parte dela e, por isso, participante de sua mudança.

Quando se fala em formas de exclusão, pensa-se na questão da evasão escolar que é intrínseca às condições sociais em que se encontram os educandos e grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas (NERI, 2015).

Olha-se para a escola de maneira engessada, imutável, o primeiro passo a se mudar é a concepção de que permanece sendo melhor o tradicional, essa é uma fala que é passada sempre para frente, mas não condiz com a realidade. A sociedade muda e com ela a escola muda também, devendo adaptar-se, atender a demanda e garantir a qualidade, através da qual seus alunos vão alcançar a parte social que é deles, mas que durante muitos anos foi tirada de suas mãos. Justifica-se a mudança estrutural, pois:

[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contra-cultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (ARROYO, 1992, p. 47).

Pensar e repensar a educação dentro dessa proposta qualitativa que se mostra a progressão continuada, considera que o processo todo está interligado,



devido as relações humanas, aos conhecimentos que são construídos e sofrem inúmeras combinações dentro do curso de cada indivíduo, em suma:

Frente à ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída-produto, as imagens de cores sociocultural teriam maior poder de compreensão e explicação dos resultados escolares (ARROYO, 1992, p. 48).

Essa análise da educação que, frente a uma mudança, precisa supor melhorias deve ter claro que o que se busca é o sujeito autônomo, capaz e que faz parte de toda a construção que a escola o proporciona, diferente do sujeito que antes é visto como “receptor”, que é esquecido em suas individualidades e é massificado entre tantos outros que, como ele, tem suas particularidades negadas e omitidas, a escola é uma instituição sociocultural e, por isso, seu desfecho deve cessar urgentemente a antiga visão de que esta é uma instituição isolada, não cabendo interferir e transformar a própria sociedade, que não é alheia a ela.

Esses educandos agora precisarão de muito trabalho para superar também as velhas concepções. Assim, é importante saber que:

Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não serve para nada mais do que garantir uma submissão internalizada (LUCKESI, 2008, p. 51).

A colocação de Luckesi (2008) deixa claro que o caminho não é simples de ser trilhado, mas é necessário. Leão (2006, p.36) também indicia que:

Para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc. A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida.

Nesse ponto, a seriação, juntamente com a avaliação massiva, externa e quantitativa, que mecaniza os processos, traz a necessidade de repensar sempre a educação a fim de estar sempre operando de forma a atender as necessidades que venham a ser mostradas, e devem ser desveladas, de modo que não é mais viável

ao sistema de ensino reprovar com base em diagnósticos rasos obtidos através dessas provas, que, muitas vezes, não versam sobre a aprendizagem.

É fundamental ir fundo às causas da não aprendizagem, respeitando o educando, investindo em estratégias diversificadas de ensino, tempo para o desenvolvimento pedagógico dos conteúdos (já que em sistemas apostilados até isso é retirado dos alunos, as vezes, já que para cumprir com o cronograma, o professor “corre” com a matéria) e recuperações paralelas. Isso será possível dentro de uma outra perspectiva de formação de professores.

A formação continuada, atrelada à organização do ensino em ciclos de aprendizagem, podem ser passos importantes para dar início à construção de uma educação para uma sociedade heterogênea, que necessita de diferentes métodos para alcançar diferentes sujeitos da educação, certos de que “[...] a democratização da educação é a única forma de garantir aos historicamente excluídos acesso a bens que são patrimônio da humanidade e não de uma classe social ou de uma parcela da sociedade” (JACOMINI, 2009, p. 568).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância do estudo sobre as formas de organização do ensino em nosso país, e mais, a importância da educação como prática emancipadora, salvos os deveres da escola nesse processo, o presente trabalho buscou elencar as principais ideias que contribuam para pensarmos em uma avaliação processual e qualitativa, que valorize o educando em todos os aspectos e compreenda seu histórico social, sabendo que o cotidiano não se desliga na escola, não sendo possível equiparar as oportunidades como iguais para todos. Também buscou refletir sobre o sistema de ciclos como organização que inicia o saber democrático na escola, fornecendo subsídios para que os professores acompanhem um processo e não uma situação fechada num período pré-determinado, colocando, assim, todos os sujeitos “no mesmo barco”, sem entender a diversidade com que se lida dentro do ambiente escolar e fora dele, juntamente com a discussão sobre o docente em toda esta ligação entre aprender, avaliar e refletir sobre sua prática, e também teve a intenção de desmitificar a reprovação como nova oportunidade de aprendizagem, mostrando, com base em referencial teórico, o quão prejudicial é esta prática, argumentando com suas bases de modo a esclarecer que sua estruturalização na sociedade permanece sendo um obstáculo a educação-direito, para só assim caminhar rumo ao futuro de uma educação progressista e libertadora.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.
- ARROYO, M. G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. Educação e sociedade, Campinas, no 68, p. 143-162, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.
- ARROYO, M. G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do Ordenamento da educação básica*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. INEP. Saeb. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em. 18 de ago. 2017.
- FREITAS, H. C. L. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em 05 set. 2017.
- FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cad. Pesqui*, vol.43, n.148, 2013, p. 348-365.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- INEP/ MEC. *Relatório educação para todos no brasil 2000-2015: versão preliminar*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em 13 de set. 2017.
- JACOMINI, M. A. *Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>> Acesso em 28 out. 2016.

KLEES, S. J.; EDWARDS Jr., D. B. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n.60, jan./mar., 2015, p.11-30.

LEÃO, G. M. P. *Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1> > Acesso em 05 de set. 2017

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

MEC/INEP/SEEC. *Confira as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar*. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/confira-as-taxas-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/confira-as-taxas-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-escolar/21206). Acesso em 13 de set. 2017.

NERI, M. *Motivos da Evasão Escolar* (Coord., 2015) Disponível em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1166/1789.pdf?sequence=1>. Acesso em 05 set. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Alfabetização*. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao>. Acesso em 12 de set. 2017.

PARO, V. H. *Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino*. Revista Brasileira de Educação v.16 n.48 set.-dez.2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.

PARO, V. H. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo – SP: Xamã, 2003.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 de abr. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE Nº 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0820-0830\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf)>. Acesso em 12 de out. 2016.

SOUZA, P. R.; FERRERIA, M. M. M.; BARROS, M. S. F. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. Congresso nacional de educação, *Anais do EDUCERE*, 26 a 29 de outubro de 2009.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.