

SANDRO TADEU DE FREITAS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MODELO DA
PROGRESSÃO CONTINUADA**

SANDRO TADEU DE FREITAS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MODELO DA
PROGRESSÃO CONTINUADA**

Trabalho de Graduação apresentado ao Conselho de Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática da Faculdade de Engenharia do Campus de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do diploma de Graduação em Licenciatura em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Monteiro Paulo

F866a	<p>Freitas, Sandro Tadeu de A avaliação da aprendizagem no modelo da progressão continuada / Sandro Tadeu de Freitas – Guaratinguetá, 2016. 33 f.: il. Bibliografia: f. 32-33</p> <p>Trabalho de Graduação em Licenciatura em Matemática – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, 2016. Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Monteiro Paulo</p> <p>1. Matemática - Estudo e ensino 2. Professores - Formação 3. Avaliação I. Título</p> <p style="text-align: right;">CDU 51:371.3</p>
-------	--

SANDRO TADEU DE FREITAS

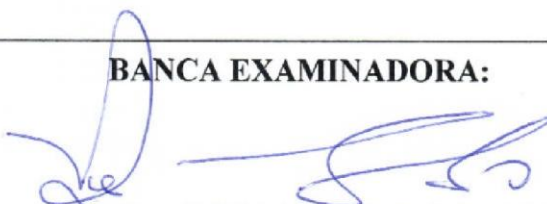
ESTE TRABALHO DE GRADUAÇÃO FOI JULGADO ADEQUADO COMO
PARTE DO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO DIPLOMA DE
“GRADUADO EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA”

APROVADO EM SUA FORMA FINAL PELO CONSELHO DE CURSO DE
GRADUAÇÃO EM NOME DO CURSO



Prof. Dra. VIVIAN MARTINS GOMES
Coordenador

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. ROSA MONTEIRO PAULO
Orientador/UNESP-FEG



Prof. Dr. ANTÔNIO CARLOS SOUZA
UNESP-FEG



Profa. Dra. ELISANGELA PAVANELO RODRIGUES DOS SANTOS
UNESP-FEG

À esposa e filhos, que contribuíram com apoio e incentivo entendendo a necessidade de minha ausência além da jornada de trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inesgotável sabedoria, que me nutriu de forças para alcançar com êxito os objetivos.

À minha esposa Alessandra Maria Lopes de Freitas que, em muitas situações, assumiu o papel paterno na educação de nossas filhas para me possibilitar tempo para a dedicação aos estudos.

Às minhas filhas, Isabela Maria de Freitas e Maria Julia de Freitas, que me incentivaram e por diversas vezes entenderam minha ausência em momentos importantes de suas vidas devido à jornada diária entre trabalho e faculdade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Monteiro Paulo, pela paciência, compreensão e incentivo durante este projeto. Seria impossível a conclusão deste trabalho sem a sua orientação.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

“Quem não quer procura desculpas. Quem quer procura meios.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a avaliação da aprendizagem no sistema da Progressão Continuada tal qual é exposta na Deliberação CEE nº09/97. Para tanto, abordamos a concepção da avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos pesquisadores que atuam na área da Educação Matemática. Ainda, buscamos conhecer a legislação pertinente ao assunto encontrando na Lei de Diretrizes e Bases do Estado de São Paulo (LDB) e no Currículo do Estado de São Paulo, referências que nos levam ao exposto pelos pesquisadores acerca da avaliação. Entendendo esta concepção de avaliação, buscamos em duas escolas públicas estaduais de um município paulista, ver como os professores têm tratado a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Vimos que embora, compreendam o sentido da progressão continuada, os modos de tratamento da avaliação são distintos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Matemática. Ensino de Matemática. Formação de Professores.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the evaluation of learning in the system of Continued Progression as present by Deliberation of CEE No. 09/97. Therefore, we approach the conception of the evaluation of learning from the point of view of researchers who work in the area of Mathematics Education. Also, we seek to know the legislation pertinent to the subject finding in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and in the Curriculum of the State of São Paulo works that are articulated with the readings made researchers about the evaluation. Understanding this conception of evaluation, we look for in two State Public Schools of a city of São Paulo, to see how the teachers have treated the evaluation of the learning in the classroom. We have seen that although they understand the meaning of Continuous Progression, the modes of treatment of evaluation are distinct.

KEYWORDS: Evaluation. Mathematics Education. Mathematics Teaching. Teacher Training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	O SENTIDO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	11
2.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	12
3	PROGRESSÃO CONTINUADA	17
4	PESQUISA EXPLORATÓRIA QUALITATIVA	20
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA: MODOS DE COMPREENSÃO	20
4.2	O ESTUDO DE CASO: ENTREVISTA COM PROFESSORES	23
5	ANÁLISE DOS DADOS	25
5.1	INTERPRETANDO O SENTIDO DO DITO PELOS PROFESSORES	26
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

1 INTRODUÇÃO

É muito difícil aprender matemática quando sua aplicação está longe do universo em que vivemos e, por este motivo, passei a me interessar pela área de Ciências Exatas durante o curso Técnico de Mecânica. Os fenômenos que eram “complicados” ou difíceis de serem entendidos passaram a ganhar forma numérica e, assim, podiam ser explicados e provados matematicamente.

A princípio o foco dos meus estudos estava direcionado à engenharia, mas por orientação de um professor do colégio técnico, comecei a graduação na Universidade Estadual Paulista em Licenciatura em Matemática para aprimorar fundamentos matemáticos e futuramente buscar transferência para engenharia, mas devo confessar que a Matemática foi amor à primeira vista. Impossível deixar um curso de graduação que, além de fornecer uma base sólida para cálculos numéricos, também lhe proporciona as técnicas de como transferir as informações recebidas em prol da construção do conhecimento a outras pessoas. Então optei por concluir a graduação no curso de Licenciatura em Matemática.

Com espírito decidido, e como forma de contribuir mais significativamente com os profissionais da área de ensino, optei por pesquisar, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o sentido da avaliação da aprendizagem. Isso porque, durante o estágio supervisionado, realizado nas escolas públicas da rede estadual de ensino, percebo que há grande dificuldade por parte dos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos dentro do atual sistema de gestão escolar que é a Progressão Continuada.

As leituras realizadas bem como o diálogo com os professores com os quais estagiei me despertam o desejo de querer compreender se há uma avaliação da aprendizagem, no contexto da sala de aula, que valorize a Progressão Continuada. Ou seja, indago se existe uma ação avaliativa diferente das tradicionais – entendidas como provas, trabalhos e outros recursos – que dê ao professor - e ao aluno - condições para que o processo de aprendizagem de fato ocorra em um sistema educacional tão dinâmico como o que é proposto pela Progressão Continuada.

Considerando o contexto em que se deu a investigação, isto é, na escola pública de Educação Básica com professores de Matemática dessa rede, entende-se que a pesquisa

qualitativa exploratória nos dê condições de compreender a proposta da Progressão Continuada e analisar os modelos de avaliação que se aproximem dela.

Para expor o que, na pesquisa foi desenvolvido organizamos o texto em quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscamos o sentido da avaliação da aprendizagem de acordo com pesquisadores da educação e da Educação Matemática para trazer as ideias ou concepções de avaliação. No segundo capítulo apresentamos a compreensão acerca da Progressão Continuada enquanto modelo de gestão educacional, bem como trazemos o contexto histórico de sua implantação no Brasil para estabelecer relações entre a concepção de avaliação e o sistema de ciclos. Dedicamos, o terceiro capítulo, a uma explicação sobre o método de pesquisa assumido, devido sua importância na investigação de fenômenos culturais recentes e nossa opção pelo estudo de caso, já que nos dedicamos a ouvir, por meio de entrevistas, os professores de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Pindamonhangaba.

Finalizamos o texto com um último capítulo dedicado a análise dos dados coletados no estudo de caso, de forma a apresentar uma conclusão sobre o investigado.

2 O SENTIDO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando o sistema atual de ensino “Progressão Continuada”, verifica-se uma grande dificuldade do corpo docente em se adaptar e entender esta nova condição que oferece grandes desafios à educação brasileira para as próximas décadas. Um dos pilares deste modelo de sistema educacional é a não reprovação do aluno ao final de uma série (ano letivo). Com isso muitos professores associam a Progressão Continuada com a aprovação automática e acabam se perdendo, por exemplo, no sentido do termo “Avaliação”. Ou seja, considerando que esse sistema busca combater a reprovação e a evasão escolar nas escolas de Educação Básica, de modo que seja possível contribuir com a melhoria da qualidade de ensino público no país, os professores se questionam sobre quais os métodos de avaliação que, de fato, possibilitam analisar o desenvolvimento do aluno.

O que se evidencia, de modo geral quando se fala de avaliação, é o fato da “prova” ser o modelo mais conhecido e aplicado pelos professores para decidir acerca de uma aprovação ou reprovação do aluno. Esse modo de “avaliar”, mediante a aplicação de uma prova, se adequa ao modelo tradicional de educação que visa “medir” a quantidade de informações “retidas” pelos alunos, ao longo de um bimestre ou um ano letivo. No entanto, as pesquisas mostram que esse pensar, bem como esse modelo, não consegue atender aos propósitos de um processo educacional dinâmico, como é o caso da progressão continuada (MONDINI; LOPES, 2009).

Para que seja possível compreender o sentido de avaliação e o modo pelo qual a Progressão Continuada trata a avaliação, nos dedicamos a essa pesquisa e, neste capítulo, trataremos a concepção (ideia) de alguns autores acerca de avaliação.

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Buscando compreender os modos de avaliação da aprendizagem e, particularmente, da avaliação da aprendizagem matemática, fizemos uma pesquisa bibliográfica acerca das concepções de avaliação. Nossa intenção, na leitura dos textos foi entender o que é avaliar e qual a importância da avaliação para o processo de aprendizagem matemática.

Iniciamos a leitura com Luckesi (2005) que nos leva à reflexão acerca do que é peculiar à avaliação. O autor nos diz que a avaliação deve pôr em destaque características que focam o desenvolvimento do ser humano. Ou seja, ao avaliar deve-se considerar aspectos que possibilitem um diagnóstico da situação real de aprendizagem dos sujeitos para se tomar uma decisão que promova o desenvolvimento.

Sendo assim, quando se considera a avaliação no âmbito escolar, mais especificamente na sala de aula, é preciso entender as suas principais características, quais sejam: o desempenho provisório, a possibilidade diagnóstica e caráter inclusivo.

A característica de desempenho provisório indica que o resultado obtido por meio de um instrumento de avaliação - como uma prova ou um trabalho - não é determinante da aprendizagem. Ou seja, o instrumento não permite caracterizar se houve ou não aprendizagem, ele apenas subsidia o processo de ensino para obtenção de resultados cada vez melhores e, portanto, orienta as ações com vistas ao desenvolvimento do aluno. Notamos ainda que essa característica da avaliação permite considerar o “antes” e o “depois” da aplicação do instrumento, pois traz um resultado que não é pontual. Isto é, o apontado pelo instrumento pode ser reflexo de ações desenvolvidas ou caracterizar modos de o sujeito portar-se frente a uma situação de avaliação. Considerado desse modo, a avaliação com caráter de desempenho provisório, permite considerar a trajetória do aluno e não olhá-lo apenas naquela situação.

O caráter diagnóstico indica que a avaliação – ou os instrumentos considerados para avaliar a aprendizagem – fornece uma espécie de “mapa de informações” que permite entender o nível de compreensão do assunto abordado. Esse “mapa” subsidia a tomada de decisões com vistas a uma melhora no desenvolvimento. Ou seja, a avaliação com caráter diagnóstico permite entender qual o grau de desenvolvimento do sujeito para que seja possível

prever ações que o levem a um crescimento, sem que seja importante a reprovação ou a aprovação. O foco é a aprendizagem, o desenvolvimento.

Assim considerada, a avaliação se torna inclusiva, pois, ao não se satisfazer com a falta de evolução (ou crescimento ou incompreensão) de membros do grupo busca criar situações que permitam o progresso coletivo, tendendo a eliminar processos seletivos e excludentes. Nesse sentido a avaliação ganha um caráter inclusivo.

Então, para Luckesi (2005) avaliar é considerar o desempenho do sujeito como um todo de modo que as informações coletadas pelos instrumentos de avaliação sejam um diagnóstico para a tomada de decisões, para a orientação dos próximos passos a serem dados rumo ao processo de aprendizagem.

Ampliando nossa leitura buscamos Pavanello e Nogueira (2006) que discutem, especificamente, a avaliação em Matemática. As autoras indicam que, para se compreender a avaliação, primeiro é preciso questionar: o que avaliar? A resposta a esta pergunta passa pelo o que é ensinar? para que ensinar? a quem ensinar? e como ensinar? uma vez que a decisão do “o que avaliar” está fundamentada em diferentes concepções de matemática. Uma concepção traz a Matemática como um conhecimento pronto, onde os diversos conteúdos se articulam perfeitamente e têm uma evolução progressiva e ordenada. A outra concepção busca entender como esse conhecimento foi adquirido ao longo da história e remete-nos aos problemas e questões que exigiram raciocínio matemático para sua resolução, abrindo possibilidades para as dúvidas e hesitações que, no percurso investigativo, foram sendo eliminadas por meio de um longo e árduo trabalho.

Considerando a Matemática como “conhecimento pronto” o fazer matemática em sala de aula se resume a reprodução do que os matemáticos (avanço científico) desenvolviam (ou criavam) não havendo espaço para a descoberta de novos resultados. Logo, o ensino era por meio da “transmissão de conhecimento” (conhecimento aqui entendido como acúmulo de saberes, conteúdos, etc.) e a aprendizagem se faz por recepção das informações (matemática informativa). Ou seja trabalha-se a Matemática como ferramenta para o uso seja no ambiente escolar seja no dia a dia como por exemplo, conteúdos como porcentagens, funções, gráficos, cálculos aritméticos essenciais para a compreensão de situações do mundo em que vivemos.

Neste caso a avaliação visa uma classificação que é dada mediante a atribuição de notas. Essa classificação específica o nível de assimilação do aluno, indica o quanto da informação ele foi capaz de reter em sua memória.

Por outro lado, de acordo com as autoras, se considerarmos a Matemática com uma concepção de que ela é um conhecimento elaborado no decorrer da história, podemos entender que o fazer matemática está apoiado em atividades que visam a investigação e aplicação. Nesse aspecto, ou concepção, a Matemática é ensinada porque tem aplicações no cotidiano e é considerada uma ferramenta para outras ciências. O sujeito, no caso o aluno, tem papel ativo na construção das ideias e, portanto, constrói seu conhecimento apoiado nos conteúdos que lhe subsidia o pensar. Mostra-se, nessa concepção, uma matemática formativa que tem potencialidade para estruturar o pensamento e agilizar o raciocínio dedutivo.

A avaliação visa então, as atitudes dos alunos, considerando o modo pelo qual se organizam para resolver situações-problema, sua disposição para pesquisar informações que o auxiliem na resolução dos problemas que lhes são propostos, sua capacidade de elaborar conjecturas e testá-las, sua perseverança na busca por soluções, sua capacidade de sistematizar e generalizar as informações obtidas e seu poder argumentativo a favor ou contra dos resultados. Obviamente, nesse modo de avaliar, os instrumentos não podem limitar-se a provas ou trabalhos.

Avaliar, nessa concepção, é fazer uma seleção das características que se deve cultivar e das atitudes importantes que se deve esperar dos alunos frente aos desafios que vai se impondo durante as aulas.

Outra visão sobre a concepção do sentido de avaliação pode ser observado através do artigo “Avaliação em Matemática: Uma leitura de concepções e análise do vivido em sala” de Paulo e Santos (2011) que visa explicitar o sentido que para os autores têm a avaliação em Matemática. Em outras palavras, o artigo explicita a compreensão do que é avaliação no interior do movimento que se dá quando se está avaliando.

Para tanto, o artigo se baseia nas definições de autores da década de 90 que estudaram de forma profunda o assunto. Nesse cenário é citado Luckesi¹ (1995) que entende a avaliação como um juízo de qualidade emitido sobre fatos importantes que percebemos durante a aula e

¹ LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

que nos leva a tomar uma decisão e Hadji² (1994), para quem a avaliação é uma relação entre dois extremos que podem ser o desempenho real e o desempenho esperado. Os autores destacam que o termo “qualidade” mencionado por Luckesi tem semelhança com a relação entre dois extremos citado por Hadji, pois a ideia de avaliação da qual os dois autores – Luckesi e Hadji - estão discutindo está associada a questão de atribuição de valor a quantidade de informação que um aluno foi capaz de reter e a qualidade do modo como essa informação é expressa por ele. Ou seja, ambos discutem o que significa assumir uma ou outra ideia – quantidade ou qualidade – quando se avalia.

A ideia de avaliação em que a qualidade dos fatos importantes deve levar a uma tomada de decisão está ligada a concepção de avaliação de Perrenoud³ (1999) que acredita que uma prática avaliativa só poderá ser modificada num movimento conjunto entre o aspecto didático e o sistema escolar. Ou seja, entre posturas que considerem o trabalho do professor, mas, também as políticas públicas, a gestão, etc.

Desta forma, como dizem Paulo e Santos (2011) “A avaliação pode ser compreendida como uma das ações relevantes para o ato de ensinar e aprender”, ou seja, os autores entendem que avaliar é uma ação reflexiva importante para se tomar decisões coerentes, onde o aluno tem a oportunidade de se encontrar com o conhecimento, onde o agir leva a possibilidade do conhecer. Isso nos instiga a compreender a concepção de avaliação no Currículo do Estado de São Paulo, assumindo-o como um exemplar do sistema escolar que influencia posturas dos professores e mesmo modos de ação em sala de aula.

O que diz o Currículo do Estado de São Paulo sobre a Avaliação Matemática?

No Currículo do Estado de São Paulo não há um capítulo dedicado ao tema “Avaliação em Matemática”, mas existem alguns parágrafos que fazem referência a este assunto mostrando ao leitor a necessidade de uma avaliação que seja diferenciada e que promova, nos alunos, a aquisição de competências.

O Currículo afirma que em cada tarefa específica apresentada no Caderno do Aluno, o professor precisa ter sua atenção voltada a formação de competências que se quer desenvolver

² HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

³ PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência a regulação da aprendizagem**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

a partir do conteúdo, mais precisamente é preciso destacar as ideias fundamentais que existe em cada tema de modo que seja possível enfatizá-las.

Mais quais são estas competências? Têm-se algumas delas exemplificadas por meio de capacidades, tais como a capacidade de expressão que é avaliada através da produção dos registros orais ou escritos, a capacidade de compreensão avaliada pela elaboração de resumos, sínteses e explicações diversas, a capacidade de argumentação onde se avalia a construção de análises e justificativas, a capacidade propositiva que permite avaliar se o aluno faz as intervenções de forma responsável, a capacidade de contextualizar onde se avalia as relações que faz entre conceitos e teorias estudadas e a capacidade de abstrair que nada mais é que sua possibilidade de projetar situações não existentes.

Para proceder a avaliação o professor é livre no que diz respeito à construção de instrumentos, porém é necessário que todos os alunos compreendam as ideias fundamentais de cada assunto. Ou seja, o Currículo, segundo o que entendemos, aponta ‘o que’ deve ser avaliado. O Currículo sugere que os instrumentos de avaliação não sejam pautados apenas em provas, mas em trabalhos em grupos e individuais que extrapolem o horário das aulas, em relatos orais, em tarefas com prazos combinados entre professor e aluno em provas com consulta.

Nota-se que o Currículo vai abrindo possibilidades para uma nova ou diferente visão relacionada a avaliação, em que as capacidades dos alunos podem ser adquiridas ao longo de anos de estudo, proporcionando ao aluno e ao professor maior tempo para desenvolver as competências necessárias. Isso, segundo o que podemos interpretar, articula-se com a ‘qualidade’ da qual Hadji (1994) fala, pois visa às ações dos alunos em termos das capacidades desenvolvidas. Talvez, isso, venha a favorecer a ideia da progressão continuada que, no início deste texto nos levou a analisar concepções de avaliação.

Quanto à questão da avaliação entendemos, pelo estudo empreendido, que não há consenso, que não há um modo de medir apenas ‘certo’ ou ‘errado’, que não há instrumentos totalmente eficientes. Há aspectos do conhecimento (ou da aprendizagem) dos alunos que podem ser melhor destacados por uma ou outra postura avaliativa. Isso nos leva a analisar no próximo capítulo, o sentido da Progressão Continuada, buscando modos de compreender a avaliação da aprendizagem em seu contexto, em seu objetivo bem como a sua proposta.

3 PROGRESSÃO CONTINUADA

Através da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº09/97 do Estado de São Paulo, foi instituído no ensino público de ensino o regime de Progressão Continuada em substituição ao sistema seriado, que era o modelo de Gestão Escolar. Mas de fato, o que é a Progressão Continuada? Qual o sentido de uma mudança tão complexa no sistema de ensino?

De acordo com Almeida (2010, p. 2), a “*Progressão Continuada é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos, ciclos*”. Ciclo é um tempo que pode variar de 2 a 4 anos, sendo que no Estado de São Paulo foi adotado o período de 4 anos, levando em consideração que este seria um tempo ideal para que o aluno tivesse múltiplas oportunidades de aprender atingindo os objetivos propostos em cada área do conhecimento (objetivos a serem alcançados ao final de cada ciclo).

As dúvidas que pesam sobre este novo conceito são, em sua maioria, relativas aos caminhos que devem ser percorridos e sobre como será constatada e tratada a avaliação da aprendizagem. Ou seja, de que maneira será possível garantir que em certo ciclo houve aprendizagem satisfatória, podendo-se garantir ao aluno o direito de ir para o ciclo seguinte? Ou, em caso de uma resposta negativa, de uma avaliação que mostre que não foi possível atingir aos objetivos, de que forma se dará a intervenção para garantir que o aluno avance, que a aprendizagem de fato ocorra, uma vez que uma das características do sistema é a não retenção?

Em primeira instância, esta garantia é assegurada pela Deliberação CEE nº09/97 no art. 1º parágrafo 3.

“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, p.12).

Tal parágrafo, além de indicar a garantia da avaliação da aprendizagem, indica que a ideia de uma aprovação automática sem avaliação, sem orientação e sem exigências não procede. Aponta para caminhos de gestão para que a equipe pedagógica e o professor possam oferecer aos alunos condições de, ao final de um ciclo, ter atingido os objetivos propostos.

Então, o sistema de ciclos é a chave para que a Progressão Continuada funcione conforme idealizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), pois nele (no sistema de ciclos) há uma ideia de que a aprendizagem aconteça gradativamente, em fases que são avaliadas cotidianamente para que, no final do ciclo, a meta seja alcançada. Este processo visa respeitar o tempo do aluno, sua capacidade e seu ritmo de aprendizagem de forma que se torne menos classificativa e impositiva as formas de avaliação dando oportunidade ao aluno de aprender ao longo de 4 anos. Nota-se que nesse modelo o professor terá maior tempo para dedicar-se ao tratamento do conteúdo, sendo possível atender ao programa previsto para suas aulas, uma vez que as metas são para o ciclo. Ou seja, não há necessidade de o professor preocupar-se com o cumprimento curricular dentro do ano letivo, podendo dar continuidade ao processo no ano seguinte.

Para a eficácia do sistema é conveniente que a escola monte equipes e assuma o ciclo como um todo, permitindo uma relação mais próxima entre aluno, professor, equipe pedagógica, direção e família, fazendo com que a aprendizagem seja centrada no aluno. Desta forma, o processo de avaliação poderá ser desenvolvido de modo a considerar os níveis em que se encontram os alunos permitindo ver quais seriam as possíveis intervenções a se fazer para desenvolver as habilidades e competências necessárias para atingir os objetivos propostos para o ciclo.

A avaliação da aprendizagem, assim compreendida, deve ser formativa, ou seja, o professor deve desenvolver um conjunto de práticas de avaliação que seja contínua e que tenha por objetivo desenvolver a aprendizagem do aluno tendo em vista os objetivos traçados. Isso dará ao professor condições de “guiar” a aprendizagem dos alunos e os percursos possíveis ao longo das metas traçadas.

Num sistema que considere a aprendizagem do aluno e a avaliação como um processo contínuo, a responsabilidade para que o aluno atinja os resultados de final de ciclo é do professor, pessoa que tem autonomia para direcionar os percursos da aprendizagem visando sempre os objetivos de final de ciclo. Com isso, inovações em aulas dialogadas, expositivas, criativas devem fazer parte da prática profissional do professor que não poderá medir esforços para que os alunos cheguem ao final do ciclo com as habilidades e competências desenvolvidas segundo as metas estabelecidas. No entanto, é bom lembrar que há, também, uma corresponsabilidade do aluno que deve assumir-se como capaz de aprender.

A Deliberação CEE nº 09/97, ainda faz menção a vários aspectos como indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos, melhoria do ensino, envolvimento da família no acompanhamento do processo de aprendizado dos filhos, entre outros, que abrem um horizonte de possibilidades para uma escola mais humana, inclusiva onde, de fato, o aluno se sinta motivado a estudar para aprender, se sinta responsável por suas ações.

Portanto, a Progressão Continuada é um modelo dinâmico de sistema de ensino que traz a proposta de uma mudança de mentalidade (ou de concepção) em que se a ideia de “estudar para tirar o diploma” deve ser substituída pelo “estudar para aprender” e, por isso, se torna um grande desafio aos alunos e aos profissionais da área de Educação, na medida em que se faz necessário a quebra de ideologias e paradigmas que não fazem parte desta proposta de ensino que, ao ser implantada, tem o poder de mudar os rumos da educação, quiçá positivamente.

Conhecendo as concepções de aprendizagem do ponto de vista de alguns pesquisadores da Área da Educação, bem como a essência da Progressão Continuada, sentimos a necessidade de encontrar uma metodologia de pesquisa que permitisse extrair amostras sobre como está procedendo esta avaliação na atualidade. Portanto, abordaremos a seguir nossa metodologia de pesquisa.

4 PESQUISA EXPLORATÓRIA QUALITATIVA

Na busca de respostas que nos levem a entender os processos avaliativos que podem contribuir de forma significativa com a Progressão Continuada, servindo de guia para professores, equipe pedagógica e demais profissionais da área, nos sentimos motivados a iniciar nossa pesquisa. Com foco na compreensão dos princípios implícitos à atividade avaliativa mostra-se, para nós, pertinente a abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa exploratória.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA: MODOS DE COMPREENSÃO

As condições que nos levam a optar por esta metodologia de pesquisa tem base na intenção de compreender a Progressão Continuada como um modelo inédito de Gestão Escolar proposta para a rede pública de ensino do Estado de São Paulo analisando seus princípios e o que interfere nas condições de sua implantação, uma vez que se trata de uma proposta (ou Deliberação do CEE), que completará 20 anos.

O sistema de Progressão Continuada foi originalmente implantando na Europa em 1989, sendo a França o país pioneiro que implantou o sistema para resolver problemas com a educação semelhantes aos que temos no Brasil, ou seja, uma avaliação atrelada ao crescente número de retenções de alunos. No Brasil, desde 1920, existem movimentos que já direcionavam olhares para a possível adoção desse sistema, mas foi Paulo Freire, em 1980, quando assumia a condição de Secretário Municipal da Educação de São Paulo, quem levou o assunto a discussões mais sérias culminando em sua implantação em 1996, com a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação).

Não é nossa intenção nesta pesquisa nos aprofundar historicamente sobre as formas de condução adotadas pela Secretaria Estadual da Educação para implantar o sistema Progressão Continuada mas, como este contexto histórico traz informações relevantes que limitam a nossa pesquisa, iremos abordar o assunto partindo dos dizeres de Mônica Thurler (2001), em entrevista à Revista do Projeto Pedagógico. Ela menciona que a complexidade do sistema Progressão Continuada, deveria exigir em sua implantação, uma reestruturação geral da escola relacionada a carga horária de trabalho dos professores, a necessidade de fixação dos mesmos em suas unidades escolares, bem como capacitações, melhores remunerações e autonomia administrativa pedagógica. Assim, verifica-se que estes fatores contrapõem aos objetivos da

SEE que procurava diminuir o número de retenções dos alunos e conseqüentemente reduzir os gastos orçamentários destinados a manutenção das escolas.

Portanto, as condições de nossa pesquisa possuem limitantes provenientes do pouco tempo de vida do sistema (20 anos), considerando-se as mudanças em Educação e a implantação deficiente da Proposta que levou as escolas a trabalhar em um Sistema de Progressão Continuada adequando-a a vigente forma do Sistema Seriado. Esses fatores limitam, ainda, os relatos sobre experiências reais que envolvem a Progressão Continuada, a adoção do sistema de ciclos, a avaliação da aprendizagem para este sistema e conseqüentemente a eficiência do processo.

No entanto, é uma proposta educacional e, como tal, abre-se à investigação permitindo-nos inquirir, investigar, desvendar, procurar e entender experiências para levantar hipóteses e nortear percursos que deem forma a um possível modelo de avaliação da aprendizagem que possa colaborar com o sistema idealizado da Progressão Continuada.

Nesse contexto, com poucos dados quantitativos e poucas experiências descritas ou narradas, a pesquisa qualitativa associada ao estudo exploratório se torna uma opção metodológica adequada para a compreensão da pergunta que nos move. Pretende-se compreender **“quais os modelos de avaliação da aprendizagem que valorizam a Progressão Continuada”**.

Mas, em que sentido a pesquisa qualitativa na modalidade estudo exploratório, poderá contribuir para atingir o objetivo de nossa pesquisa? Essa questão nos fez atentos ao sentido desse modo de pesquisar e passamos a apresentar o que compreendemos das leituras realizadas.

Segundo Prestes (1989), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador fazer uma descrição detalhada de determinada situação que pode ser percebida ou vivenciada por meio de entrevistas, observações, compreensão do sentido e significado do expresso em textos, etc. Ou seja, os instrumentos aos quais o pesquisador recorre para obter dados para a pesquisa qualitativa são variados. No entanto, há uma condição: não deve haver hipóteses pré-concebidas, pois as mesmas serão construídas nas observações. Não existe, também, preocupação com dados numéricos para fins comparativos, pois, em sua maioria, os estudos qualitativos voltam-se para fenômenos cujo principal objetivo é interpretar o que se observa. Isto não significa restringir a pesquisa qualitativa a determinado tipo de fenômeno, mas

analisar sua aplicação para certos tipos de casos que estamos pesquisando, procurando compreender de forma clara o que na pesquisa se revela, explicitando de forma mais detalhada possível o interpretado.

Prestes (1989), ainda afirma que este tipo de pesquisa se apoia metodologicamente na combinação de fatores que as integram, como o tipo de pergunta a ser utilizada, o uso do contexto natural, as comparações, a observação participante. Assim, através da utilização destes fatores, podemos nos aproximar da realidade investigada ou descobrir o que está acontecendo em determinada cultura social.

De acordo com Gil (2008), o estudo exploratório é uma possibilidade de desenvolvimento da pesquisa qualitativa, é uma modalidade que permite ao pesquisador apresentar (ou conhecer) uma ideia geral do assunto. Seu objetivo é, portanto, fornecer ao pesquisador um leque de caminhos que exponham o assunto e que servem de base para estudos posteriores, de forma mais aprofundada. Assim, nesse tipo de pesquisa, é natural que se faça um levantamento bibliográfico, acompanhado de entrevistas e estudo de caso, sendo idealmente indicado aos temas sobre os quais pouco se conhece e que apresentam maior dificuldade para se formular hipóteses precisas ou ter referências mais abrangentes ou aprofundadas.

Logo, entende-se que, para o que objetivamos na pesquisa, o estudo exploratório é adequado uma vez que nos permitirá conhecer o tema investigado – a Progressão Continuada – mediante estudo de referencial teórico aliado a entrevistas com professores de uma determinada localidade ou escola.

Portanto, considerando o que dizem Prestes (1989) e Gil (2008), optamos pela pesquisa qualitativa associada ao estudo exploratório de modo que seja possível analisar o sentido do investigado.

Ainda era necessária uma forma de coletar os dados que seriam analisados para verificar a existência de uma avaliação da aprendizagem que realmente valorizasse a Progressão Continuada. Para tanto, optamos por Estudo de Caso onde os dados foram coletados por entrevistas, proporcionando um panorama da realidade particular das escolas onde nossos entrevistados atuam.

4.2 O ESTUDO DE CASO: ENTREVISTA COM PROFESSORES

Como já vimos, na Progressão Continuada existe a proposta de uma avaliação formativa, ou seja, o professor precisa desenvolver um conjunto de práticas que estabeleçam uma avaliação da aprendizagem que seja contínua. Assim, espera-se do profissional a capacidade de analisar qual o nível de aprendizado do seu aluno para, por meio da reflexão dos resultados, redirecionar sua prática visando o desenvolvimento das habilidades e competências que fazem parte dos objetivos propostos. Mas, considerando os 20 anos aproximados da implantação da Progressão Continuada, será que os professores têm clareza da proposta desse processo de aprendizagem em ciclos? Será que eles têm clareza da concepção de avaliação continuada que está implícita à Progressão Continuada?

Para buscar entender essas questões voltamos-nos para o diálogo com os professores. Consideramos, para isso, a possibilidade do estudo de caso exploratório como modo de obtenção dos dados, uma vez que tratamos de um tema amplo e complexo que deve ser estudado no contexto onde naturalmente é revelado. Importante salientar que o objetivo do estudo de caso é produzir dados com a finalidade de descrever e explicitar o vivenciado sem pretender determinar ou testar teorias. Portanto, as entrevistas com professores de Matemática, tem caráter fundamental para reunir dados que possam ser analisados qualitativamente.

Iniciamos, então, o estudo de caso escolhendo o perfil dos profissionais que poderiam contribuir com informações relevantes sobre a avaliação da aprendizagem no cenário que vivemos – àquele da escola pública da rede estadual de ensino. Consideramos que seria interessante que fossem professores experientes que viveram a transição do sistema seriado para o sistema de ciclos, que tivessem bons resultados de desempenho junto a unidade escolar, facilidade de comunicação e que se sentissem a vontade para expor suas ideias, conhecimentos e opiniões acerca da proposta de Progressão Continuada. Com esse perfil foram convidados quatro professores de Matemática, dos quais apenas dois aceitaram participar da entrevista. Visando preservar a sua identidade, nesta pesquisa os consideraremos Professor A e Professor B.

Para o diálogo com tais professores esboçamos algumas questões que trazemos abaixo. Elas foram elaboradas de modo que, na fala dos professores, pudéssemos ter indícios do que

investigamos: discursos que exponham o seu pensar acerca da avaliação e sua opinião acerca da Progressão Continuada.

1º. Como você define o que é a Avaliação Continuada?

A intenção nessa pergunta era dar oportunidade ao professor de falar sobre sua concepção de avaliação. Ou seja, queríamos ver como o professor entende a avaliação continuada, o que pensa sobre ela.

2º. Como você faz a avaliação contínua de aprendizagem do seu aluno?

Nesta pergunta, a intenção era perceber de que maneira o professor analisa o nível de conhecimento do aluno durante a aula. Ou seja, saber se ele estabelece diariamente uma relação com seu aluno que seja capaz de revelar se houve aprendizagem para definir (ou redefinir) ações em sala de aula.

3º. Você concorda com a Progressão Continuada? Justifique.

Queremos, através desta pergunta, ver se existe coerência entre a opinião do professor acerca da Progressão Continuada e sua postura de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Na sequência do texto apresentamos o tratamento dos dados obtidos na entrevista e a análise dos discursos dos sujeitos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para poder tratar os dados obtidos nas entrevistas (falas dos sujeitos), organizamos um quadro com as respostas dos professores A e B. Para cada uma das perguntas feitas as respostas dos professores não foram transcritas na íntegra, pois destacamos aspectos que fizeram sentido à luz do interrogado nesta pesquisa. Isso, segundo Bicudo (2011), já é uma primeira interpretação do pesquisador que, ao olhar para os seus dados fazendo uma leitura para compreender o sentido do todo, é capaz de identificar Unidades de Sentido, isto é, trechos das falas dos sujeitos que são relevantes para compreender e explicitar o que interroga. Assim, no quadro abaixo, trazemos as Unidades de Sentido que visam expressar o compreendido das falas dos sujeitos da pesquisa em cada uma das questões que lhes foram feitas.

Quadro 1: Respostas dos Professores

1º) Como você define o que é Avaliação Continuada?	
Professor A:	É um modo diário de <u>medir o volume de informação retida pelo aluno</u> durante as aulas e que oferece oportunidade para que todos aprendam.
Professor B:	É uma relação aluno-professor onde <u>o docente supervisiona o nível de aprendizado do aluno, analisando seus progressos e regressos rotineiramente.</u>
2º) Como você faz a avaliação contínua da aprendizagem de seu aluno?	
Professor A:	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Análise visual do desempenho de cada aluno</u> durante uma atividade que lhes foi proposta. • <u>Diálogo contínuo</u> extraindo dos alunos suas percepções, ideias, dúvidas e perguntas que inferem diretamente sobre a quantidade de conteúdo assimilada. • Análise de sua participação e envolvimento em atividades, discussões, trabalhos e etc.
Professor B:	<ul style="list-style-type: none"> • <u>É feita a todo o instante</u>, em sala de aula, <u>através de uma análise individual durante a participação do aluno na discussão do conteúdo apresentado</u>, que se dá através de uma resposta, um comentário sobre o tema, uma pergunta inteligente sobre o assunto ou um exemplo de alguma realidade vista ou vivenciada.
3º) Você concorda com a Progressão Continuada? Justifique.	
Professor A:	Sim. A ideia é maravilhosa, pois <u>reprovar um aluno sem fazer nada por ele não é bom</u> . O problema está no fato de <u>não existir um trabalho de recuperação que seja paralelo</u> , individualizado e eficiente.
Professor B:	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. A Progressão Continuada foi adota em outros países da Europa e deu muito certo. Aqui no Brasil ela <u>corrigiu o fluxo dos alunos, organizou as salas por faixas de idade, reduziu a evasão escolar</u>, mas infelizmente <u>foi imposta pelo governo que se recusou a discutir o assunto com os profissionais da área em sua pré-implantação.</u>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

5.1 INTERPRETANDO O SENTIDO DO DITO PELOS PROFESSORES

As respostas dos sujeitos de nossa pesquisa revelam compreensões de avaliação e modos de avaliar. Ao interpretar a fala do Professor A vê-se que ele entende a avaliação como um *modo de quantificar a capacidade de memorização do aluno*. Isso, para nós, se mostra quando ele diz que entende a avaliação contínua como “um modo de medir o volume de informação retida pelo aluno” (PROFESSOR A). Esse modo de conceber a avaliação irá orientar o seu modo de agir que pode ser percebido quando ele diz que, para fazer uma avaliação contínua do aluno, analisa “visualmente o desempenho de cada um” (PROFESSOR A) ou mesmo em situações de diálogo busca “extrair dos alunos suas percepções, ideias ...”. Mas, no contexto da avaliação, o que isso pode significar? Para compreender o sentido do dito pelo sujeito, nos voltamos aos termos por ele usados. Se buscamos em um dicionário⁴ o sentido da palavra “extrair” vê-se que ela se refere a “tirar ou puxar alguma coisa para fora de algo que a contém ou de que ela é parte [como por exemplo, na frase] extraiu o suco para fazer a limonada. Extraiu o suco de três laranjas para um copo.” (MICHAELES, 2016). Logo, ao dizer que, por meio da avaliação contínua, busca “extrair dos alunos suas percepções” o professor mostra entender que a avaliação é um modo de “tirar” ou “puxar” informações dos alunos acerca do que sabem. Mas o que eles sabem? Se articularmos isso que é dito com a sua resposta à primeira questão, dizemos que eles sabem aquilo que lhe foi ensinado, isto é, as informações que lhe foram transmitidas.

Já para o professor B a avaliação é um modo de ter acesso ao “nível de aprendizado do aluno /.../ [identificando] seus progressos e regressos rotineiramente” (PROFESSOR, B). Se, analogamente ao professor A, buscamos o sentido do dito por B em um dicionário vê-se que “nível” diz respeito ao “grau de elevação de uma linha de um plano, em relação a uma superfície horizontal” (MICHAELES, 2016) enquanto a aprendizagem diz de uma “ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado. A duração do processo de aprender; o tempo que se leva para ...” (MICHAELS, 2016). Ou seja, a interpretação literal do dito pelo professor B indica que ele entende a avaliação como um modo de identificar o “grau de elevação” do processo de aprender. De modo geral, segundo o que entendemos, a visão dos professores A e B, embora dito de modo distinto, são semelhantes. Ambos entendem que a avaliação é para “medir”, “quantificar” o aprendido, como se esse fosse um objeto passível de

⁴ Usamos para consulta o Dicionário Michaelis Online, disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=1NwK>>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

mensuração. Consequentemente, a concepção de avaliação é o que irá nortear o modo de avaliar o aluno. Na resposta a segunda questão o professor B afirma que “avalia continuamente e individualmente percebendo a participação do aluno na discussão dos conteúdos abordados” (PROFESSOR B). Nota-se que, embora seja usada a palavra “participação”, ela vem objetivada. Isto é, a participação do aluno deve ser na discussão dos conteúdos. O foco, portanto, são os conteúdos. No entanto, “participar” diz de “fazer parte de alguma coisa”. Que coisa é essa que, na avaliação, o aluno faz parte? Segundo o professor B, o aluno faz parte da aula, ele é participante ou ele pode se evidenciar “através de uma resposta, um comentário sobre o tema, uma pergunta inteligente sobre o assunto ou um exemplo de alguma realidade vista ou vivenciada” (PROFESSOR B).

Segundo o que interpretamos, embora o professor B não declare uma ideia de avaliação diversificada ou que se aproxime do que propõe a Progressão Continuada, ele concebe que a aprendizagem do aluno pode ser revelada pelo seu envolvimento, pelo diálogo que o coloca em discussão acerca das informações (ou os conteúdos) que lhes foram transmitidas. Porém, não há indícios em sua fala do modo como considera, por exemplo, as dificuldades dos alunos, sua autonomia ou identidade no processo de aprendizagem, características que, segundo Freire (2000) devem fazer parte de uma análise que considere, na avaliação, a questão ética quando se considera na prática avaliativa o respeito ao aluno.

Desse modo, tanto o professor A quanto no professor B, manifestam uma visão tradicional de avaliação. Essa visão, segundo Mizukami (1996), considera a inteligência como uma faculdade que permite armazenar informações. Nisso o conhecimento é considerado estático, pronto e passível de ser memorizado e mensurado. Para essa medida evidenciam-se instrumentos como provas, exames, chamadas orais e exercícios que são considerados recursos importantes para expor o que o aluno aprendeu (ou reteve na memória e foi capaz de reproduzir).

Se pensarmos, porém, com Luckesi (2005), que a ação de avaliar deve considerar o desempenho do aluno através de informações que permitam a tomada de decisões que servirão para orientar o processo de ensino que visa a aprendizagem, não há, na fala de nossos sujeitos, indícios desse modo de ver a avaliação.

Pavanello e Nogueira (2006) também nos mostram que avaliar é um processo que deve pôr em destaque as atitudes dos alunos que sejam importantes para demonstrar a sua autonomia

frente aos desafios que a ele se impõe e isso não foi possível evidenciar na fala dos sujeitos de nossa pesquisa.

Paulo e Santos (2011), ao discutirem a perspectiva da avaliação como uma ação reflexiva importante para se tomar decisões coerentes em sala de aula, também destacam que o foco não é apenas o “nível de aprendizagem” do aluno ou um modo de dele “extrair as informações” retidas. Com isso vê-se que, apesar de não haver consenso sobre o que é avaliação, ou sobre uma definição de avaliação, a maioria dos autores com os quais tivemos contato, mostram uma concepção que remete à avaliação a um processo no qual o ensinar e o aprender devem estar sendo considerados. Nisso, mostra-se a avaliação como sendo importante favorecer a aprendizagem do aluno o que não vê na fala dos nossos sujeitos.

Diante disso, o que pensam os professores, sujeitos de nossa pesquisa, sobre a Progressão Continuada?

Pelas respostas analisadas vê-se que o professor A concorda com a Progressão Continuada entendida como um modo de não permitir que o aluno seja reprovado (várias vezes) em um mesmo ano da escolaridade “sem que nada seja feito por ele” (PROFESSOR A). Porém, destaca que o fato de não existir um trabalho de recuperação paralela às aulas não permite o sucesso do Programa e nem a aprendizagem do aluno.

O professor B também afirma concordar com a Progressão Continuada, devido à “correção do fluxo” ou a organização dos alunos por idade e da redução da evasão escolar. No entanto, destaca que sendo um programa imposto pelo governo, sem diálogo, trouxe um sério problema de implantação e aceitação pelos professores e demais profissionais que fazem parte da organização escolar.

As falas dos sujeitos nos permitem entender que a visão de avaliação que eles manifestam está associada ao sistema seriado de ensino uma vez que este possui objetivos diferentes daqueles propostos pela Progressão Continuada. Esta – a Progressão Continuada – privilegia um processo de avaliação de caráter formativo que, conforme explícito pelo CEE nº 09/97, sugere ao professor desenvolver um conjunto de práticas de avaliação que sejam aplicadas continuamente e que objetivem o desenvolvimento do aluno oferecendo ao professor subsídios para redirecionar a aprendizagem de modo a alcançar as metas do ciclo. Isso, mais do que revelar níveis de aprendizagem, mostra a preocupação com o desenvolvimento e exige ir além dos conteúdos, analisando atitudes, comportamento,

avanços, retrocessos, diálogo, etc. que, segundo o que interpretamos em nossa pesquisa, ainda não são compreendidos pelo professor que, em sua disciplina, visa à aprendizagem do conteúdo e foca sua avaliação em princípios que os permitam analisar o modo pelo qual o aluno é capaz de se relacionar com esse conteúdo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Almeida (s/d), para que a Avaliação Contínua, de fato, promova o “*desenvolvimento do aluno*” é necessário que professores superem a ideia da possibilidade de, pela avaliação, medir o ‘nível’ de conhecimento do aluno. Mas, será que é possível estabelecer um modo de analisar o desenvolvimento de outra forma que não seja somente medindo o conhecimento intelectual (ou cognitivo) de conteúdo?

Entendemos que o termo “*desenvolvimento do aluno*” pode ser interpretado de vários modos e, neste texto, iremos nos pautar nas palavras de Bicudo (2006) para quem considerar o desenvolvimento significa pensar em uma educação centrada na pessoa, se preocupar com a realização do “ser” do estudante que está em processo de educação e não, simplesmente, na área de conhecimento estudada. Ou seja, a proposta da autora é que a Escola auxilie o sujeito a se tornar humano para exercer a cidadania. Para tanto, não importa somente a capacidade intelectual do sujeito, mensurada através da sua capacidade de memorização ou de entendimento de certo conteúdo, mas valoriza (ou dá atenção) à sua capacidade de se reconhecer como pessoa que vive em sociedade e que possui uma responsabilidade para com ela.

Importante salientar que esse pensar encontra amparo na própria LDB (Brasil, 1996), conforme artigo 22, que define os objetivos para a educação básica.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p. 8).

Assim sendo, não é mero acaso que a proposta de modelo da Progressão Continuada teve base nos objetivos da LDB.

Portanto, para promover o desenvolvimento do aluno, o modo de olhar a avaliação também deve ser diferenciado. Luckesi (2006) descreve uma possibilidade de entender a avaliação como um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo através da ação diagnóstica que visa excluir qualquer caráter de mero julgamento. Nisso, mostra-se uma ideia de avaliação que visa auxiliar o desenvolvimento e não apenas quantificar o memorizado, por exemplo.

Nesse sentido, o professor é visto como um facilitador da aprendizagem do aluno, que tem possibilidade de analisar o seu desenvolvimento através da avaliação formativa e, se

necessário, corrigir a sua postura pedagógica visando aos objetivos de final de ciclo para que seja possível alcançar um objetivo maior que é a formação do cidadão. O aluno por sua vez, e como resposta ao processo de aprendizado, percebe o conhecimento como necessário à sua formação e, se consciente disso, passa a estudar espontaneamente com o desejo de aprender e não meramente para tirar boas notas nas provas ou conseguir um diploma. Percebemos que Luckesi apresenta um caminho para a avaliação que possibilita a análise do desenvolvimento do ser humano sem a necessidade de análise somente de conteúdo.

Podemos, assim, concluir que a proposta da Progressão Continuada é de uma avaliação que mais se aproxima desse modelo de gestão do ensino e da aprendizagem que é um modelo de avaliação formativa, entendo por ela a capacidade do professor criar um conjunto de práticas avaliativas que possam ser usadas continuamente norteando e corrigindo os caminhos da aprendizagem do aluno, favorecendo o seu progresso ou desenvolvimento.

O problema é que, de acordo com Almeida (s/d), os métodos de avaliação vigentes ainda no atual modelo escolar são pautados no julgamento, devido a herança que recebemos de uma sociedade burguesa que excluía, que seleciona, que discrimina. Este fato, associado à forma com que a Progressão Continuada foi implantada, ainda não permitiu uma mudança cultural (ou de modo de compreender) da sociedade que seja adequada a uma forma de gestão escolar tão dinâmica quanto a que na Progressão Continuada é proposta.

Os estudos empreendidos para este trabalho nos possibilitou compreender que é preciso uma análise, ou reflexão, acerca de um assunto de grande importância no contexto escolar e que merece a atenção da sociedade e principalmente daqueles que diretamente estão envolvidos no processo educacional: o processo de avaliação. Esperamos poder contribuir com essa reflexão com o que, neste texto, apresentamos, pois, o que resta ao professor que se compromete com o ato de ensinar com vistas à aprendizagem do aluno é acreditar que “*O melhor virá.*” (Pd. Rodrigo Natal, 2015).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. Progressão continuada não é aprovação automática. **Nova Escola**, 2010. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>>. Acesso em: 24 out. 2016.
- ALMEIDA, J. R. S.; ALMEIDA, M. B. **O processo de ensino-aprendizagem permeado pela avaliação contínua.** s/d. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1516-8.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BICUDO, M. A. V. A Educação centrada no aluno. In: MARTINS J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei número 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- GIL, A. C.; **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUCKESI, C.C.. **A avaliação da aprendizagem:** visão geral. Disponível em <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 08 abr. 2016.
- MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa.** Online. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=1NwK>>. Acesso em: 25 nov. 2016.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. 9 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996. 119 p.
- MONDINI, M. H. A.; LOPES, C. E. O Processo de avaliação no ensino e na aprendizagem de matemática. **Bolema.** Rio Claro (SP), n. 33, p. 189-204, 2009.
- PAULO, R. M.; SANTOS, J. C. A. P. Avaliação em matemática: Uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. **Ciência e Educação**, v.17, n.1, p.183-197, 2011.
- PAVANELLO, R.M.; NOGUEIRA, C.M.I. Avaliação em matemática: Algumas considerações. **Estudos em avaliação educacional**, v.17, n.33, jan./abr.2006.
- PRESTES, M. L. A. A pesquisa qualitativa na educação. **Educação e Filosofia.** Uberlândia, v.4, n.7, p. 91-104, jul./dez., 1989.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias.** Secretaria da educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. 1. Ed. São Paulo: SE, 2011.72p.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 09/97.** Progressão continuada. homologado por resolução SE, de 08/08/97, publicado em D.O.E em 05/08/97, p. 12-13. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/geral/8>>. Acesso em: 24 out. 2016.

THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio Revista Pedagógica.** Ano V, n. 17, p. 17-21, Maio/julho 2001. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_05OSistemadeCiclos.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.