



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES AO**  
**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

CAMPINA GRANDE/PB

Setembro/2014

ANA CLÁUDIA DA SILVA SOBRAL

**AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES AO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Pereira Salvino

CAMPINA GRANDE/PB

Setembro/2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S677a Sobral, Ana Cláudia da Silva

Avaliação e progressão continuada [manuscrito] : implicações  
ao processo de ensino e aprendizagem / Ana Cláudia da Silva  
Sobral. - 2014.

36 p. : il.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:  
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual  
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à  
Distância, 2014.

"Orientação: Profª Drª Francisca Pereira Salvino,  
Departamento de Educação".

1. Avaliação. 2. Processo de Ensino Aprendizagem. 3.  
Progressão Continuada. I. Título.

21. ed. CDD 371.27

ANA CLÁUDIA DA SILVA SOBRAL

**AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES AO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização  
Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas  
Interdisciplinares da Universidade Estadual da  
Paraíba, em convênio com Secretaria Estadual de  
Educação do Estado da Paraíba, em cumprimento à  
exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 27/09/2014

Banca Examinadora

Francisca Pereira Salvino

Profª Drª Francisca Pereira Salvino (orientadora)

Vagda G. G. Rocha

Profª Drª Vagda Gonçalves Gutemberg Rocha (examinadora)

Marta Lúcia de Sousa Celino

Profª Drª Marta Lúcia de Sousa Celino (examinadora)

CAMPINA GRANDE/PB

Setembro/2014

À minha mãe, Maria José da Silva Sobral,  
um exemplo de força e alegria, dedico este  
trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que conduz e ilumina minha vida.

Aos meus pais pelo incentivo aos estudos e por terem me ensinado o melhor caminho a seguir.

A todos que fazem a Universidade Estadual Da Paraíba

Um agradecimento especial à professora Francisca Pereira Salvino que se dispôs a orientar este trabalho com boa vontade, dedicação, competência e responsabilidade.

A todos os professores do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares que através de suas experiências educacionais contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos colegas do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela amizade.

À diretora da escola campo da pesquisa, Lucilene Batista Lima Oliveira, que forneceu as informações necessárias e aos educadores Rangel, Robson, Ailtan e Tatiana que também contribuíram diretamente com a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho, em especial a Edna pelo incentivo aos estudos.

"Educação é uma descoberta progressiva de  
nossa própria ignorância." (Voltaire).

## RESUMO

O presente trabalho analisa como os professores compreendem a avaliação no regime de progressão continuada e identifica suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, ressaltando a organização da escola em ciclos, a avaliação formativa e a questão curricular. Consiste em um estudo de caso, realizado em uma escola de ensino fundamental da rede Municipal de Educação de Campina Grande/PB. Para coleta de informações foi aplicado um questionário a quatro professores efetivos que lecionam na instituição pesquisada, sendo um professor de Matemática que leciona no Ensino Fundamental do 7º ao 9º anos; uma professora de Ciências que ensina nas turmas de 8º e 9º anos; uma professora de Educação Artística que leciona em todas as turmas; e um professor de Língua Portuguesa que leciona as turmas dos 8º e 9º anos a aproximadamente há 10 anos. Para a análise as respostas ao questionário foram agrupadas em três blocos: o primeiro refere-se à concepção e modos de avaliar; o segundo diz respeito aos ciclos de formação e à progressão continuada e o terceiro trata das implicações e consequências da progressão continuada ao processo de aprendizagem. Tomamos como referenciais teóricos autores como Costa (2010); Gomes (2004); Demo (1999); Caldeira (2009); Hoffmann (2009); Libâneo (1994); Manairdes (2001) e outros. Conclui-se a escolarização em ciclos de formação vivenciada por estes professores comporta uma série de inquietações, insatisfações e tensões no que se refere à avaliação e suas consequências para a aprendizagem, sendo que não é possível apontar uma única causa para o baixo desempenho dos estudantes no contexto da progressão continuada; a escolarização em ciclos depende de ajustes em todas as dimensões da ação educativa; os problemas de baixo rendimento da aprendizagem dos estudantes envolvem todos os sujeitos diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, portanto, é preciso revisar a forma como o sistema de ciclo está sendo conduzido, uma vez que é necessário ter clareza sobre sua proposta político-pedagógica que inclui reorganização de referenciais teórico-metodológicos que garantam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e um currículo que priorize uma formação para a cidadania.

**Palavras-chave:** Educação. Ciclos de formação. Progressão continuada.

## ABSTRACT

This paper examines how teachers understand the assessment in the regime of continued progression and identifies their implications in the processes of teaching and learning, emphasizing the Organization of school in cycles, the formative assessment and curriculum issue. Consists of a case study, performed in an elementary school of Municipal Education of Campina Grande/PB. For gathering information a questionnaire was applied to four effective teachers who teach at research institution, being a math teacher who teaches in elementary school from the 7th to the 9th year; a science teacher who teaches in classes 8 and 9 years; an art education teacher who teaches in every class; and a Portuguese language teacher who teaches the classes of 8 and 9 years. To analyse the responses to the questionnaire were grouped in three blocks: the first refers to design and assess modes; the second concerns the training cycles and the continued progression and the third deals with the implications and consequences of continued progression in the learning process. We take as theoretical references authors such as Costa (2010); Gomes (2004); Demo (1999); Boiler (2009); Hoffmann (2009); Libâneo (1994); Manairdes (2001) and others. Concluded the schooling in training cycles experienced by these teachers involves a series of concerns, dissatisfactions and tensions with regard to the evaluation and their consequences for learning, being that it is not possible to pinpoint a single cause for the poor performance of students in the context of the continued progression; schooling in cycles depends on settings in all dimensions of educative action; the problems of low income students ' learning involve all subjects directly involved with the process of teaching and learning, therefore, it is necessary to revise the way the cycle system is being conducted, since it is necessary to have clarity about their political-pedagogical proposal that includes theoretical and methodological references reorganization to ensure the development of students ' skills and a resume that prioritize education for citizenship.

**Keywords:** education. Training cycles. Continued progression.

## SUMÁRIO

|                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                     | <b>09</b> |
| <b>1    CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> | <b>13</b> |
| 1.1 Importância da avaliação .....                                         | 13        |
| 1.2 - Escolas organizadas em ciclo de formação.....                        | 16        |
| 1.3 - Ciclos de formação, avaliação formativa e currículo.....             | 17        |
| <b>2    A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>    | <b>20</b> |
| 2.1 - A escola .....                                                       | 20        |
| 2.2 - A metodologia da pesquisa.....                                       | 21        |
| 2.3 - Sujeitos da pesquisa.....                                            | 22        |
| <b>3    DIALOGANDO SOBRE AVALIAÇÃO</b>                                     | <b>23</b> |
| 3.1 - Concepção e modos de avaliar.....                                    | 23        |
| 3.2 - Ciclos de formação e progressão Continuada .....                     | 27        |
| 3.3 - Implicações e consequências da progressão continuada.....            | 30        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                           | <b>32</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                    | <b>34</b> |

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas deste século foram significativas às mudanças no que se refere à produção do conhecimento no âmbito educacional. As pesquisas produzidas abordam temáticas variadas, como por exemplos: política educacional, formação continuada de professores, novas abordagens pedagógicas e metodológicas para o ensino, identidade dos profissionais da educação, processo avaliativo e outros. Pode-se afirmar que a natureza destas pesquisas proporcionaram significativas transformações no âmbito educacional e no caso específico da avaliação, observa-se que muito se discute no sentido de buscar seu real valor do processo educativo.

Diante deste cenário, este trabalho aborda o processo de avaliação no ciclo de formação sobre o regime de progressão continuada. Esse regime é orientado pela Lei nº 9.394/1996, Art. 24 (BRASIL, 1996), quando afirma que a verificação do rendimento escolar observará vários critérios, dentre os quais 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. Como não poderia ser diferente, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB segue essa orientação legal e enfrenta uma série de problemas no tocante à qualidade da aprendizagem. Particularmente, interpretamos que falta rigor no processo avaliativo e a suposta avaliação contínua e cumulativa de desempenho dos alunos não tem proporcionado os acompanhamentos necessários das dificuldades para que os problemas identificados sejam enfrentados e superados.

O que percebemos é que a avaliação é um processo complexo, que na prática tem sido negligenciado, pouco criterioso e muito flexível, comprometendo sua validação enquanto processo que deve fornecer dados e informações para acompanhamento dos estudantes, dos professores e dos próprios processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação não deve se restringir ao desempenho dos alunos. A ideia de que se pode considerar o conjunto de atividades supostamente realizadas pelos alunos como atividades de caráter avaliativo, sem adotar critérios e procedimentos definidores de verificação das aprendizagens, conduz falsamente as práticas educativas porque alicerçadas em informações e condições que não condizem com a realidade.

Para resultados mais coerentes no sistema de organização curricular em ciclos de formação como vêm sendo adotados nas escolas públicas do Brasil e, em particular em

Campina Grande/PB, é preciso permanentemente analisar os seus processos e resultados, propondo soluções imediatas no intuito de evitar e ou corrigir distorções, bem como evitar que estas perdurem indefinidamente. No entanto, o que se constata é que os problemas enfrentados por professores, alunos e demais membros das comunidades escolares e no cotidiano das salas de aulas, na maioria das vezes têm sido ignorados pelos poderes públicos.

Pensar em qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos requer um acompanhamento sistemático aos estudantes que não apresentam desempenho escolar satisfatório. No caso específico das escolas da rede municipal de Campina Grande/PB há denúncias de que não existe um acompanhamento adequado para estudantes com baixo rendimento de aprendizagem como prevê a orientação pedagógica da política de ciclos. Isto nos remete a refletir sobre os reais efeitos da política de ciclos, pois é preciso avaliar se as escolas com esse sistema têm garantido uma melhor formação ou se apenas tem contribuído para maquiar os indicadores educacionais, aprovando aleatoriamente os milhares de estudantes brasileiros, que ao serem aprovados sem o desenvolvimento das habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo acabam sendo submetidos a mais um modelo perverso de exclusão educacional e social. Nesse sistema é fundamental que as escolas desenvolvam capacidade institucional para diagnosticar os níveis de eficiência e eficácia da escolarização em ciclos, sendo críticas quanto à operacionalidade dos mesmos, detectando problemas, propondo soluções e agindo prontamente em função de aprendizagens mais significativas e de melhor qualidade.

Para além do exposto e para que a escola seja, de fato, positiva para a vida dos estudantes deve haver uma gestão competente, uma política educacional que valorize o processo de avaliação e que efetive o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, conscientizando-os da importância do conhecimento em suas vidas. Portanto, a avaliação é fundamental para que os indivíduos cumpram as diferentes etapas dos processos educativos com esforço, mérito e perspectiva de uma vida melhor.

Do ponto de vista legal a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, adotou a organização do ensino fundamental em ciclos pelo Decreto nº 2.715, de 05 de fevereiro de 1999, quando foi estabelecida uma perspectiva pedagógica de ensino pautada numa concepção crítica e social dos conteúdos. Cada ciclo tem duração de dois anos, distribuídos da seguinte forma: 1º ciclo (1ª e 2ª Séries); 2º ciclo (3ª e 4ª Séries); 3º ciclo (6ª e 7ª Séries) e 4º ciclo (8ª e 9ª Séries) sobre o regime de progressão continuada.

Neste o aluno não pode ser reprovado anualmente, mesmo quando não obtenha desempenho de aprendizagem satisfatório (PMCG, 2004). Ele pode ser retido apenas no último ano de cada ciclo. Isto dilata/amplia os tempos indicados para as aprendizagens em respeito aos diferentes ritmos que seguem os alunos, tem aumentado os índices de aprovação, porém não tem garantido melhorias significativas nos índices relativos aos desempenhos dos alunos.

A organização da escola proposta pela política de ciclos se fundamenta em um conjunto de concepções teóricas que incluem além da dimensão política e pedagógica já sedimentada na organização do processo educativo, outras perspectivas teóricas como a filosófica, a psicológica, a antropológica, a sociológica, dentre outras. Esses conhecimentos possibilitam explicar os sujeitos, suas interações, assim como as políticas educacionais definidoras dos projetos educativos em geral e as práticas pedagógica, resultantes das mesmas. Na realidade, o sistema de ciclos tem sido reverenciado em termos conceituais, apresenta alternativa mais dinâmica e flexível para a organização dos tempos, dos espaços, dos currículos, dos processos de avaliação e da própria concepção de escola nos dias atuais, contudo, tem ocasionado dissensos quanto a sua positividade em relação aos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da escolarização em ciclos, tem ocorrido uma supervalorização dos aspectos psicológicos no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, quando alguns casos de alunos reprovados nas disciplinas são analisados pelos conselhos de classes há uma tendência a considerar problemas de ordem individual e/ou familiar (ausência ou desemprego dos pais, abandono, envolvimento com drogas, pobreza e outros) em detrimento das questões educacionais de cada aluno. Sensibilizados pelos problemas dos alunos, os conselheiros (professores, coordenadores, gestores e outros) tendem a aprová-los, desautorizando os professores das disciplinas e áreas específicas que os reprovaram. Também não evidenciam soluções para resolver os problemas indicados e o baixo desempenho dos referidos alunos. Observa-se, assim, um desvio das funções da própria escola, uma vez que a mesma não pode resolver todos os problemas que afetam sua clientela, nem estes devem ser utilizados para justificar aprovação sem critérios de qualidade.

Esse aspecto precisa ser analisado, pois o trabalho pedagógico precisa ser eficaz, independentemente das questões individuais e sociais dos estudantes, cabendo aos poderes públicos articular as políticas educacionais a outras políticas de assistência aos estudantes e

às suas famílias para sanar os diferentes problemas que os acometem, reservando à educação o poder de atuar naquilo que é de sua competência. Nessa perspectiva, os conselhos de classes precisam cumprir sua real função, que é encontrar soluções didáticas e metodológicas de ensino para resolver o baixo desempenho dos estudantes, ajudando-os a progredir com êxito.

A partir de tais considerações, o presente trabalho tem o objetivo de analisar como os professores compreendem a avaliação no regime de progressão automática e identificar suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, tomando como referência empírica a Escola Municipal localizada na cidade de Campina Grande/PB. Resulta de um estudo de caso, no qual se utilizou como instrumento para coleta de dados o questionário semiaberto que permite aos sujeitos liberdade para apresentar seus pontos de vista sobre o tema proposto. Tomamos como referenciais teóricos autores como Costa (2010); Gomes (2004); Demo (1999); Caldeira (2009); Hoffmann (2009); Libâneo (1994); Manairdes (2001) e outros.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro fazemos um breve histórico da política de ciclo, da importância da avaliação e do currículo no ciclo de formação em seus aspectos conceituais. No segundo, apresentamos a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, a descrição da escola campo da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e comentamos sobre o Projeto Político Pedagógico, considerando suas proposições acerca dos ciclos de formação e da avaliação. No terceiro trazemos os resultados e respectivas análises interpretativas dos mesmos. Por fim, apresentamos nossas considerações conclusivas.

## **1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **1.1 importâncias da avaliação**

A sociedade contemporânea tem sido marcada por mudanças em todos os setores decorrentes do desenvolvimento do capitalismo e expansão do processo de globalização, o que tem estimulado o crescimento da produção econômica, do conhecimento, da ciência e da tecnologia. Essas mudanças estruturais impulsionaram novas concepções e comportamentos das instituições sociais, dentre elas a escola, que deve responder às necessidades e às demandas contemporâneas. Neste contexto das transformações globais, a instituição escolar de maneira geral tem procurado manter as funções de intervir na formação dos sujeitos em diferentes dimensões (física, cognitivo, psicomotora, afetiva e outras) e de transmitir conhecimento, informações e cultura de uma geração para outra.

A escola nos dias atuais deve além de se preocupar com as questões pedagógicas do ensino e da aprendizagem, precisa desenvolver um trabalho pedagógico que insira as questões sociais, culturais, políticas nos seus debates, visando responder os anseios dos sujeitos que a frequentam. Neste sentido, a política de ciclos se preocupa em oferecer uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para esta finalidade a organização da escola em ciclos exige mudanças em todas as dimensões do processo educativo, ou seja, exige entender que a escola organizada em ciclos propõe novas maneiras de lidar com os sujeitos, com conhecimentos, valores, e atitudes. A preocupação com um processo de escolarização que responda às necessidades dos estudantes resultou uma defesa no meio educacional pela política de ciclos, pois se acredita que ela oferece uma formação adequada que os prepare para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Na realidade a escola em diferentes espaços e tempos expressa o comportamento de ser das sociedades, pois a escola enquanto instituição social transmite valores, culturas, relações de poderes, Neste sentido, a organização escolar tem procurado produzir um currículo mais voltado para a realidade dos sujeitos sociais da escola.

Neste sentido, a Lei nº 9.394/1996, tem garantido mudanças em relação à estrutura, acesso, à permanência e às novas maneiras de gerenciamento da educação, mas é preciso assegurar a qualidade, que parece distante de ser alcançada. A preocupação em melhorar a

educação na perspectiva de ciclos é indiscutível, mas algumas pesquisas atuais (COSTA, 2010; CALZAVARA, 2010) apontam que passadas quase duas décadas de implantação dos ciclos em diferentes redes de ensino, há um entendimento de que a proposta nunca foi devidamente compreendida, nem implementada, por diferentes razões: formação docente inadequada, muita propaganda política e pouca ação efetiva, má gestão na escola e em outros órgãos ligados à educação, dentre outros.

A má compreensão do currículo organizado em ciclos compromete todas as dimensões do processo educativo, e consequentemente, a avaliação neste contexto, que é um tema importante no que diz respeito às condições legítimas para desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais, culturais dos cidadãos. Portanto, não é possível almejar uma educação de qualidade se não discutir e conduzir um processo avaliativo com seriedade. Por isso, é preciso que os profissionais da educação, especialmente os professores, compreendam as nuances entre teoria e prática na educação, interpretem os avanços e limites em relação à normatividade do atual processo avaliativo e entendam que a avaliação é um processo que se bem dirigido pode contribuir significativamente para a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

O processo de avaliação está diretamente relacionado à questão curricular, a metodologia de ensino, ao comprometimento dos educadores e dos estudantes. Neste sentido, visa observar se os sujeitos aprendem de fato e se os conhecimentos adquiridos pelos estudantes podem transformar socialmente e culturalmente seus modos de vida. Na atualidade há um consenso em compreender que a avaliação não é apenas uma técnica para se verificar conhecimento e sim um recurso didático pedagógico que visa o desenvolvimento dos sujeitos sociais. Conforme afirma Caldeira (2000, p.122).

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

O sentido da avaliação colocada pela autora mostra que ela não ocorre de forma aleatória, mais está articulada às demais dimensões do processo educativo. Ela não representa apenas um procedimento pedagógico, mas transmite determinados modos de entender os homens, as sociedades, os conhecimentos. Ainda sobre o sentido de avaliação na prática escolar Demo (1999, p. 1) afirma:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam que seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Para o autor a avaliação é um recurso que está presente em todos os campos da atividade humana, é um meio que visa acompanhar o desenvolvimento de uma ação, de um projeto, ou qualquer atividade que se pretenda realizar. No caso específico da escola, a avaliação para Libâneo (1994, p. 195) significa:

Uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Esta compreensão de avaliação caracteriza a especificidade do trabalho educativo e dos processos de ensino e aprendizagem, que representam uma dimensão fundamental, e que está expresso na Lei nº 9.349/1996 quando orienta as comunidades escolares pela implantação dos ciclos de formação, numa promessa de escolarização mais totalizante para a formação humana, levando em consideração os aspectos socioculturais.

Essa formação vem sendo discutida e analisada na história da educação brasileira, de onde se depreende que, tradicionalmente, as tendências pedagógicas caracterizam-se pela defesa de processos formais de transmissão de conhecimentos, onde o professor assumia um papel de transmissor de conhecimentos e o estudante um receptor destes, exigindo-se deles memorização e posterior repetição em testes, exames e provas periódicas geralmente destituídas de compreensão analítica e/ou crítica. A avaliação nessas perspectivas tem dado ênfase à dimensão quantitativa, ou seja, ao desempenho dos alunos, o qual é aferido mediante a atribuição da nota, portanto, o sucesso dos estudantes está diretamente relacionado ao seu desempenho nos exames.

Em consequência dessas concepções, a educação brasileira apresenta índices de reprovação, evasão e repetência alarmantes que historicamente marcaram as escolas brasileiras. Pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX buscaram compreender as causas destas problemáticas, nas quais se delinearam críticas e questionamentos às bases teórico-metodológicas da pedagogia. Na produção de conhecimentos resultante dessas pesquisas as análises das realidades das escolas identificaram as limitações das pedagogias tradicionais e seu caráter excludente, uma vez que, pautadas numa cultura de elite e afeitas

ao enciclopedismo, tal ideário resultou em elevado número de alunos que fracassaram nos seus percursos escolares.

A pedagogia tradicional é explicada por Libâneo (1991) como uma proposta de ensino e aprendizagem, onde a essência pedagógica se refere à transmissão de conteúdos, onde o professor assume uma posição central, ele afirma que essa tendência ainda é muito presente nos dias atuais.

Apesar das mudanças, vemos que a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas, como assevera Luckesi (2003). No campo das investigações e das ações pedagógicas, as críticas aos modelos tradicionais têm legitimado novas concepções de ensino e aprendizagem, considerando importantes aspectos, como os cognitivos, afetivos, políticos, sociais, culturais, dentre outros. Assim, podemos citar as fortes contribuições da Escola Nova, teorizada pelo Johan Dewey, bem como as contribuições de teóricos europeus como Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros que se empenharam em desconstruir as bases das tendências conteudistas e propuseram novas formas de organização dos currículos. Muitas dessas contribuições embasam a organização curricular em ciclos de formação que abordaremos a seguir.

### 1.2 Escolas organizadas em ciclos de formação

A implantação dos ciclos de formação na escolarização no Brasil tem proporcionado as principais mudanças na prática da avaliação da aprendizagem, pois visa romper com a avaliação classificatória. Numa visão generalizante, a política de ciclos fundamenta-se a partir de uma avaliação formativa e emancipatória, cuja principal preocupação é garantir uma melhoria na aprendizagem e a democratização dos processos educativos.

Na concepção de ciclos o processo de escolarização é dividido em períodos que podem durar 2, 3 ou 4 anos. A reprovação pode em algumas experiências de ciclos ocorrerem no final de cada ciclo, ou pode ser eliminada. A política de ciclos visa promover uma política pedagógica que rejeita as características e práticas do sistema seriado, que tem sido historicamente classificatória, marcada por elevados índices de reprovação, evasão de idades, com relação à série cursada. (MAINARDES, 2009).

Mainardes (1998) explica que na década de 20 surgiram às primeiras experiências de promoção automática. Nas décadas de 50 e 60, políticos e intelectuais (Anísio Teixeira, Juscelino Kubitschek, Dante Moreira Leite etc) argumentaram em defesa da promoção automática, acreditando que ela resolveria problemas de evasão escolar e repetência. Na década de 1980 pesquisas sobre ciclos de formação foram desenvolvidas, revisadas e sintetizadas por diferentes pesquisadores (SOUSA et al, 2003; BARRETO e SOUSA, 2004; GOMES, 2004; MAINARDES, 2006). Essas pesquisas e as publicações significaram contribuições acadêmicas importantes e que serviram para subsidiar ou informar a implementação ou o redimensionamento da organização curricular das redes de ensino.

A partir de 1996, após a aprovação da LDB, diferentes modalidades de escolas foram organizadas em ciclos de formação em redes estaduais e municipais, mas foi no Estado de São Paulo que foi consolidada essa forma de organização. Na interpretação de Mainardes (2009), a concepção de ciclo refere-se à temporalidade humana, formação humana, assim a ideia de ciclo é “ciclo de vida”, tempo de vida. Essa analogia de ciclos e fases de desenvolvimento humano, transposta para o contexto educacional, diz respeito às maneiras de conceber, organizar, gerir política e pedagogicamente a escola, visando à qualidade e a democratização da educação.

Favorável à escolarização em ciclos, Sacristán (2001) defende que a mesma deve oferecer educação a todos independentemente da condição social de seus atores, ou seja, a escola e os educadores são desafiados a identificar as possibilidades pedagógicas e políticas para garantir aos alunos a permanência na escola, o desenvolvimento de suas capacidades e a apropriação do conhecimento escolar. Nesse sentido, acredita-se que os ciclos favorecem a igualdade de direitos.

### 1.3 Ciclos de formação, avaliação formativa e currículo

A implantação da política de ciclos tem ressaltado nas práticas educativas a avaliação qualitativa e formativa, entendida por Landshere (*apud* ABRECHT, 1994, p. 31) como capaz de “criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que o aluno tem dificuldades e ajudá-los a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para aluno e professor”. Nesta perspectiva, o acompanhamento da aprendizagem do estudante deve ser

contínuo e utilizar-se de várias estratégias para sua verificação. Já na concepção de Perrenoud (1999, p. 103) a avaliação formativa é “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo”. Essas modalidades de avaliações ressaltam o caráter qualitativo do processo.

A organização da escolaridade em ciclos implica em mudanças, seja na forma de promoção dos estudantes, no processo avaliativo, na organização curricular, na forma de gerir o processo pedagógico. Nesse sentido, é fundamental uma gestão que propicie uma escola democrática. Em relação a essa forma de organização escolar Fernandes (2009, p.117, 118) afirma:

O ciclo, mais do que uma unidade de tempo escolar, constitui-se em uma medida intermediária para confrontar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções de escolarização, de tempo e espaços escolares, de conhecimento escolar, de currículo escolar, de avaliação escolar, de trabalho docente, de relação professor aluno, de relação entre escola e mundo social são distintas e entram em conflito com a lógica seriada.

A escola em ciclos implica mudanças em todas as dimensões do processo educativo. No campo do ensino e da aprendizagem deve ocorrer uma reestruturação curricular, com novas maneiras de conceber os conhecimentos, mudanças nas relações entre professores e alunos, distinções entre espaços e tempos escolares. Portanto, a questão curricular depende desses diversos aspectos a serem considerados. Em relação às mudanças curriculares, Lopes (2006, p.153) explica que dependem “de mudanças mais profundas nas relações sociais e culturais e nas relações de poder, não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis a inter-relação de determinados saberes”.

Na política de ciclo a questão importante sobre o currículo é explicitada por Oliveira (2004, p. 9), quando diz que o currículo não pode ser entendido como lista de conteúdos, “mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico, realizado por alunos e professores”.

Nesta perspectiva, a organização do currículo apresenta um caráter flexível, quanto à condução dos objetivos de ensino, aos conteúdos, às metodologias e à avaliação. Tem se

constituído em contraposição à organização curricular rígida, tecnicista, prescritiva e centralizada numa visão ensino tradicional.

A proposta de currículo na atualidade adquire novos significados, incorpora as diversas dimensões do processo educativo. Abramowicz (2001 p.36) lembra que isto ocorre

Evoluindo de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado, visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado indissociavelmente ao conhecimento, constituindo-se no elemento central do projeto educativo da escola

Esta visão de currículo expõe a necessidade de uma proposta político pedagógica de ensino que valorize o conhecimento, levando em considerações as questões históricas, sociais e culturais condizentes com a formação das identidades dos sujeitos do processo educativo. Diante destas reflexões, a ênfase de recair na constituição de uma escola que ofereça alternativas de organização ao trabalho pedagógico, adequado ao desenvolvimento dos alunos, contribuindo para as transformações da vida social destes sujeitos, conscientizando-os de que a educação significa progresso pessoal e coletivo.

A natureza das discussões sobre currículo e avaliação no contexto do ciclo diz respeito à preocupação de romper com uma escola que entende o currículo como um aspecto pedagógico pré-definido e que ainda interpreta a avaliação como instrumento para medir o fracasso ou o sucesso do aluno.

## **2 A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 - A escola como campo empírico**

Nossa pesquisa tem como campo empírico uma escola de Ensino Fundamental da rede Municipal de Campina Grande/PB que atende as séries iniciais e finais, funcionando nos três turnos. No dia 07 de novembro de 1996 foi aprovada na câmara de Vereadores, a Lei nº 3342 que criou esta instituição, a partir da proposta do vereador Fábio Túlio Figueira Nogueira. Esta escola foi inaugurada no dia 03 de dezembro de 1996 na gestão de Félix Araújo Filho e da secretaria Margarida da Mata Rocha. Começou a funcionar no dia 17 de fevereiro de 1997.

A escola possui a seguinte estrutura física: dez salas de aulas e salas para administração, secretaria, professores, arquivo, recursos didáticos (multimídia), espera, consultório odontológico, equipe multiprofissional, leitura, refeitório, cozinha, dispensa, cantina, área de serviço, pátio para eventos, quadra de esportes (descoberta), jardim, laboratório de informática e almoxarifado.

A escola no ano de 2003 implantou o 3º ciclo (6º e 7º Anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a escola funciona com mais um ciclo, o 4º ciclo (8º e 9º Anos), somando a quantidade de alunos dos três turnos num total de 565 estudantes.

A escola apresenta um quadro de recursos humanos composto por 79 funcionários, incluído: diretora e vice-diretora, equipe técnica-pedagógica (orientadora pedagógica e supervisora escolar), professores, psicóloga, dentista, secretários, pessoal para serviços de apoio. O corpo docente é constituído por 23 professoras e 08 professores todos com formação superior.

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado pela equipe técnico-pedagógica da escola no ano de 2013. Este projeto visa melhorar a realidade educativa desta instituição. O processo educativo adotado pela escola é a concepção pedagógica sócia interacionista e construtivista de educação, ou seja, privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no

ambiente social. O Projeto Político Pedagógico desta escola está em consonância à orientação legal da Lei nº 9.394/1996, que regula o regime de progressão continuada, onde adota conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, incluindo a temática sociocultural no currículo.

## 2.2 Metodologia da Pesquisa

A abordagem qualitativa no campo educacional se justifica mediante a complexidade do processo educativo, pois se caracteriza de maneira dinâmica, influenciada por diversas concepções de conhecimento e, portanto, não é possível compreender a educação apenas numa dimensão quantitativa.

O dinamismo da pesquisa social necessita de uma metodologia qualitativa, ou seja, na interpretação de Demo (1991), de uma dimensão social da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão naturalmente na corrente da vida em sociedade, com competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Neste entendimento de pesquisa, ela possui um propósito político e social. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Para efeito deste trabalho, recorreremos ao estudo de caso, pois como afirma Goode e Hatt (1968, p.17), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Segundo Deslandes (1999), o estudo de caso refere-se a uma questão particular, trabalhada com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, correspondentes no espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis. Recorreremos também ao questionário como técnica de coleta de dados, permitindo aos sujeitos liberdade para apresentar seus pontos de vista sobre o tema proposto

O trabalho de campo além de se apresentar como uma possibilidade de aproximação com aquilo que pretendemos conhecer e estudar significa criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

### 2.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa que responderam o questionário foram 4 professores efetivos da escola pesquisada. Um professor de Matemática que leciona há dez anos no Ensino Fundamental, de 7º a 9º ano; uma professora de Ciências que ensina nas turmas de 8º e 9º anos há mais de 8 anos; uma professora de Educação Artística que leciona há 10 anos e um professor de Língua Portuguesa que leciona as turmas do 8º e 9º anos a aproximadamente há 10 anos em todas as turmas. Esses professores começaram a lecionar quando o sistema de ciclo e progressão continuada já havia sido implantado pela Secretaria de Educação de Campina Grande/PB.

### 3 DIALOGANDO SOBRE AVALIAÇÃO

#### 3.1 Concepções e modos de avaliar

Esta parte do trabalho refere-se às análises e reflexões das informações fornecidas pelos professores sobre a avaliação na progressão continuada e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Trabalhamos com um questionário com as seguintes questões:

1. Qual/is disciplina/ que você leciona?
2. Qual/is série?
3. Qual sua concepção de avaliação?
4. Como você avalia?
5. O que você entende por ciclos de formação de formação?
6. O que significa progressão continuada?
7. Qual sua opinião sobre progressão continuada?
8. Quais as implicações/consequenciais da aprovação continuada para a aprendizagem?

As informações das duas primeiras perguntas já foram apresentadas na seção 2.3 desta monografia que versa sobre os sujeitos da pesquisa. As últimas seis questões foram organizadas e analisadas em três quadros, dispostos com perguntas e respostas dos 4 professores participantes da pesquisa. No Quadro 1 apresentamos as respostas referentes às perguntas: Qual a sua concepção de avaliação? E Como você avalia seus alunos? Conforme vemos a seguir.

| Respondentes | Qual sua concepção de avaliação?                                                                                                                | Como você avalia?                                                                                                                                                                                         |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professora 1 | Pressupõe obter resultados, progressos, mudanças. É um diagnóstico do nível de aprendizagem do alunado, como também do desempenho do professor. | Para avaliar utilizam-se vários instrumentos como provas, testes, pesquisa, participação durante as aulas e atividades em gerais.                                                                         |
| Professora 2 | É um diagnóstico do nível de aprendizagem do alunado, como também do desempenho do professor.                                                   | Participação durante as aulas com realização de atividades de modo criativo, grupos de trabalhos, pesquisas, atribuição de notas e conceitos, a mensuração do desempenho é aferido por notas e conceitos. |
| Professor 3  | Avaliação é um diagnóstico da aprendizagem dos alunos dos conteúdos ministrados nas aulas.                                                      | Avaliação contínua com as resoluções de atividades individuais e em grupos.                                                                                                                               |
| Professor 4  | Recurso pedagógico usado para verificar o nível de aprendizagem do aluno                                                                        | Provas escritas, seminários, pesquisa etc.                                                                                                                                                                |

Quadro 1- Concepções e modos de avaliar dos professores

Fonte: A autora, a partir dos questionários

Conforme o Quadro 1, o Professor 1 entende avaliação como resultado de um processo em que o aluno adquire determinados conhecimentos, mas ressalta que a avaliação deve ter relação direta com os procedimentos do professor e do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Afirma que avaliar é diagnosticar ou verificar o desempenho do aluno em relação à aprendizagem.

A concepção de avaliação contida na sua resposta expressa um entendimento de avaliação numa perspectiva da pedagogia tradicional, embora influenciada também por uma compreensão da concepção de ciclo. A visão de avaliação proposta na pedagogia tradicional é verificada quando o procedimento avaliativo é compreendido como resultado final do processo de aprendizagem, ou seja, a avaliação é vista como um instrumento para se conseguir obter uma nota.

Avaliar para classificar é uma das concepções tradicionais da avaliação escolar. Assim, revela um modelo de educação autoritário, uma compreensão de que o professor detém o conhecimento e o aluno é apenas um receptor de informações. Neste tipo de avaliação ocorre uma preocupação em observar se os alunos aprenderam os conteúdos programáticos e não necessariamente o desenvolvimento mais global do estudante. A avaliação concebida como uma medida está presente nas escolas como um instrumento da lógica do trabalho da escola seriada, portanto, a avaliação é vista como forma de classificar por meio de provas e notas e, conseqüentemente, o dilema entre sucesso e fracasso escolar.

Essa concepção de avaliação está contida no contexto escolar de modo geral. Para Hoffmann (2009, p. 24) avaliação como classificação,

Não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas.

Nesta concepção como no entendimento da avaliação do Professor 1 falta uma compreensão de avaliação do ciclo de formação. Segundo Abrecht (1994, p. 19) “a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é antes um interrogar sobre um processo”. A tese da avaliação no ciclo é construir uma educação que produza o desenvolvimento integral dos estudantes e, para isto, a avaliação deve ser uma condição para melhorar as relações entre ensino e aprendizagem.

Na resposta do Professor 1 sobre o modo de avaliar apresenta basicamente os tradicionais instrumentos avaliativos, como: pesquisa, provas, testes, participação do aluno em sala. Este último modo de considerar a avaliação está presente na concepção qualitativa, conforme é concebida por Loch (2000, p. 31) quando afirma que

Avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto crítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

No Quadro 1 podemos constatar que o Professor 2 concebe a avaliação como um processo que visa verificar as condições de desempenho do aluno, sendo um diagnóstico do nível de aprendizagem do alunado, como também do desempenho do professor. Esta visão de avaliação se aproxima da concepção de avaliação do sistema de ciclo, pois teoricamente objetiva promover o desenvolvimento dos sujeitos. Neste sentido os resultados de desempenho dos estudantes dependem das condições de ensino, as metodologia, enfim, do currículo. Portanto, o desempenho dos estudantes depende do modelo educacional proposto.

O Professor 2 descreve os modos de avaliar dentro uma perspectiva tradicional, como também administra procedimentos avaliativos de caráter diagnóstico, que segundo Penna (1994) tem o objetivo de identificar as dificuldades e capacidades dos estudantes, reorganizando a prática pedagógica do professor no intuito de melhorar a aprendizagem.

Quanto ao Professor 3, ele expressa uma compreensão restrita do tema, na qual a avaliação é entendida como um procedimento que visa detectar o grau de aprendizagem do estudante, mediante os conteúdos ministrados. Essa lógica de avaliação se configura de maneira genérica e está presente na escola seriada, essa visão restrita esvazia o sentido da avaliação, cujas discussões e análises comportam um processo complexo.

A avaliação como prática escolar não é neutra, é permeada por uma visão de mundo, de ciência, de educação, de relações de poder, é preciso que os gestores educacionais inseridos no contexto de ciclos, entendam a avaliação como elemento imprescindível ao processo educacional de qualidade. A prática avaliativa não é apenas um procedimento técnico, mas uma relação de ensino e aprendizagem entre os atores envolvidos, que afeta e é afetada por mecanismo estratégias de poder e de subjetivação. Portanto, a avaliação não pode ser reduzida a questão quantitativa, pois a educação está relacionada a valores e neste sentido Sordi (2001, p.173) afirma:

Uma prática avaliativa espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

O Professor 3 afirma que sua prática avaliativa se dá por meio da avaliação contínua, ou seja, considera ao longo do processo de ensino e aprendizagem o conjunto de atividades desenvolvidas pelo aluno e não estabelece um único instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes. Esta concepção de avaliação está presente na Lei nº 9.394/1996, no Art. 24 quando afirma que a verificação do rendimento escolar deve ser contínuo e cumulativo 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. Esta concepção geral de avaliação sem determinar procedimentos mais definidores para verificar desempenho de aprendizagens, esvazia a função da escola, por isso, é preciso estabelecer a ética nas as práticas educativas.

Ainda sobre as concepções de avaliação e modos de avaliar, o Professor 4 afirma que a avaliação é uma prática pedagógica inerente ao processo educativo, sua finalidade é verificar o nível de aprendizagem do aluno. Essa perspectiva de avaliação está sedimentada no universo escolar, configurando a avaliação um caráter quantitativo e classificatório,

distintivo da concepção qualitativa de avaliação que privilegia as questões sociais, políticas, culturais dos sujeitos envolvidos.

O Professor 4 diz utilizar os tradicionais instrumentos de avaliação, essas técnicas dependendo da forma como são conduzidas podem ou não garantir desempenho dos estudantes ou limita-se a verificação das capacidades cognitivas superficiais como memorização, enumeração e interpretação, deixando de verificar e corroborar o desenvolvimento de capacidades mais complexas como análise, síntese, crítica. Ela precisa está vinculada aos objetivos do programa de ciclos numa dimensão de continuidade e complexidade, como deveria ser comum nos processos educativos.

### 3.2 Ciclos de formação e progressão continuada

Nesta seção abordamos as percepções dos professores acerca dos ciclos de formação e da progressão continuada. Para tanto, indagamos aos professores o que entendiam por ciclo de formação e o que significava aprovação na progressão continuada. As respostas revelam certa insatisfação com os processos como vemos no quadro 2 a seguir.

| <b>Respondentes</b> | <b>O que você entende por ciclos de formação?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>O que significa progressão continuada?</b>                                                                                                                                |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professora 1        | Sistema de ensino que coloca no centro da aprendizagem o aluno, como sujeito histórico e cultural                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | É aquela em que o aluno continua a sua progressão para a etapa seguinte mesmo que não tenha atingido um desempenho escolar satisfatório.                                     |
| Professora 2        | Entendo que tem uma teoria linda, chamada avaliação continua e diagnóstica que se devem observar os aspectos sociais e cognitivos, diminuindo os anos de reprovação dos alunos, sendo que na prática diante da nossa realidade cultural é de grande prejuízo, pois a banalização é grande por falta do compromisso político em não disponibilizar professores para suprir as dificuldades por disciplinas dos alunos que passam de ano com retenção e a falta da prática de provas e notas, que faz com que os alunos não levem a sério os estudos. | Progressão continuada é quando o aluno passa de ano, mas que o processo de aprendizagem deve continuar acontecendo, sem descartar as dificuldades e deficiências dos alunos. |
| Professor 3         | Sistema que coloca o aluno no centro da aprendizagem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | O aluno continua a sua progressão de séries no ano seguinte, mesmo não atingindo o ideal de aprendizagem.                                                                    |

|             |                                                                                                                             |                                                                                         |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Professor 4 | Significa a interdependência entre as séries a fim de minimizar as possíveis lacunas existentes na formação dos estudantes, | As deficiências dos educandos vão sendo acompanhadas e sanadas ao longo dos seus ritmos |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 2- Ciclos de formação e progressão continuada

Fonte: A autora, a partir dos questionários aplicados aos professores.

Os relatos evidenciam a centralidade do aluno nas concepções na escolarização organizada em ciclos, colocando-o como sujeito histórico e cultural e como agente de sua própria aprendizagem. No ciclo de formação a preocupação central é o desenvolvimento humano, a totalidade da formação dos sujeitos, considerando os aspectos sociais, culturais, os valores da comunidade (Mainardes, 2009).

O Professor 1 ao falar de progressão continuada expressa que o aluno continua a sua progressão para a etapa seguinte mesmo que não tenha atingido um desempenho escolar satisfatório, expressando uma crítica à forma como a avaliação tem ocorrido na prática. A progressão continuada tem se manifestado de várias maneiras no contexto da educação brasileira, mas nem sempre coerente com uma melhoria das aprendizagens. Sobre este aspecto Sousa (1998, p. 34) afirma que

A implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está sendo formado continuamente, ou melhor, se formando, construindo significados a partir de relações dos homens com o mundo entre si.

A progressão continuada se substancia no ciclo de formação que prevê períodos de escolarização que ultrapassam o sistema de séries anuais, dependendo da experiência implantada pode está organizados em blocos de duração variada. Ela deve romper com a perspectiva do processo educativo seriado, pois sua proposta é conduzir um processo pedagógico de ensino e aprendizagem capaz de apontar condições mais adequadas para os alunos desenvolverem suas habilidades educacionais.

Professor 2 ao falar de ciclo de formação apresenta dificuldade para conceituá-lo, mas ele levanta uma série de problemas elencados por muitos professores sobre ciclo de formação. Segundo o Professor a progressão continuada tem aprovado alunos com deficiência na aprendizagem e não oferece um acompanhamento para resolver ou minimizar os problemas detectados. A crítica também pertinente colocada, é a inexistência

de avaliações mais consistentes e ausência de provas periódicas. Essas lacunas impedem uma visão positiva do ciclo de formação e vê na progressão continuada malefícios, porém é preciso lembrar que os testes comuns nas avaliações e as reprovações também não trazem benefícios à aprendizagem e têm ocasionado sérios problemas como abandono e distorções idade/série.

O Professor 3 reafirma que o ciclo de formação coloca o aluno no centro do processo educativo, esse modelo de gestão educacional visa direcionar atenção às necessidades de sua clientela e, conseqüentemente, exige modificações na postura do professor com relação aos currículos e as competências a serem desenvolvidas. A lógica é conduzir uma gestão educacional que ofereça aos sujeitos uma formação mais consistente em termos de conhecimento e formação cidadã. Neste sentido, Fernandes (2012, p. 54) a organização da escola em ciclo propõe um processo avaliativo que contempla:

Uma vivência marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da responsabilidade com o coletivo, e conseqüentemente essa ótica alinhar-se com uma proposta de escola mais democrática, ou seja, todos os sujeitos são capazes de aprender e realizar diferentes aprendizagens diferentes.

O Professor 3 enfatiza que na progressão continuada os alunos prosseguem, mas ficam com *déficit* de aprendizagem. Esse argumento é recorrente entre os professores e ratificam a urgência de sua revisão e adequação como assevera o Professor 4 ao dizer que a progressão continuada é a possibilidade no processo educativo de rever as lacunas na formação dos estudantes. Portanto, a proposta de progressão continuada deve oferecer ao aluno um tempo mais prologado de estudos, proporcionando diferentes aprendizagens aos diferentes sujeitos do processo educativo.

### 3.3 Implicações e consequências da progressão continuada

Nesta última seção procuramos perceber quais as implicações e consequências da progressão automática de acordo com a percepção dos professores participantes da entrevista. Os relatos demonstram uma reação bastante negativa com relação dos profissionais, como podemos observar no Quadro 3 a seguir.

| <b>Respondentes</b> | <b>Qual sua opinião sobre progressão continuada?</b>                          | <b>Quais as implicações e consequências da aprovação continuada para a aprendizagem?</b>                                                                                                                                                                                             |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professora 1        | Enganação para o processo educativo                                           | Os estudantes tem desinteresse pelo conhecimento, apatia em relação aos conteúdos ministrados.                                                                                                                                                                                       |
| Professora 2        | É interessante e importante devido ao nível baixo de conhecimento dos alunos. | Quando o aluno passa com retenção em uma disciplina e não tem uma assistência específica, isso vira um acúmulo de deficiências, dificultando muito a compreensão dos novos conteúdos que requerem do aluno um conhecimento básico para acompanhar o nível da série em que frequenta. |
| Professor 3         | Significa uma farsa e um prejuízo para o próprio estudante.                   | Desinteresse, apatia, a não aprendizagem mínima dos conteúdos ministrados.                                                                                                                                                                                                           |
| Professor 4         | Atualmente não se apresenta eficiente                                         | Na prática não tem produzido as competências esperadas nos estudantes                                                                                                                                                                                                                |

Quadro 3- Implicações e consequências da progressão continuada

A autora, a partir dos questionários aplicados aos professores

As declarações dos Professores expressam um contra senso entre o que é preconizado pela política de ciclo e sua prática e gerado efeitos contrários à preconizada melhoria da qualidade, pois os estudantes, segundo eles, apresentam-se apáticos, insensíveis ao processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, ignoram as propostas avaliativas de caráter qualitativo. Percebe-se claramente a insatisfação dos professores acerca das contradições deste modelo de educação, principalmente porque o sistema de ciclos é pensado na perspectiva de se firmar uma nova configuração educacional, promover uma maior interação entre os sujeitos e fortalecer as relações democráticas nas unidades escolares. A tese do ciclo e da progressão continuada tem seus fundamentos legítimos, mas a vivência tem sido problemática. Porém faltam nos depoimentos uma análise mais consistente acerca dos aspectos benéficos do sistema, bem como é preciso ressaltar que os problemas identificados nos ciclos não devem justificar retorno à lógica da seriação, pois esta agrega também limitações, associadas fortemente a perspectiva de

educação classificatória e não se apresentou dinâmica quanto a solução no combate as problemáticas da repetência, evasão escolar, baixo rendimento de aprendizagem etc. É necessário, portanto, buscar aperfeiçoar as estratégias de acompanhamento dos estudantes e as possibilidades de motivação para que os estudantes partam de expectativas proporcionadas pela educação em seu sentido formativo e cultural e não nos mecanismos de punição e recompensa geradas pela lógica da avaliação através de exames e notas.

É preciso que fique mais evidente para os professores que a proposta da progressão continuada significa introduzir e valorizar modelos avaliativos formativos que objetivam diagnosticar os progressos, as dificuldades e defasagens dos estudantes, assim como a escola deve produzir mecanismos de acompanhamento de alunos que persistem em não querer assumir de fato sua obrigação em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A escola através dos demais profissionais deve propor soluções para tais problemas, pois o desinteresse destes dificulta ao professor desenvolver suas práticas educativas mais precisas, comprometendo a qualidade na formação daqueles que desejam evoluir no sistema educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado teve como objetivo compreender como se dá o processo de avaliação e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. As informações coletadas possibilitam inferir que a progressão continuada tem gerado e agravado problemas relacionados à motivação, interesse e desempenho dos estudantes, somados a uma falta de entendimento mais global dos professores sobre os fundamentos da política de ciclos e sua operacionalização.

A preocupação em conduzir a política de ciclos numa visão integral está presente na concepção de educação de Perrenoud (2004, P. 35) quando afirma que o ciclo é um “quadro integrador e de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades”. Essa visão é importante para subsidiar a prática dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Essa visão também se encontra prevista no Art. 23 da Lei nº 9.394/1996, que é contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

O entendimento restrito do sistema de ciclos pode ter como resultado uma compreensão e uma prática avaliativa dicotômica, ou seja, se avalia ora na perspectiva de ciclo de formação e ora se avalia nos padrões da escola seriada. Dentro deste contexto a avaliação conduzida é confusa, a lógica de inclusão do ciclo não se concretiza e se mantém a lógica classificatória da avaliação do sistema seriada.

Essas contrariedades em relação à prática da escola em ciclos podem tornar-se entrave ao desenvolvimento de uma ação pedagógica mais concisa e eficaz em relação aos processos de ensino-aprendizagem e à progressão continuada. É preciso um esforço conjunto da escola para direcionar ações políticas e pedagógicas eminentemente da escolarização em ciclos, como também é indiscutível que os governos e gerentes de educação através dos sistemas e redes de ensino têm a obrigação técnica, pedagógica e política de fazer os programas serem efetivados. Neste sentido, a política de ciclos pode questionar de verdade as bases da escola seriada e combater os antigos problemas da educação brasileira, tais como evasão, reprovação e má qualidade.

No que se refere propriamente à avaliação é preciso que os educadores tenham conhecimentos das tendências avaliativas qualitativas, que possibilite uma reformulação nos modos de pensar e praticar a avaliação, pois discutir tendências avaliativas qualitativas visa oferecer condições para que todos na escola aprendam de fato.

Em síntese a política de ciclos é complexa e exige cautela na concepção e na sua operacionalização, pois há controvérsias sobre sua eficácia, principalmente em relação à forma como tem sido implantada nos sistemas de ensino, basta lembrar que em vários lugares no Brasil, inclusive no Estado de São Paulo, sua implementação ocorreu de forma arbitrária, ou seja, o ciclo foi implantado sem uma ampla discussão e sem que fossem garantidas as condições fundamentais ao seu funcionamento. A questão é: Como criar uma cultura de combate à lógica da seriação se a proposta do sistema de ciclos se estabeleceu de maneira autoritária/arbitrária e se não são adotadas políticas que garantam as condições referidas?

A má compreensão e as distorções dos ciclos na atualidade têm produzido uma demanda escolar de estudantes que não estudam e, portanto não desenvolvem as habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo e de educadores que não conseguem exercer sua função de forma digna e respeitosa. É estarrecedor um cotidiano escolar onde a regra não é o interesse pelo conhecimento, onde prevalece uma conduta do “faz de conta” e novas maneiras de praticar o “jeitinho brasileiro” para maquiar as estatísticas educacionais. Isto gradativamente traz prejuízos para os sujeitos que fazem parte da escola e desejam vivenciar uma escola de direito e de fato.

Portanto é imprescindível analisar a política de ciclos e a aprovação no regime de progressão continuada, caso contrário elas servirão apenas para manipular resultados e falsamente resolver os problemas recorrentes na educação do Brasil, expressos pelos índices de analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série, baixo nível de aprendizagem e alto índice de insatisfação dos sujeitos que compõem as comunidades escolares (alunos, professores, funcionários, pais e demais responsáveis pelos alunos). O Estado brasileiro tem o dever de consolidar seu projeto educacional com verdade, competência, responsabilidade social e alto nível de qualidade, pois é inconcebível que tal projeto ainda patine na ineficiência e no descaso.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n. 2, p. 01-09, jul./dez., 2001.
- BARRETO, E. S.de S; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. In: **Revista de Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 42, p.103-140, maio/ago. 2001.
- BARRETO, E. S.de S., SOUSA, S, Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil; uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30. N. 1, p. 31-50, jan-/abr. 2004.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Resignificando a avaliação escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- CALZAVARA, Maria Teresa S. **As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 142 f. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2010.
- COSTA, Maria Helena S. P. **As práticas avaliativas da Aprendizagem: um estudo de caso em uma escola fundamental na cidade do Rio de Janeiro**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2010.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Quantitativa**. 6 ed. Campinas São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa**. Temas do 2º Congresso sobre Avaliação na Educação. Curitiba, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERNANDES, C. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.39-52, jan-/abr. 2004.
- GIMENO, SACRISTÀN, J. A **educação obrigatória: Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.
- HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 29 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade** – Porto Alegre Mediação, 2009. Ed. 29

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas do Brasil e a Didática. In: \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Série formação do Professor).

LOCH, J.M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: **Química na escola**, nº 12, novembro, 2000.

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

LOPES, A. C. Integração e disciplina nas políticas de currículo. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E.; ALVES, M. P. C. **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira Marin, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n.192, p.16-29, maio/agosto, 1998.

\_\_\_\_\_. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio**. In: Franco, C.(Org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan /abr, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola em ciclos: Fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões de nossa época; V. 137).

OLIVEIRA, I. B. de. As artes do currículo. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Um Caminho Para Combater O Fracasso Escolar**. Porto Alegre: (Artmed, 1994 ).

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação na educação (1994) In: MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de Avaliações e Práticas Avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro, PUCPR, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PMCG. **Regulamento dos Ciclos, conhecimentos sistematizados, competências da educação infantil e ensino**

**fundamental - 1º, 2º, 3º e 4º ciclos e considerações sobre educação especial.** Campina Grande-PB, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARZE O. M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Questões de avaliação educacional.** Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 71-96.

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETO, E.S. de S.(Coord.). **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002).** São Paulo: USP SMEC/INEP/Comped /PNUD), 2004.

SOUZA, Sandra M Zákia L. **A avaliação na organização em ciclos.** In: USP Fala sobre educação. São Paulo: USP, 1998.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.