

## PROGRESSÃO OU REGRESSÃO? ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SALINAS/MG

Edna Guiomar Salgado Oliveira<sup>1</sup>  
Ana Cristina Ramires<sup>2</sup>  
Lílian Gleisia Alves dos Santos<sup>3</sup>  
Aline Oliveira da Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa se deu a partir de estudos reflexivos e vivência de observação e semirregência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Durante o estágio, teve-se acesso ao cotidiano de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Salinas/MG, onde ocorreu a pesquisa, especificamente, numa turma do 6º ano do ensino fundamental. No decorrer das atividades, notou-se baixo desempenho na aprendizagem dos alunos desta. Diante dessa conjuntura, a pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o sistema de Progressão Continuada (PC), identificar ações que possibilitem ou não a progressão continuada na aprendizagem dos alunos; verificar se houve e como se deu a formação continuada dos profissionais para a aplicabilidade desse sistema; verificar como as avaliações de aprendizagem foram elaboradas, aplicadas e também como o professor lida com tais resultados no processo de PC. A metodologia utilizada foi qualitativa, por meio do estudo de caso. Os dados foram coletados por questionário, com a participação de sete professores, sujeitos da investigação. A análise qualitativa dos dados mostra que a maioria dos professores tem uma visão desacreditada do sistema de progressão continuada, pois, para eles, esse sistema não foi implantado de modo que o foco principal seja a aprendizagem dos alunos. Todos alegam que não foram submetidos a qualquer treinamento ou formação continuada para a aplicabilidade da PC, tiveram que se adaptar sem qualquer orientação.

**Palavras-chave:** Progressão continuada, Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem

### INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, o ensino da educação básica poderá organizar-se em séries anuais, ciclos e períodos semestrais. No que se refere ao sistema de ciclos, esta organização realiza-se por agrupamentos de alunos da mesma faixa etária ou em estágio de desenvolvimento bio-psico-social semelhante que visa ampliar o tempo de aprendizagem do aluno. Permite ao aluno avanços sucessivos, de modo a incorporar os conhecimentos sem que ele tenha de repetir o

<sup>1</sup> Professora Doutora em Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *campus* Salinas, [edna.oliveira@ifnmg.edu.br](mailto:edna.oliveira@ifnmg.edu.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, [crisrinaramires5020@gmail.com](mailto:crisrinaramires5020@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGMLS/UESB. Mestra em Educação pela UESB-BA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Salinas, [liliangleisiasantos@gmail.com](mailto:liliangleisiasantos@gmail.com);

<sup>4</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, [alinesoraia321@hotmail.com](mailto:alinesoraia321@hotmail.com);

que já aprendeu, prosseguindo para o ano de escolaridade seguinte, desafiado por novas experiências.

Sendo assim, esta maneira de organizar o tempo escolar dos alunos é denominada de Progressão Continuada (PC). De acordo Kopecky (2012), o sistema de ensino da progressão continuada no nosso país teve início a partir de uma ameaça, em que o governo poderia perder financiamento do Banco Mundial. O programa liberava verbas a partir de repasses, em que eram esperados dados estatísticos quanto ao avanço no sistema público e diminuição de repetência e evasão escolar.

Dentro dos ciclos, normalmente, não está predita a repetência, e sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço e recuperação paralela, de modo que busque regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização (ALMEIDA, 2010). O autor afirma ainda que a PC muitas vezes é confundida com aprovação automática, promoção automática ou avanço progressivo. E que alguns desses conceitos trazem uma visão negativa como “aprovação automática” que em voga, significa a aprovação de alunos de um ano de escolaridade para o seguinte sem levar em consideração seu aprendizado.

Diante dessa conjuntura, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG/*campus* Salinas, proporcionou acesso ao cotidiano de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Salinas/MG, bem como acompanhar o processo ensino-aprendizagem das aulas de Ciências de uma turma do 6º ano do ensino fundamental. No decorrer do estágio, notou-se baixo desempenho na aprendizagem dos alunos dessa turma e queixas dos professores em relação a PC. A partir dessas observações surgiu o interesse em pesquisar a percepção dos professores sobre a estrutura de ciclos implantado na escola, e se a PC tem sido favorável no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

Este trabalho busca aprofundar os estudos sobre a PC, diante da seguinte problematização: Qual a percepção dos professores sobre a adoção da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem? Dessa maneira, objetiva-se analisar a percepção dos professores sobre o sistema da PC em uma escola estadual do município de Salinas, Minas Gerais; identificar ações que viabilizam ou não a PC na aprendizagem do aluno; verificar se houve e como se deu a formação continuada dos profissionais para aplicabilidade da PC; e compreender como as avaliações de aprendizagem têm sido elaboradas, aplicadas e também como o professor lida com os resultados das avaliações sistêmicas dentro da PC.

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, por meio do estudo de caso. A pesquisa foi realizada com sete professores de uma escola pública estadual do município de Salinas - Minas Gerais, durante o ano de 2018. Para coleta de dados foi utilizado o questionário.

## **A PROGRESSÃO CONTINUADA E A PROGRESSÃO PARCIAL EM REGIME DE CICLOS**

A educação em vários sentidos tem um papel importante na socialização humana. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p.13), a espécie humana é constituída por “costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie”. Neste sentido, a escola tem a função de dar encaminhamento no processo de socialização das novas gerações, através dos conteúdos, formas de organização progressivas que introduzam o aluno nas condições e concepções que a sociedade adulta dita.

Para muitas correntes da sociologia da educação é prioridade preparar os alunos para a incorporação no mundo do trabalho e na intervenção da vida pública. No entanto, Sacristán e Gómez (1998) em suas análises indicam que há contradições no processo de socialização na escola, em que aproximar o aluno ao mundo do trabalho e na intercessão da vida pública deixa de ser um processo linear e mecânico, sendo então um processo complexo e sutil.

Por sua vez, Zabala (1998, p. 111) afirma que:

Historicamente, a forma mais habitual de preparar as pessoas mais jovens de qualquer grupo social para sua integração na coletividade tem sido através de processos geralmente individuais, seja em casa ou no campo por parte dos pais, seja nas oficinas por parte de mestres artesãos.

Segundo o autor, historicamente, a integração de jovens na sociedade incidia através de processos individuais, a aprendizagem era o resultado de atividades cotidianas. As classes mais privilegiadas tinham acesso a outros tipos de aprendizagem como a leitura e a escrita, a formação era individualizada.

Conforme aponta Zabala (1998), as formas de agrupamentos tiveram início a partir da necessidade de ensinar ao mesmo tempo um número relativamente grande de alunos. Resende e Souza (2016) complementam que, a proposta do ensino por meio de ciclos surgiu na França no ano de 1936 para o Ensino Médio profissionalizante. O mesmo autor afirma que “[...] foi

somente em 1945 que essa proposta se consolidou, em virtude da reforma da França Langevin–Wallon” (RESENDE; SOUZA, 2016, p.66). Na reforma francesa Langevin–Wallon, o ensino é dividido em primeiro, segundo e terceiro ciclos. Já no que se refere ao Brasil, Barretto e Mitrulis (1999, p. 28) dizem que:

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados desde a década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, definidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Em síntese, a proposta de ensino por ciclo já era encontrada desde o início do século, com principal finalidade de eliminar ou limitar a repetência dos alunos. Cada proposta contribuiu à sua maneira, buscando condições que viabilizassem a permanência do aluno, garantindo aprendizagem eficaz e qualidade na escola (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Por outro lado, Thompon e Sampaio Dória, no ano 1920, propuseram defender a promoção automática, com a proposta de garantir um número maior de alunos nas escolas (JEFFREY, 2011).

A partir do que foi proposto na LDB nº 4.024 de 1961 no artigo 104, no qual se permitiria a organização experimental nas escolas, com currículos, métodos e períodos próprios, alguns estados brasileiros se apropriaram da experimentação. O Estado de São Paulo e Pernambuco, entre os anos de 1968-1972, se sobressaem pela organização em níveis, e com o sistema de avanços progressivos, destacam-se Minas Gerais e Santa Catarina, entre 1970 - 1984 (JEFFREY, 2011). Pernambuco abandona a tradicional organização curricular e passa a adotar a organização em níveis. A justificativa dada pelo estado foi que o novo método de organização respondia de forma mais apropriada às necessidades e interesses dos alunos.

Devido alguns fatores, tais como: a resistência dos professores, falta de condições adequadas para realização do trabalho pedagógico e atendimento necessário aos alunos, as experiências de organização por níveis e por avanços progressivos foram de pequena duração nesse período. Em conformidade com Barretto e Mitrulis (1999), Santa Catarina foi o estado em que a experiência da PC foi mais significativa, com duração de 14 anos.

Entre as iniciativas de ciclos, destaca-se o Bloco Único, Ciclo Básico de Alfabetização, e o Ciclo de Aprendizagem. A experiência do Bloco Único foi realizada no Rio de Janeiro. Nesse ensaio, institui a passagem automática dos alunos da 1ª e 2ª séries, permitindo um maior tempo de alfabetização do aluno na escola.

Pode-se afirmar que “o uso do termo ‘ciclo’ como forma de designar políticas de não reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo” (MAINARDES 2009, p. 6). O CBA tinha como objetivo proporcionar aprendizagem aos alunos e reduzir as taxas de reprovação e evasão.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, houve um acréscimo de propostas e ensaios de organização do processo escolar sob a forma de ciclos e que se efetivou a viabilidade de implantação a partir do artigo 23 institui que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.6).

Dessa forma, o artigo 23 da LDBEN nº 9.394/96 estabelece que as escolas que utilizam a prática de ensino por série poderiam adotar no ensino fundamental o regime de PC, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, as experiências de ciclos são apontadas como uma forma de repensar concepções e práticas de formação de profissionais da educação. No entanto, Arroyo (1999) afirma que os professores se sentiram ameaçados, pois, estavam acostumados com a organização por partes, subindo por degraus, tendo em vista que acreditavam que os ciclos eram uma intimidação para a autoimagem do profissional.

Contudo, na visão de Gomes (2004) a implantação dos ciclos obteve aspectos favoráveis e desfavoráveis. Valorização do magistério, a formação contínua dos docentes, o sucesso dos professores com os alunos com mais dificuldades que precisavam de acompanhamento, estes foram alguns aspectos favoráveis. Os aspectos desfavoráveis foram falta de um projeto para os diferentes membros da comunidade escolar, o ciclo apresentava dificuldades com a resistência dos professores que traziam com eles a concepção de que a promoção era interpretada como aprovação automática.

O modo pelo qual o fracasso se propagava e a serialização era produzido nas escolas, foi um dos temas discutidos pelos pesquisadores da educação em 1979, na reunião anual da ANPEd. Em Minas Gerais, com a eleição de Tancredo Neves, vários professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da ANPEd passaram a atuar na secretaria de educação. O Congresso Mineiro da educação realizado no ano 1983 foi essencial para

várias mudanças. “[...] dentre essas, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que seria o precursor da progressão continuada [...]” (FRANCO, 2001, p.57). De acordo com o mesmo autor, o CBA foi implantado no ano de 1985, mas suas bases foram difundidas no ano de 1983, a partir do indicativo que o tempo de aprendizagem do aluno muitas vezes não correspondia com o tempo da escola. O regime seriado na alfabetização foi apontado como um grande obstáculo na trajetória escolar.

Em 1997, com a Resolução SEE/MG nº. 7915/96, O CBA é estendido à 3ª série do Ensino Fundamental, seguindo a adoção da PC. As escolas ficaram organizadas em dois ciclos, o primeiro incluindo as quatro séries iniciais, e o segundo ciclo, o restante das séries finais (FRANCO, 2001). A partir de 2004, nas escolas da rede estadual de ensino, várias ações foram adotadas para tornar mínimos os problemas de retenção e abandono. Entre as quais, destaca-se a instituição de proposta para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Essa proposta é constituída de cinco fases, sendo as três primeiras referentes aos estudos de recuperação durante e após o encerramento do ano letivo e as duas últimas se refere à oferta da progressão parcial, para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A progressão parcial, nos termos do Parecer nº 1132/1997 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), é concebida como:

[...] procedimento oferecido pela escola, com apoio no Regimento Escolar, que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresenta, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresenta deficiências (MINAS GERAIS, 1997, p. 17).

Por outro lado, Almeida (2012) afirma que o aluno tem duas chances para vencer suas dificuldades, uma no primeiro semestre através de estudos orientados, e a outra no segundo semestre, com estudos independentes, havendo recuperação final após o ano letivo. Fica restrito ao aluno cursar o ensino médio caso não tenha concluído todas as disciplinas do ensino fundamental.

De acordo com a orientação SEE/MG nº 01/2004, os alunos nas idades de 7 a 14 anos do estado de Minas Gerais ocuparam centralidade na política educacional em relação ao acesso escolar. Porém, através dos resultados das avaliações sistemáticas estaduais e nacionais, situaram que partes dos alunos deixem a desejar quanto à alfabetização e letramento. Em conformidade com a essa diretriz, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no ano de 1997 adotou medidas na ampliação do ensino fundamental para nove

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

anos. Neste caso, antecipou para seis anos de idade o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, e a organização dos anos iniciais passou-se dar por ciclos, com a finalidade de garantir a todas as crianças direito à alfabetização, como objetivos pontuais de:

Respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos; implementar currículos diferenciados nas escolas, para atender às diferenças constatadas; tratar como natural, próprio do sistema, as diferenças na aprendizagem que, no regime seriado, são vistas como perturbações; maior flexibilização na organização dos tempos escolares; implementar as propostas curriculares de forma mais compatível com a natureza dos diferentes conteúdos e do processo de aprendizagem, possibilitando às escolas organizar os seus projetos pedagógicos com ênfase na ação formativa da educação; maior grau de liberdade na definição dos métodos e recursos pedagógicos a serem utilizados (MINAS GERAIS, 1997, p.26).

Nesse contexto, percebe-se que para atingir tais objetivos, a formação dos professores para a atuação nesse processo é de suma importância. Assim, seria necessário ter uma formação continuada para atender às necessidades da aprendizagem dos professores e dos alunos, de modo que professores entendessem os processos na sua própria atividade e, assim pudesse ajudar no progresso do conhecimento de seus alunos. Tal formação é pertinente e necessária já que, para atingir os objetivos da PC, o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos precisa ser (re)pensado e mudado na prática de ensino, pois, nessa perspectiva, não se pode perder de vista o acompanhamento das necessidades de cada turma, assim como, acompanhamento individual dos alunos.

## **OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O PROGRESSO DO ALUNO**

A história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto o exame escolar é algo antigo, sistematizado entre o século XVI e XVII. Esta prática de ensino por meio do exame era utilizada na China há 3.000 anos antes de Cristo, para selecionar soldados para o exército (LUCKESI, 2011). O autor aponta ainda que a proposta da avaliação da aprendizagem foi compreendida a partir do ano de 1930, “[...] quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos” (LUCKESI, 2011, p.28). Tyler enfatiza a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. O educador Ralph Tyler nesse período preocupava-se com a grande quantidade de reprovação em sala de aula. Ao que tudo indica, os alunos que foram reprovados não tinham atingido uma aprendizagem

satisfatória, demonstravam mais um jogo de interesses (LUCKESI, 2011). O sistema de ensino, com interesse nos percentuais de aprovação e reprovação; os pais, o desejo de que seus filhos avancem de séries, “passem de ano”; os professores a utilizar os procedimentos de avaliação como elementos ameaçadores e/ou motivadores a obter boas notas. Todos têm suas atenções centralizadas para a promoção, ou não, dos educandos. Através da ameaça, os alunos carregam uma expectativa em virem a ser aprovados ou reprovados (LUCKESI, 2011). “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2008, p.19).

Luckesi (2011) afirma que, no Brasil a prática escolar da avaliação da aprendizagem foi abordada nos anos de 1960 e 1970, em torno de quarenta a cinquenta anos atrás. Segundo Luckesi (2011, p.29), “estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando”. O autor afirma ainda que, a avaliação da aprendizagem tornou-se vasta nos processos de ensino, a prática educativa escolar passou a ser conduzida por uma pedagogia do exame que se contenta com a classificação. Exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do ensino médio, em que durante todo o ano letivo o aluno é cercado em fazer provas, e os prepararem para os vestibulares. Ou seja, as práticas pedagógicas estão centralizadas para provas e exames (LUCKESI, 2011).

Vasconcellos (2007) caracterizou a avaliação como um processo abrangente à existência humana, que provoca uma análise crítica sobre a prática na busca pelos avanços, suas dificuldades, resistências, possibilitando decisões para superar os obstáculos. A avaliação pode ser usada para diagnosticar as carências dos alunos. Cabe ao educador ajudá-los a superar suas dificuldades promovendo sua aprendizagem. No entanto, os exames são classificatórios, ou seja, a partir do exame classifica-se se o aluno vai ser aprovado ou não, estabelecendo notas numéricas ou conceitos ao educando. Ao ato de examinar não importa se todos os estudantes aprenderam, mas somente a demonstração dos que aprenderam e dos que não aprenderam (LUCKESI, 2011).

Para que se efetive o aprender, é necessário o investimento da escola e dos professores, pois o aluno vai à escola para aprender e não para passar por um processo seletivo. O sistema de ensino emprega a avaliação como um investimento, utilizado como uma forma do aluno aprender, não interessa que o educando seja reprovado, e sim que ele aprenda e seja aprovado (LUCKESI, 2011).

É nesse sentido que Luckesi (2011, p.30) define “aprender a avaliar”:

Significa aprender os conceitos teóricos sobre a avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.

Os livros, artigos e revistas podem passar os conceitos, mas aplicá-los só é possível aprender no cotidiano escolar. Essa aprendizagem não se concretiza de um dia para o outro, pois é uma aprendizagem que exige tempo e atenção. Luckesi (2011) enfatiza que uma verdadeira aprendizagem é quando se transforma em prática de vida cotidiana.

É importante que o professor procure ter uma visão geral do desenvolvimento integral do aluno ao avaliá-lo, comparando os resultados iniciais e finais, observando o esforço do mesmo. Dessa maneira, constatará o que o educando alcançou, e quais as possibilidades para serem trabalhadas adiante (SANT'ANNA, 1995). É necessário que o professor avalie o aluno amplamente, pois a aprendizagem não se resume só em atividades avaliativas e notas alcançadas. A avaliação não pode ser entendida como uma ferramenta que julgará os sucessos e fracassos dos estudantes. Ela precisa ser idealizada como uma maneira de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, as dificuldades e possibilidades encontradas durante a formação do aluno.

Dessa maneira, o professor pode verificar e acompanhar o progresso do aluno durante todas as atividades de ensino-aprendizagem, de modo a valorizar suas atitudes, ações, participação, envolvimento, troca de experiências, isto é, sua evolução na construção do conhecimento. Assim, o docente pode ter uma compreensão detalhada do “caminhar” do aluno entre seu ponto de partida e ponto de chegada.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa por meio do estudo de caso. Compreende-se que as pesquisas qualitativas são usadas para estudar casos particulares, de forma mais detalhada ou explorar determinado assunto que ainda não se tem conhecimento. O pesquisador procura explicar o porquê das coisas, possibilita o que convém ser feito, não tem como foco o levantamento de números.

Segundo Gil (2002), o tipo de pesquisa é definido de acordo com seus objetivos gerais. “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente

impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL 2002, p.57). Entende-se que o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, possibilitando ao pesquisador uma concentração em uma situação específica, a fim de identificar os processos que interagem no contexto estudado.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário contendo 07 questões abertas. Para resguardar o anonimato, não foi solicitada a identificação dos participantes da pesquisa. Os sujeitos deste estudo foram sete docentes que lecionam no 6º ano em áreas distintas no ensino fundamental, escolhidos de forma aleatória. Os professores são identificados neste trabalho com a letra P e o número correspondente ao seu questionário. Por exemplo, P1, P2. As questões dizem respeito à percepção da progressão continuada e sobre a avaliação da aprendizagem para o progresso do aluno.

Na tabela abaixo, seguem algumas informações que são consideradas relevantes para compreensão da análise dos dados, haja vista que participaram da pesquisa professores que vivenciaram a implantação da PC, isto é, período de transição de seriação para o sistema de ciclos. E professores que já encontraram o sistema em funcionamento, inclusive, com resultados obtidos a partir do mesmo.

**Tabela 1:** Dados dos sujeitos da pesquisa

Professores	Tempo no magistério	Área de Formação
P1	25 anos	Português
P2	05 anos	Ciências
P3	11 anos	Ciências
P4	24 anos	Matemática
P5	15 anos	História
P6	14 anos	Geografia
P7	16 anos	Português

**Fonte:** Resultados extraídos dos questionários

Os dados obtidos foram analisados por similitude e divergências nas respostas, de modo que as inferências foram realizadas por sustentação e representatividade no referencial teórico, bem como relacionar a visão contida durante o estágio curricular supervisionado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises e inferências das respostas dos professores tiveram o foco nas percepções dos sujeitos sobre os objetivos deste estudo.

Dessa maneira, ao serem questionados como conceituam “Progressão Continuada”, P1 e P4 abordam ideias semelhantes, como se pode perceber nas falas abaixo:

[...] uma forma de assegurar aos estudantes o direito de recuperar o seu conhecimento, que foi interrompido por diversos motivos, muitos, alheios [à minha] vontade, criando estratégias que viabilizem esse processo, e oferecendo aos educandos todo o suporte necessário para que tal processo aconteça de forma eficaz (P1).

É uma forma de recuperação para aqueles alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem (P4).

Percebe-se na fala dos professores que eles compreendem o sistema de PC como meio de recuperação da aprendizagem do aluno. Nota-se que esses professores não têm clareza sobre o sistema como um todo, no entanto, compreendem que o aluno deve ser avaliado constantemente de modo a recuperar sua aprendizagem. No mesmo direcionamento, porém, com uma percepção mais ampla, P5 diz que:

A progressão continuada é uma das formas de ensino que determina que o educando precisa alcançar as habilidades e competências para um determinado ciclo ou série. Neste sistema, esse aluno não é reprovado. Ele deve ser submetido à recuperação até atingir o nível que se espera (P5).

Sobre a resposta de P5, entende-se que este professor já tem maior clareza sobre o sistema de PC, aborda conhecimento sobre a recuperação da aprendizagem dos alunos e vai mais além, pois sabe que este propõe que os alunos podem dar continuidade ao conhecimento dentro de um determinado ciclo sem ser reprovado de modo a rever todas as disciplinas novamente.

A conceituação de P5 está em consonância com as ideias de Barretto e Mitrulis (1999). Para os autores, a proposta da progressão busca condições que viabilizem a permanência do aluno, garantindo aprendizagem eficaz e qualidade na escola.

Todavia, ao analisar a resposta de P2, percebe-se que esse professor tem uma visão totalmente adversa em relação à percepção dos professores citados acima. Assim, P2 descreve:

Para mim, a progressão continuada não tem função positiva, pelo contrário, faz com que os alunos fiquem desestimulados em participar dos estudos independentes, pois, sabem que passarão “devendo”. Para a aprendizagem também não contribui em nada, pois não influencia no rendimento dos alunos.

Nota-se que P2 não conceitua a PC e sim aponta suas percepções sobre os possíveis resultados em conformidade com o que vivencia na realidade, avaliando a efetivação do sistema de maneira totalmente negativa. Ele acredita que os alunos não têm interesse pelos estudos, e afirma que essa falta de interesse deve-se ao fato de que irão prosseguir para o ano de escolaridade seguinte “devendo”, isto é, por meio da progressão parcial.

Compreende-se ainda que o sistema tem sido falho quando P2 afirma que esse procedimento “não influencia no rendimento dos alunos”, pois, como aponta Gomes (2004), a resistência se efetiva porque não há uma preparação da comunidade escolar para compreender os objetivos e como cada segmento pode colaborar para que a PC se estabeleça com sucesso no ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, P7 diz que:

Este sistema não é benéfico para a aprendizagem, somente favorece ao aluno e ao governo.

Gomes (2004), ao citar os aspectos favoráveis e desfavoráveis, enfatiza e nos conduz a perceber isso nas respostas de P2 e P7. Haja vista que, na visão do autor, a formação continuada dos docentes é um fator que favorece os educadores, educandos, escola e família. Por outro lado, a falta de um projeto para os diferentes segmentos da comunidade escolar, a resistência que os professores trazem com eles e a concepção de que a promoção é interpretada como aprovação automática evidenciam os aspectos desfavoráveis.

De acordo com P6, o sistema da PC divide opiniões entre os educadores dentro do ambiente escolar. Ele entende que o sistema da PC deixa a desejar em alguns pontos. Por exemplo, os meios pelos quais se deve trabalhar a avaliação de forma que acaba por distorcer a defasagem idade/série, porém, o sistema da progressão continuada se faz necessário.

A seguir, perguntou-se aos educadores qual a percepção deles sobre o sistema de ciclos implantado na escola. Consideravelmente, as respostas de P1 e P4 se assemelham:

É uma ferramenta válida, desde que seja aplicada de forma a contemplar as necessidades do aluno, garantindo que não seja apenas uma forma de sustentar índices e tabelas positivas para favorecer governantes (P1).

O Sistema de ciclo é norma do estado. Através dele, o estado pode cobrar e ao mesmo tempo medir o desempenho do aproveitamento escolar. Esse sistema poderia ser útil para a melhoria da qualidade do ensino, mas não ocorre devido à falta de investimento no setor[educacional] (P4).

Percebe-se que esses professores deixam claro que a implantação de ciclos deve favorecer ao aluno e a qualidade do ensino, porém, criticam as políticas públicas educacionais e a falta de investimento.

Já P2, P3, P5, P6 e P7 se limitam a dizer que a implantação de ciclos na escola deixou a desejar no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Compreende-se que os educadores têm uma visão totalmente negativa no que visa à efetivação da PC na escola. De acordo com Barretto e Mitrulis (1999), a principal finalidade da implantação é eliminar ou limitar a repetência dos alunos, de modo que viabilize a permanência do aluno, garantindo aprendizagem eficaz e qualidade na escola.

No entanto, percebe-se claramente nas respostas dos docentes que isso está longe de se tornar realidade. Infere-se que o sistema de PC não foi implantado e implementado de maneira adequada, para que os objetivos propostos fossem atingidos. Sem investimento, não é possível haver educação de qualidade (SAVIANI, 2012). Não basta trazer propostas exportadas de outros países, é preciso que haja investimento suficiente e adequado para que as propostas adotadas se efetivem e os objetivos sejam atingidos com eficácia. Esses fatores se evidenciam nas próximas respostas dos docentes.

Quando indagados se houve ou há uma preparação dos professores para a aplicabilidade da progressão continuada, P2, P4 e P5 tiveram a mesma concepção:

A preparação de todo o processo é feito pelo próprio professor. Eu nunca participei ou recebi qualquer tipo de preparação para aplicar [efetivar] a progressão. O que ocorre é uma orientação da secretaria [do sistema] para que se cumpra os prazos e as atividades (P2).

[...] precisamos de algo mais robusto por parte da Superintendência Regional de Ensino. Necessitamos de capacitação periódica no que tange à progressão continuada (P4).

Não houve preparação dos professores. O Estado cobra resultados, mas não dá condições necessárias para o bom desempenho dos profissionais (P5).

O que se percebe diante das respostas dos professores é que não houve uma preparação, simplesmente tiveram que adaptar a este novo sistema que foi implantado sem ouvir ou discutir com “a base” (pessoas que vivenciam o contexto escolar). Nessa perspectiva, Arroyo (1999) afirma que os professores se sentiram ameaçados, pois, estavam acostumados com a organização por séries e temiam que romper tal organização pudesse acarretar em perda e esvaziamento da autoridade na carreira. Entretanto, P1 diz que “houve uma preparação parcial dos professores”. Mas não declarou mais detalhes.

Indagados como a proposta de PC refletiu nas atitudes dos alunos, P1 considera que:

Quando essa prática de ensino é bem sucedida, o aluno encara de forma positiva, pois consegue acompanhar o restante da turma.

Por sua vez, P4 afirma:

Alguns encaram como oportunidade no processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, muitos outros não valorizam o processo.

O que nos leva a entender que esses professores percebem esta proposta como uma forma de auxiliar o aluno na promoção para o ano de escolaridade seguinte. Porém, criticam os alunos que não a valorizam. Diante de diversas situações encontradas em salas de aula, os professores enfrentam grandes desafios ao longo do percurso de ensino aprendizagem, sendo a falta de compromisso dos alunos como um dos principais pontos relatados pelos professores.

Concordando, P2, P3, P5, P6 e P7 opinam num mesmo sentido. Consideram que a proposta de PC interferiu de forma negativa nas atitudes dos alunos. Dizem que estes compreendem o sistema da PC como um método de aprovação automática. Afirmam ainda que os estudantes acham que os professores são obrigados a passá-los, como se não houvesse preocupação com a aprendizagem. Pontuam que os alunos não se sentem ameaçados por notas, pois sabem que vão passar de ano só por obterem frequência suficiente.

Como se pode observar na resposta de P2:

Refletiu de forma negativa. O que se vê é que os alunos contam quantas matérias podem passar “devendo” e, com isso, não se preocupam com as aulas. A longo prazo, a falta de domínio de conteúdo se acumula, se tornando cada vez mais difícil trabalhar conceitos que precisavam ser trabalhados (P2).

Analisando a fala de P2 e outras já apresentadas, não se pode fechar os olhos para o que está escancarado: “[...] a reprovação ainda é vista por muitos atores educacionais como necessária aos processos de ensino e aprendizagem” (JACOMINI, 2009). A autora diz ainda que, responsabilizarem de maneira unilateral os educandos pelo insucesso do desempenho escolar é procurar transformar um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um.

Perguntados sobre sua percepção no que diz respeito aos resultados do processo ensino aprendizagem com a proposta de PC, as repostas de todos os professores participantes da pesquisa tiveram o mesmo sentido. Acreditam que o programa foi implantado objetivando aprovar os alunos, apontam que a PC se tornou uma maneira de “empurrar” os alunos às séries seguintes de modo a exibir números no que diz respeito à diminuição do índice de reprovação e evasão escolar. E dessa maneira, o fator “aprendizagem” ficou em segundo plano.

Como exemplo, assim descrevem P2 e P7:

Simplesmente não há aprendizagem. O programa atua para se aprovar os alunos. As atividades aplicadas são sempre voltadas para se cumprir essa promessa, ou seja, grosso modo, a progressão continuada se tornou uma maneira de empurrar os aluno às series seguintes (P2).

Compreende que a aprendizagem do aluno foi o que menos levaram em consideração, esse novo sistema apenas se preocupa com os índices de reprovação e retenção dos alunos (P7).

Os professores foram indagados a respeito de como procuram avaliar os alunos. Inferiu-se similitude em todas as respostas. Os docentes disseram que buscam avaliar os alunos com participação nas aulas, interesse nas atividades propostas, iniciativa, trabalho em classe e em casa e avaliações bimestrais (provas). Percebe-se que as provas sempre são utilizadas como um critério ao avaliar a aprendizagem do aluno. Porém, segundo Luckesi (2011, p.29), “estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando”. A aprendizagem do aluno não se resume em caráter quantitativo e sim qualitativo, entretanto os alunos que apresentam dificuldades necessitam de atendimento, muitas vezes, individual, o que a maioria dos professores das disciplinas não consegue atender devido ao número de alunos por turma e por a escola não oferecer um planejamento mais estruturado para fazê-lo.

Indagados se acreditam que a aprendizagem do aluno é medida por “notas boas e ruins”, as respostas de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 tiveram o mesmo sentido. Os educadores creem que a aprendizagem não é constatada somente por notas. Como se pode perceber nas respostas de P1 e P2:

A nota obtida nas provas fala muito sobre o conhecimento obtido, porém, o conhecimento, na totalidade do seu significado, é aquele que o aluno leva para a vida, aquele que o ajuda a ser um cidadão consciente (P1).

A aprendizagem do aluno tem muito a ver com o seu interesse e participação. As notas servem apenas como avaliação quantitativa e não para o aprendizado (P2).

Nota-se que, por mais que os professores apontam que avaliam de diversas maneiras, ainda estão cativos aos resultados das provas objetivas. Eles acabam enfatizando os resultados das notas das provas. São práticas cristalizadas que precisam ser repensadas, pois, a aprendizagem não ocorre apenas no quantitativo (notas boas ou ruins), mas também no qualitativo, desenvolvendo conhecimento, competências e habilidades, além dos valores como responsabilidade, respeito e autonomia, dentre outros.

Isso é evidenciado com maior ênfase na resposta de P6, quando diz que:

Apesar de não acreditar que a aprendizagem se resume em tirar notas boas e ruins, acredito que trabalhar com o regime de notas é a melhor maneira de poder analisar o aluno. Uma vez que esse quesito é o mais utilizado como no Enem, vestibulares, concursos (P6).

Neste sentido, Luckesi (2011) diz que a prática educativa escolar passou a ser conduzida por uma pedagogia do exame. Esta prática é encontrada no ensino médio em que durante todo o ano letivo o aluno é preparado para fazer provas, para fazer vestibulares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho buscou analisar a percepção dos professores sobre o sistema da PC. Diante das respostas ao questionário, percebe-se que a maioria dos professores tem uma visão totalmente negativa sobre como se efetiva o sistema da PC, pois, não acontece em conformidade com o que é proposto. Eles criticam este sistema, tendo em vista que acreditam que só beneficia os alunos no quesito em passar para os anos subsequentes de escolaridade, e

deixam a desejar quanto à aprendizagem. Uma minoria conceitua a PC como uma forma de o aluno adquirir e aprimorar seu conhecimento que foi interrompido.

A maioria dos professores critica também a falta de orientação para a aplicabilidade da PC, pois eles não tiveram nenhum preparo, tiveram que se adaptar a este novo sistema sem nenhuma capacitação.

Um outro viés que aparece na investigação é de que a maioria dos professores percebem que os educandos não se preocupam em adquirir conhecimentos, ou seja, não se empenham para participar das aulas, das atividades propostas, acreditam que frequentar as aulas é suficiente, nem em obter notas em provas os motiva, pois sabem que irão prosseguir para o ano de escolaridade seguinte “devendo matérias”, basta zelar em obter 75% de frequência anual.

No que diz respeito às avaliações da aprendizagem, conclui-se que os professores acreditam que não se pode medi-las pelas notas boas ou ruins dos alunos. Assim, as avaliações devem abordar outros aspectos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, como as dificuldades e possibilidades encontradas durante a formação do aluno.

Em contrapartida, a análise das notas faz parte do processo avaliativo, portanto, não é adequado desconsiderá-la. Quando o aluno não aprendeu, mas ainda assim obtém nota, avançando para a série subsequente, ocorre um reflexo negativo na aprendizagem da série em que avançou, o que gera outros problemas como a desistência e evasão por não acompanhar a turma.

Usa-se como método avaliativo provas, as quais os alunos são submetidos e, por vezes treinados, a fim de medir desempenho e obter resposta para metas estabelecidas pela Escola, Superintendência Regional de Ensino e Ministério da Educação. Porém, as práticas para avaliar a aprendizagem do aluno, as quais utilizam as provas, sozinhas, não é capaz de analisar outros aspectos que estão correlacionados. Contudo, a avaliação precisa ser concebida como uma maneira de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, não apenas para ranquear as escolas, mas como garantia de aprendizagem efetiva dos alunos.

No que diz respeito aos resultados do processo ensino-aprendizagem com a proposta de PC, conclui-se que para os sujeitos desta pesquisa a aprendizagem foi deixada de lado. E que o programa foi implantado objetivando aprovar os alunos para mostrar e publicizar números, não há uma preocupação contundente com a qualidade da educação. Isto é, apontam que a PC se tornou uma maneira de “empurrar” os alunos às séries seguintes de modo a exibir números no que diz respeito à diminuição do índice de reprovação e evasão escolar.

Que a PC foi implantada de maneira irresponsável, isso é fato, no entanto, é preciso repensar o que fazer daqui por diante, pois, concepções e práticas cristalizadas precisam ser irrompidas, entretanto os professores apontam um fosso que é preciso romper, para pensar uma mudança estrutural é preciso pensar no professor, na prática do professor e nos apontamentos que são feitos cotidianamente dentro das escolas, mas que não são escutados, São vozes silenciadas, apreendidos por um tipo de ensino que não representa qualidade e que os próprios professores reconhecem. Então culpabilizar apenas o professor é um erro grave e que não oportuniza avanços em termos estruturais e, não será com resoluções, leis e decretos que mudaremos a percepção dos professores sobre o seu fazer. É necessário ir à busca por ambições maiores: lutar por uma educação de qualidade, investimento na formação inicial e continuada dos docentes, na infraestrutura e estrutura física da escola, diminuição do número de alunos por turma, aquisição de recursos didáticos que atendam às necessidades dos alunos, dentre outros, especialmente romper com a lógica mercantilista da educação imposta por políticas do Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que veem a educação como modelo de gestão empresarial neoliberal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Progressão continuada, não aprovação automática.** 2010. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>>. Acesso em: 05. abr. 2018

ALMEIDA, V. J. A. **A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos.** 2012. Disponível em:<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-vanilha-de-jesus-azevedo-almeida.pdf>>. Acesso em: 06. jun. 2018.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.** vol.20, n.68, Campinas, dez 1999.

BARRETTO, E. S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.** Caderno de pesquisa, São Paulo, n.108, p.27-48, nov.1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da educação. 1996.

FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

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.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, set/dez. 2009, p. 557-572.

JEFFREY, D.C. **O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004)**. São Paulo: Unesp, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 22 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KOPEZKY, W. **A origem da progressão continuada**. 2012. Disponível em:<<https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-origem-da-progressao-continuada>>. Acesso em: 06. Ago.2017

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAS GERAIS, **Orientação nº 7915 de 24 de dezembro de 1996**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 1132/97**. Belo Horizonte- MG, 1997.

\_\_\_\_\_, **Orientação nº 01 de 05 de fevereiro de 2004**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

RESENDE, T. R. P. S; SOUZA, I. A. **O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro**, ISSN 1984-3879, Saberes, Natal RN, v. 1, n. 14, out. 2016, 65-80.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA. I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**.42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação concepção - dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.