

VALÉRIA GONÇALVES DA COSTA

REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR

Rio de Janeiro

2005

Valéria Gonçalves da Costa

REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e
Educação da UNIRIO, como requisito para
obtenção do grau de pedagogo,
orientado pela professora
Nilci da Silva Guimarães.

Rio de Janeiro

2005

DEDICATÓRIA

A DEUS PELA FORÇA

AOS MEUS PAIS PELO AMOR

AO MEU NAMORADO PELO APOIO

AOS MEUS AMIGOS PELA CORAGEM

A COMUNIDADE CANÇÃO NOVA PELO SEU

TESTEMUNHO DE FÉ QUE ME CONDUZIU PARA

ÁGUAS MAIS PROFUNDAS

AGRADECIMENTOS

A MINHA ORIENTADORA

AO MEU PAI

AOS MEUS IRMÃOS

AS MINHAS AMIGAS DE SALA DE AULA

QUE SEMPRE ME AJUDARAM NOS

MOMENTOS DIFÍCEIS

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar a percepção dos Orientadores Pedagógicos que atuam nas escolas e dos Supervisores Educacionais lotadas na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD), sobre a prática da Avaliação e do Regime de Progressão Continuada, no cotidiano vivido pelas Escolas da Rede Oficial de Ensino do Município de Queimados. A opção metodológica utilizada foi o estudo de caso no qual os dados foram coletados juntos aos profissionais que atuam nos diferentes níveis da SEMECD por meio da Técnica de Observação e a análise das narrativas dos mesmos em reuniões. A fim de confirmar a Observação e a análise realizadas, foi construído um Roteiro de Entrevista, a partir dos documentos oficiais da Secretaria; da experiência vivenciada com o Projeto de Extensão "Organizando um Sistema de Avaliação Escolar"; e da revisão feita na Literatura sobre o assunto. Verificou-se que o trabalho com o Regime de Progressão Continuada, no Município de Queimados, veio progredindo e ganhando maior aceitação por parte dos profissionais dos diferentes níveis SEMECD. Conclui-se que a ação do Projeto de Extensão "Organizando um Sistema de Avaliação Escolar" contribuiu para tal situação. E finalizou-se, apresentando algumas recomendações finais no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho das Escolas Oficiais do Município em relação ao Regime de Progressão Continuada, em especial no que diz respeito à questão da Avaliação Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar, aprendizagem do educando, Progressão Continuada.

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. A filosofia do Regime de Progressão Continuada	11
2.1. Progressão Continuada X Promoção Automática	18
3. Avaliação: diferentes concepções adotadas	25
3.1. Provas, testes, notas, conceitos e a construção da aprendizagem do educando	29
4. Importância da Avaliação no Regime de Progressão Continuada	34
5. A opinião dos profissionais de educação diante do Regime de Progressão Continuada	40
6. Análise dos Resultados	47
6.1. Concepção de Progressão Continuada	47
6.2. Avaliação feita pelos professores	48
6.3. Medidas que o Município deveria tomar em relação à concepção do Regime de Progressão Continuada e à avaliação	50
7. Conclusão	52
8. Referências Bibliográficas	53
9. Anexo	54

1. Introdução

O Regime de Progressão Continuada é assunto que atualmente tem sido motivo de discussão no meio educacional brasileiro. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu capítulo II, artigo 32, indica que "os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". (p.27)

Vários Sistemas de Ensino têm implantado este Regime, particularmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com alguns educadores defendendo a sua prática e outros sendo contra sua concepção.

Durante o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tive a oportunidade de participar do Projeto de Extensão "Organizando um Sistema de Avaliação Escolar", desenvolvido no Município de Queimados, localizado na Baixada Fluminense/Estado do Rio de Janeiro. Este Projeto de Extensão tem por objetivo capacitar os profissionais que atuam nas Escolas Oficiais da Rede de Ensino (Docentes e Orientadores Pedagógicos), bem como os Supervisores Educacionais lotados na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) do referido Município, em relação à filosofia e à prática do Regime de Progressão Continuada, enfocando, de modo específico, o emprego de Sistemas de Avaliação para análise do Rendimento Escolar dos alunos matriculados nas etapas I a III deste Regime.

É a partir da experiência desenvolvida como participante deste Projeto de Extensão que abordei a questão da Avaliação Escolar, bem como o tema da

Progressão Continuada no presente trabalho, uma vez que já vinha desenvolvendo estudos teóricos sobre o assunto e tendo a oportunidade de participar das discussões ocorridas com os profissionais envolvidos com o Regime de Progressão Continuada, confrontando a teoria com a prática vivenciada, relatada pelos mesmos. Por meio das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão, foi possível analisar como as Escolas do Município incorporaram a concepção e a filosofia do Regime de Progressão Continuada, como construíram e empregaram os Sistemas de Avaliação e os Relatórios de Registro do rendimento obtido pelos alunos.

A partir de reuniões com os profissionais do Município, fui interessando-me pela prática desenvolvida pelo Regime de Progressão Continuada. Foi assim que pretendi, com este estudo, investigar a percepção dos Orientadores Pedagógicos que atuam nas escolas e dos Supervisores Educacionais lotadas na SEMECD, sobre a prática da Avaliação e do Regime de Progressão Continuada, no cotidiano vivido pelas Escolas Oficiais daquele Município.

A importância deste trabalho é percebida quando fica evidente a escassa literatura sobre o assunto e a possibilidade do mesmo contribuir para esclarecer a educadores que se interessam a conhecer a prática da Avaliação Escolar, dentro do emprego do Regime de Progressão Continuada.

Foram, portanto, os objetivos do estudo:

- (1) Identificar os diferentes olhares dos Orientadores Pedagógicos e dos Supervisores Educacionais em relação à prática da avaliação, no Regime de Progressão Continuada desenvolvida pelas Escolas da Rede Oficial de Ensino do Município.
- (2) Verificar a percepção dos Orientadores Pedagógicos e dos Supervisores Educacionais quanto à importância que o Relatório e o Sistema de Avaliação têm, como

instrumentos que podem auxiliar uma avaliação mais adequada relativa ao desempenho dos alunos das Escolas da Rede Oficial de Ensino de Queimados.

(3) Recomendar possíveis mecanismos a adotar, visando ao emprego de estratégias de Avaliação adequadas ao trabalho com o Regime de Progressão Continuada e, conseqüentemente, à melhoria do processo educacional.

As questões investigadas ficaram assim definidas:

(1) Qual é a opinião dos profissionais que atuam nos diferentes níveis da SEMECD quanto à concepção presente no Regime de Progressão Continuada, implantado nas Escolas Oficiais do Município de Queimados?

(2) Para os profissionais dos diferentes níveis da SEMECD, o Regime de Progressão Continuada adotado pelas escolas modificou a forma dos profissionais avaliarem os alunos?

(3) Quais as medidas que poderiam ser adotadas, pela SEMECD, para que a percepção dos docentes das escolas viesse a mudar em relação ao Regime de Progressão Continuada e, em especial, em relação à avaliação a ser empregada neste Regime?

Tais questões do estudo foram investigadas tendo como opção metodológica o Estudo de Caso, pois o trabalho monográfico analisou a prática das Escolas da Rede Oficial do Município de Queimados, em relação ao Regime de Progressão Continuada.

Os dados foram coletados junto aos Orientadores Pedagógicos, aos Supervisores Educacionais e à Professora da SEMECD que coordena a ação com este Regime nas Escolas. Para a obtenção da opinião dos Orientadores Pedagógicos e dos Supervisores Educacionais, utilizei a Técnica de Observação e a análise das narrativas destes profissionais em reuniões. A fim de confirmar a Observação e a análise

realizadas, foi construído um Roteiro de Entrevista, a partir dos documentos oficiais da Secretaria; da experiência vivenciada com o Projeto de Extensão "Organizando um Sistema de Avaliação Escolar"; e da revisão feita na Literatura sobre o assunto.

O Roteiro foi submetido a uma Validação de Conteúdo, sendo analisado por dois profissionais com experiência em construção de instrumentos de pesquisa.

No final de agosto, elaborei um cronograma das etapas que deveriam ser seguidas para a construção da monografia. Em setembro, estruturei o Roteiro da Revisão de Literatura. Em outubro, realizei a Revisão da Literatura em torno dos temas envolvidos no trabalho. Já em novembro, construí o instrumento de coleta de dados que foi validado por duas professoras. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2004. As informações obtidas foram categorizadas e analisadas qualitativamente. Em dezembro, o Roteiro de Entrevista construído foi aplicado na Professora da Secretaria Municipal de Educação de Queimados, que coordena a ação das Escolas, no que diz respeito ao Ciclo. Analisei os dados coletados e elaborei as considerações finais da monografia.

O restante do estudo ficou assim composto: (a) análise e comentários sobre a Literatura a respeito do Regime de Progressão Continuada e da Avaliação Educacional, especialmente no que se amplia à prática de tal Regime; (b) análise dos dados coletados por meio das Observações e da Entrevista; e (c) conclusões e recomendações.

2. A filosofia do Regime de Progressão Continuada

O Regime de Progressão Continuada tem sido visto com desconfiança entre os profissionais de educação, pois não compreendem a filosofia contemplada neste regime. Essa falta de entendimento ocorre por inúmeros motivos, um deles significa a ausência de uma preparação anterior para trabalharem com essa nova concepção de educação. No período em que foi implantado, não houve uma discussão prévia com os profissionais de educação, como afirma Neubauer (2000):

A nova LDB foi exaustivamente debatida pela sociedade e trouxe os primeiros ventos de modernização e real democratização para o sistema educacional brasileiro recebendo a aprovação do Congresso Nacional, das entidades de classe e de todos os diferentes partidos políticos (p.9).

Isso esclarece a falta de entendimento dos profissionais de educação em relação ao Regime de Progressão Continuada organizado em ciclos. Toda e qualquer implantação de uma nova proposta pedagógica regulamentada em lei precisa, urgentemente, ser discutida pelas instituições escolares. Caso isso não aconteça, ela tende a cair no vazio, mudando apenas de nome e não de concepção sobre o fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Os profissionais de educação têm dificuldades de colocar em prática o sistema de ciclos, pois estão acostumados a trabalhar com o regime de seriação. A organização dos ciclos ocorre de maneira diferente da organização da seriação. Neste, o tempo escolar se dá em dias letivos em que o professor precisa cumprir rigidamente, não podendo adaptá-lo segundo as necessidades de aprendizagem dos educandos. Já na organização em ciclos, o tempo é flexível em função dessas necessidades:

O fator tempo, há muito reconhecido como um dos mais influentes componentes do complexo processo de ensino-aprendizagem, fica muito

menos rígido e impositor e muito mais próximo do tempo de cada criança. Mas é preciso aproveitar esse tempo redefinido pelo ciclo, com iniciativas condizentes com esse ritmo e adequadas ao percurso de cada aluno (LUDKE, 2001, p.30).

O tempo torna-se um aliado, na medida em que é ampliado, possibilitando ao professor organizar sua prática educativa em função da aprendizagem mínima de conteúdos que deve ser adquirida pelos educandos e, ainda, promover aulas de reforço e recuperação paralela para aqueles que estiverem com dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento. Compreendo que a recuperação deve "*primordialmente se efetuar de forma contínua*, atendendo ao dinamismo do processo educacional; criando situações diversificadas e desafiadoras de aprendizagem" (Escola Estadual Professora Maria José Moraes Salles, Projeto Político Pedagógico, s/d).

Outro aspecto relevante, a ser apontado neste trabalho, é a diferença que existe entre o Regime de Progressão Continuada e o Regime de Sérição quanto às relações pedagógicas. Na sérição, as relações pedagógicas são autoritárias e excludentes, o aluno é visto como um simples receptor de conteúdos. O professor é o centro da aprendizagem, tendo o poder em suas mãos, decidindo sobre o futuro escolar dos educandos. É o responsável pela aprovação ou reprovação, levando em conta a opinião que tem sobre o comportamento do educando. Para manter a disciplina em sala de aula, o professor castiga os alunos na sua integridade física e moral:

[...] os castigos físicos, a palmatória, a genuflexão, as famosas orelhas de burro colocadas no aluno que ia mal, imitavam as relações autoritárias e anti-democráticas existentes entre o poder e os seus súditos, assim como entre pais e filhos (NEUBAUER, 2000, p.1).

A questão da reprovação também é uma maneira de castigar o aluno pela sua indisciplina e "incapacidade" de aprender os conteúdos ensinados. A marca do fracasso

escolar não é responsabilidade da escola, mas do educando que não estuda o suficiente para tirar boas notas ou conceitos visando à aprovação para a série subsequente. A severidade por parte da escola é tanta, que o aluno fica, muitas vezes, reprovado por causa de um simples décimo. Essa postura pedagógica autoritária inviabiliza o desenvolvimento de aprendizagem do educando.

Tal sistema de ensino não pode sobreviver por tanto tempo. Ainda que timidamente, a concepção de escola tradicional aos poucos começa a ser demolida, dando espaço a uma nova concepção de educação que está assentada em teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Epistemologia Genética e do Sócio Construtivismo, que contribuíram bastante para mudança de visão que tínhamos em relação ao desenvolvimento do educando. Essas teorias, por sua vez, mostraram que o ritmo de aprendizagem da criança é diferente do dos adultos, ou seja, o seu desenvolvimento cognitivo tem suas peculiaridades.

Nesta outra concepção, o Regime de Progressão Continuada, o ritmo de desenvolvimento do educando é um dos aspectos que precisa ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Se o papel da escola é ensinar com qualidade, então precisa criar condições adequadas para que o educando aprenda aquilo que realmente é básico para sua formação de cidadão. Neste sistema de ensino, a aprendizagem é avaliada constantemente, possibilitando esclarecer quais as dificuldades de aprendizagem dos educandos que precisam ser superadas com trabalhos diversificados, executados pelos professores em sala de aula.

Por meio da avaliação cumulativa e progressiva, o professor detecta os pontos fracos e fortes da aprendizagem de cada educando. Ao aprender aquilo que é básico

em todas as disciplinas, durante cada etapa do ciclo, evita um acúmulo de conteúdos não aprendidos e que não sobrecarregarão os professores do ano seguinte.

Na Progressão Continuada, "toda aprendizagem, inclusive a cognitiva, é um processo contínuo que ocorre em progressão e não pode ser interrompida ou sofrer retrocessos[...]" (NEUBAUER, 2000, p.4). Com isso, o aluno perde o gosto pelo aprender e cria uma imagem negativa de si mesmo, pensando que é culpado pelo seu próprio fracasso escolar. Ainda nos dias atuais, a escola culpa o aluno pelo fracasso escolar, mas, para Ludke (2001) o insucesso escolar "se localiza muito mais no âmbito da escola e do sistema educativo do que propriamente no âmbito do aluno" (p.29). A escola, equivocadamente, tem usado as provas e os testes para motivar a aprendizagem do educando. Em relação a isso, a proposta da Progressão Continuada é estimular o aluno a aprender progressiva e continuamente os conteúdos e habilidades necessárias para formar um cidadão crítico e ativo para enfrentar as mudanças de nossa atual sociedade. Aqui, a aprendizagem ganha uma dimensão de maior responsabilidade por parte do educando e do educador, tendo em vista estudar, cotidianamente, para aprender e, não apenas, para fazer provas visando à obtenção de médias para passar de ano.

As nossas escolas, em sua grande maioria, não têm contribuído para o desenvolvimento pleno das capacidades dos educandos. Este fato é uma realidade, na medida em que um grande percentual de alunos fica reprovado ou se evade das escolas. Podemos dizer que a reprovação é um obstáculo que não ajuda em nada o desenvolvimento do educando. Se fosse tão positiva para a educação e para as sociedades, teríamos "um país de sábios" (NEUBAUER, 2000, p.7).

No sistema de seriação, a reprovação interrompe a aprendizagem do educando, começando do zero no ano seguinte e fazendo de conta que nada ele aprendeu no ano anterior. É mais fácil fazer isto, já que se pressupõe que, neste sistema, o professor trabalha com classes homogêneas, aplicando metodologias e tarefas idênticas para todos os educandos, desconsiderando, assim, o nível de desenvolvimento em que se encontra cada um deles. Na Progressão Continuada, só existe reprovação em cada ano do ciclo, caso o aluno tenha faltado às aulas além do percentual estipulado pelo sistema de ensino ou por ter abandonado a escola. Já a retenção só ocorre no último ano do ciclo, caso o aluno ainda não tenha aprendido todos os conteúdos e habilidades básicas estipuladas pela escola.

No Sistema de Ciclos ou de Progressão Continuada, o professor tem que considerar a aprendizagem que o educando acumulou do ano anterior, como afirma Neubauer (2000):

[...] no início do ano, o professor precisa levar em conta o que todos já aprenderam, examinar melhor as avaliações que recebeu, as fichas de acompanhamento e saber organizar os alunos em diferentes grupos, com a noção de que, alguns deverão ser mais estimulados e reforçados para conseguirem alcançar um desempenho médio (p. 12).

Essa nova forma de trabalhar com os alunos, respeitando suas diferenças individuais, sociais e culturais, implica numa educação continuada para os professores, o que significa que os sistemas de ensino e os gestores responsáveis pela implantação, avaliação e execução da Progressão Continuada devem criar as condições necessárias para que possam cumprir a sua função com qualidade de ensino garantido. O que temos presenciado, no Sistema de Progressão Continuada, são professores despreparados e sem suporte para trabalhar com essa nova concepção de educação.

Muitos obstáculos impedem o professor de colocá-la em prática: a desvalorização da profissão docente, os baixos salários, a ausência de uma formação sólida que o prepare para lidar com os novos desafios impostos pela sociedade contemporânea, a falta de capacitação docente na área, etc. Mesmo diante de tantos impasses, o professor ainda cumpre um papel indispensável no processo ensino e aprendizagem:

O professor continua sendo, junto com a escola, a figura central no processo de ensino-aprendizagem, [...] ao mesmo tempo em que se assiste a uma degradação das condições de trabalho e de carreira do professor, se continua a confiar a ele a educação a missão de formar o futuro cidadão [...] (LUDKE, 2001, p.32-33).

A organização da estrutura escolar em ciclos modifica, radicalmente, a prática docente, na medida em que esta fora concebida de forma individual, onde cada professor era responsável exclusivamente pela sua turma. Na Progressão Continuada, o exercício docente se dá no âmbito coletivo. Vários professores são responsáveis pelos alunos dentro dos ciclos e entre eles, como por exemplo, o professor do ano anterior passa as fichas e relatórios de acompanhamento dos alunos para o docente do ano subsequente, este por sua vez, terá a noção de em que nível de desenvolvimento seu aluno se encontra. Essa troca de informações obriga "cada docente a expor seu trabalho aos colegas[...]" (LUDKE, 2001, p.31).

A organização do novo sistema escolar em ciclos não implica, necessariamente, numa mudança de nome. A Progressão Continuada estruturada em ciclos propõe uma transformação radical no funcionamento da escola, seja na construção coletiva de um projeto político pedagógico, seja na flexibilização do tempo que deverá se adequar às necessidades dos educandos, seja na prática da avaliação diagnóstica e cotidiana ou na criação de uma recuperação paralela ao ensino por meio de classes de aceleração.

A implantação do regime de ciclos tem gerado progressos para o sistema educacional brasileiro, mas não podemos nos esquecer de que qualquer avanço no campo educacional é lento, precisa de muitos anos de esforço contínuo por parte de gestores externos e internos para que seja bem-sucedido. Como todo sistema educacional, o Regime de Progressão Continuada tem seus pontos fortes e fracos que devem ser avaliados visando a uma tomada de decisão para fazer as mudanças necessárias, caso contrário pode tornar-se um fracasso total, segundo Ludke: ⁽²⁰⁰¹⁾

A idéia de organizar a vida da escola em ciclos, em lugar de séries, pode representar uma boa alternativa, para se atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução, mas exige uma longa e difícil caminhada. As tentativas de mudanças rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais (LUDKE, 2001, p.30).

O Regime de Progressão Continuada precisa ser acompanhado e avaliado, evitando, assim, a má qualidade do ensino, que, em consequência, acarreta prejuízos à aprendizagem dos educandos. A organização em ciclos ou Progressão Continuada traz implicações positivas e negativas segundo Mainares (2001). Assim, são implicações positivas:

a) possibilita repensar a função social da escola, o trabalho pedagógico, a forma como a escola se organiza, as relações pedagógicas, a avaliação e os conteúdos curriculares;

b) garante aos alunos a sua inserção e permanência na escola, que ocorre por causa da ausência de reprovação entre os ciclos. Assim, podem elevar o nível de escolaridade mínima (oito anos) e ainda prosseguir nos estudos;

c) exige do Poder Público a destinação de maiores recursos para a educação, gerando as condições adequadas;

d) proporciona a todos (pais, alunos, professores, diretores) uma mudança de atitude em relação à simples preocupação com a aprovação ou reprovação ao final de um ano letivo, pois passam a se interessar pelos conhecimentos adquiridos pelos educandos. Afinal, vão à escola para aprender e não, simplesmente, tirar boas notas.

É o mesmo autor quem afirma que a Progressão Continuada também tem as seguintes implicações negativas:

a) pode acarretar uma educação de má qualidade, um desempenho insatisfatório na prática educativa dos professores e o não desenvolvimento pleno das capacidades dos educandos, devido à ausência de avaliação e acompanhamento, por parte dos gestores internos e externos quanto à implantação e implementação do novo sistema de ensino;

b) pode ser implantada somente como solução formal para mascarar os dados estatísticos dos altos índices de reprovação e evasão escolar ou para atender a interesses econômicos visando, justamente, a disponibilizar poucos recursos financeiros para essa nova concepção de educação, que pode ser vista como promoção automática, onde os reais problemas de aprendizagem dos educandos não são resolvidos.

2.1. Progressão Continuada x Promoção Automática

A promoção automática organizada em ciclos é uma proposta já bem antiga. Surgiu no início do século passado, mas só começou a ser pesquisada por alguns autores brasileiros no final da década de 50, quando houve publicações e debates sobre a viabilidade da promoção automática. Somente no período compreendido entre 1968 e 1984, ocorreram as primeiras experiências concretas quanto à sua implantação

nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Entre 1984 e 1990, a promoção foi revisada e reestruturada sendo combinada com outras estratégias. A partir dos anos 90, começou a ganhar "status" a ponto de receber o nome de Progressão Continuada, que está contemplada na Nova LDB (MAINARES, 2001).

Podemos dizer que a Progressão Continuada não é um sistema de ensino recente, como muitos pensam. De uma forma ou de outra, ela já vem sendo objeto de estudo de alguns teóricos interessados em compreender essa nova concepção de educação. Equivocadamente, é entendida por professores, pais, alunos e pesquisadores como promoção automática. De acordo ainda com Mainares, a Progressão Continuada é distinta da "promoção automática - uma idéia bastante desgastada no meio educacional, em virtude das formas de sua implantação no Brasil e resultados insatisfatórios, na maioria dos casos" (p.36).

Almeida Júnior, citado por Mainares (2001), defende a implantação da promoção automática, tendo em vista que a reprovação traz inúmeras conseqüências tais como: a evasão escolar, um contingente enorme de alunos que congestionam o sistema de ensino e o desperdício de recursos financeiros. Apesar de possuir uma visão economicista de gastos na educação, Almeida não aceitava a promoção em massa, como uma medida adotada pelo sistema de ensino, isoladamente.

É ainda Almeida Júnior, quando citado por Penin (2003), que afirma que para adotá-la nas escolas brasileiras era preciso criar algumas condições necessárias para sua implementação. São elas: aumento da escolaridade primária; cumprimento da escolaridade obrigatória (todas as crianças de sete anos deveriam estar na escola); investimento na formação do professor (propõe a melhoria da escola normal) e

transformação da concepção do ensino primário (a escola tinha que deixar de ser seletiva e excludente).

Segundo Leite, mencionado por Mainares (2001), a promoção automática deve ser adotada pelas escolas primárias. A pesquisa de Leite traz importantes dados a respeito das conseqüências que a reprovação causa na vida dos alunos. Eles se sentem incapazes para continuar os estudos, consideram as exigências da escola desnecessárias ou absurdas, ou continuam provando que são capazes de superar as dificuldades impostas pela escola, ainda que esta queira provar o contrário. Para Leite, de acordo com Penin, a reprovação escolar é mais danosa para a vida dos educandos do que as reprovações sociais. Em sua concepção, muitas são as razões pelas quais a escola não abre mão da reprovação: é uma instituição essencialmente seletiva e classificatória, concebe os alunos como iguais, logo não se admite a heterogeneidade que tanto é proclamada pela Progressão Continuada e acredita-se que o castigo e o prêmio são maneiras de estimular ou acelerar a aprendizagem. Propõe que o currículo escolar seja adaptado ao desenvolvimento dos educandos no que se refere às diferentes idades.

Ainda Leite pressupõe que a escola tem que estar preparada para instituir a promoção automática e adequar o currículo ao desenvolvimento do educando, pois isto acarretaria uma mudança radical em sua organização: elaboração de critérios claros que nortearão o trabalho docente, adoção de uma metodologia diferenciada para cada grupo de alunos e acompanhamento das atividades diversificadas propostas pelo professor.

A meu ver, a expressão "promoção automática" foi mal empregada por Almeida Júnior e Leite. As suas pesquisas ultrapassam a simples defesa de sua implantação

nas escolas. Na realidade, já vislumbravam uma nova concepção de educação que sofreu reformulações ao longo dos anos, dando surgimento ao Regime de Progressão Continuada.

Se formos analisar a expressão "promoção automática", em seu sentido literal, podemos dizer que o aluno passa de uma série para outra, automaticamente, sem ser avaliado e que não existe uma preocupação com sua aprendizagem (PENIN, 2003). Só devemos utilizá-lo, adequadamente, na medida em que o sistema educacional se propõe apenas a atenuar o problema da reprovação, não buscando solucionar as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

O exercício da promoção automática na escola é tão perverso quanto a reprovação praticada por aqueles que a defendem no contexto do ensino tradicional. A princípio, se espanta o fantasma da reprovação na vida dos alunos nas séries iniciais, mas adiante, eles serão repetentes tardios nas séries onde há reprovação. Aí, ocorre uma taxa de evasão concentrada e uma acumulação de conteúdos e habilidades mínimas não aprendidas pelos educandos. Usar a promoção automática como medida isolada para resolver problemas educacionais não é o caminho mais viável para tal questão:

Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a *promoção automática*, passando o aluno nas mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período (LUDKE, 2001, p.30).

Assim como na promoção automática, a Progressão Continuada é vista como um sistema de ensino não comprometido com a aprendizagem do aluno e, em função disso, o seu desempenho não é avaliado pela escola, podendo passar de um ano a

outro sem precisar estudar. A proposta de implantação da Progressão Continuada supera a simples prática da promoção automática. A Progressão Continuada é uma proposta pedagógica que se compromete com a formação política, cultural e social dos educandos inseridos em um contexto de sociedade que passa por transformações constantes. Ela veio para corresponder às expectativas da sociedade, mas, infelizmente, essa nova concepção vem sendo implantada de maneira deturpada, não podendo, com isso, realizarem-se as mudanças necessárias.

A Progressão Continuada não é idéia nova, como já foi dito anteriormente, mas já tivemos experiências significativas de sua adoção em alguns estados do Brasil, como afirma Penin (2003):

Provavelmente, a primeira experiência tenha ocorrido na rede estadual de São Paulo, de 1969 a 1972 (nível I - 1ª e 2ª séries e nível II - 3ª e 4ª séries), [...]. Depois, a experiência foi adotada em Santa Catarina, de 1970 a 1984 (1ª a 5ª série, inicialmente, depois atingindo todo o ensino fundamental) e no Rio de Janeiro, de 1979 e 1984 (1ª e 2ª séries) (p.10).

O que lamentavelmente temos assistido é a uma resistência de professores, diretores, pais, orientadores pedagógicos e supervisores educacionais em aceitarem a efetivação da Progressão Continuada. Essa posição é compreensível porque, no ato de sua implantação, não houve debates prévios sobre o que seja essa proposta pedagógica. Mas existe outro motivo para tal resistência, é difícil para os que estão inseridos no sistema educacional abrir mão de sua prática educativa seletiva e classificatória. Os profissionais de educação resistem em mudar a postura, na medida em que não sabem ou não querem exercer uma ação educativa diferente daquela com a qual estão habituados a trabalhar. Isso está enraizado em sua identidade profissional,

moldada pela formação acadêmica que tiveram nas universidades ou nas escolas normais e pela trajetória de vida estudantil.

A Progressão Continuada propõe que o professor tenha uma nova conduta pedagógica em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Ele tem que propiciar aulas dinâmicas e atividades diversificadas para os alunos. Essa nova concepção de educação propõe a permanência do educando por mais tempo na escola. Essa ampliação do tempo auxilia o professor a planejar a ação educativa, podendo, assim, dar maior ênfase à qualidade da aprendizagem construída pelos educandos e não precisando se preocupar somente com a quantidade de informações que tem que ensinar para eles. O tempo escolar no Regime de Progressão torna-se flexível, adaptando-se ao ritmo de desenvolvimento de cada um deles. Todos ganham com isso: o aluno, por ter mais tempo para aprender os conteúdos relevantes, e o professor, por sua vez, pode, tranqüilamente, acompanhá-lo e orientá-lo no seu desenvolvimento.

A Progressão Continuada alerta para a importância de saber lidar com a heterogeneização dos alunos. Isso significa respeitar e incorporar ao currículo escolar os valores, as crenças, as convicções, as múltiplas realidades e saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais. A escola, normalmente, faz justamente o contrário: impõe verdades e valores que correspondem ao estilo de vida das elites, em detrimento da desvalorização dos saberes produzidos pelos cidadãos das camadas populares matriculados nas escolas. A história tem nos mostrado que existe uma discriminação por parte da escola em relação às camadas populares:

Para os pobres destinavam-se os Liceus de Artes e Ofícios, as escolas preparatórias de mão-de-obra para a Indústria e para o Comércio, os cursos técnicos de contabilidade, administração e secretariado. Para os descendentes dos segmentos dominantes haviam os cursos colegiais voltados para as

"humanidades" e os cursos científicos voltados para as ciências exatas e da saúde; ambos garantiam o acesso à universidade (LUCKESI, 2003, p.124)

O exemplo acima nos mostra que a escola tem exercido uma função autoritária e seletiva, não respeitando as diversidades encontradas no interior das salas de aula. Isso acarreta baixa estima e falta de motivação para aprender, conseqüentemente, o aluno tende a não permanecer na escola por muito tempo ou rejeitar os saberes ensinados. Na realidade, ele não consegue se identificar com esses saberes, tendo em vista que a sua história não é objeto de investigação presente no currículo escolar. A Progressão Continuada vem enfatizando que trabalhar com as diferenças significa valorizar as peculiaridades de cada uma, visando a complementá-las entre si. Porque a riqueza está justamente nas diferenças e não na igualdade.

A Progressão Continuada organizada em ciclos traz para a escola mudanças profundas na avaliação, na metodologia, no projeto político pedagógico, no trabalho coletivo, na prática docente, na organização do espaço e do tempo. A organização dos ciclos não acontece de maneira idêntica em todos os estados brasileiros. Ela será adaptada de acordo com o contexto social e cultural no qual estão inseridas as escolas.

Por exemplo:

No Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada foi organizado em dois ciclos: Ciclo I, corresponde às quatro primeiras séries, e o Ciclo II, às quatro últimas séries do ensino fundamental (MAINARES, 2001, p.36).

No Município de Queimados, localizado na Baixada Fluminense/Estado do Rio de Janeiro, a organização dos ciclos abrange somente as três primeiras etapas (antigo Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª séries) do ensino fundamental. Essa maneira de organizar o sistema de ensino, às vezes, só ocorre na mudança de nome. Em outras

palavras, o sistema de seriação passa a ser substituído pelo dos ciclos, mas, a concepção e o exercício do fazer pedagógico permanecem o mesmo. Quando se pensa em Progressão Continuada a desconfiança aparece, as confusões se instalam nas cabeças dos profissionais de educação que têm medo de construir uma escola mais acolhedora e humana:

"Estaremos todos aprendendo um novo jeito de fazer escola e a insegurança, certamente, será um ingrediente no caminho, da mesma forma que a humildade, a disposição ao risco, o tratamento dos erros que certamente acontecerão" (PENIN, 2003, p.11).

Mesmo com todos os medos e as incertezas, a Progressão Continuada, quando implantada com o aval dos profissionais de educação, pode modificar toda uma estrutura vigente, que precisa ser desconstruída, dando lugar a uma nova prática educacional que revela o desejo de ver nascer uma escola democrática, onde todos possam ser incluídos, verdadeiramente, e serem preparados para o exercício da cidadania. Esse projeto é tão importante, porém tão complexo, que não pode ser confundido com mera promoção automática.

3. Avaliação: diferentes concepções adotadas

A avaliação, atualmente, é um tema muito discutido e debatido por vários teóricos que o abordam para criticar a forma como esta vem sendo praticada nas escolas ou encaminhar propostas que auxiliem os profissionais de educação na mudança de concepção em relação à ação que os mesmos desenvolvem no processo avaliativo.

Para Hoffmann (1998), a prática avaliativa necessita estar fundamentada em uma teoria de avaliação (teoria psicogenética de Jean Piaget) em que a construção do conhecimento do educando seja considerada como o ponto de partida para avanço de

seu desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, o professor estará mais preocupado em como o aluno pensou/raciocinou para chegar a determinado resultado do que, simplesmente, em contar o número de erros e acertos, para, em seguida, atribuir-lhe uma nota ou conceito que será registrado no histórico escolar.

Os professores confundem a concepção de avaliação com a utilização de seus instrumentos. Para muitos, avaliar é dar nota ou fazer provas (HOFFMANN, 1998). Neste caso, avaliação se encerra no julgamento feito pelo professor em relação ao desempenho escolar do educando. Ao obter o resultado "parcial" da aprendizagem do educando, a primeira medida que deveria ser tomada em relação a esta seria a elaboração de estratégias de ensino, aulas de reforço que auxiliassem os educandos a superarem as dificuldades quanto à assimilação ativa dos conteúdos socioculturais.

Mas, o sistema de ensino e os professores não estão comprometidos com a efetiva aprendizagem dos educandos. Não procuram mudar a sua prática avaliativa classificatória e burocrática, pois só se interessam em atribuir notas ou conceitos aos educandos. A primeira adquire uma conotação numérica, enquanto, a segunda ganha uma conotação verbal (LUCKESI, 2003). Tanto uma quanto a outra resulta numa aprovação ou reprovação. Diante disso, resta ao educando aceitar essa prática, sem questionar o porquê de tal julgamento.

Segundo Luckesi, esse julgamento provém da "culpa" que o educando tem por não ter dado as respostas certas na provas/testes ou porque não se comportaram corretamente. As condutas dos educandos têm sido olhadas como erro e, em consequência disso, castigadas de diversas formas. Para este autor, o erro nasce, a partir da comparação entre um padrão de conduta desejado e o não desejado. (LUCKESI, 2003). Aqueles que têm um padrão de conduta desejado são considerados

"superiores" e os que não possuem são considerados "inferiores". Esta forma de tratar os alunos traz danos à sua personalidade, pois estes começam a adquirir um comportamento de autopunição.

A concepção dos professores em relação ao erro tem impedido os educandos de crescerem e de se desenvolverem. O ideal seria se o erro fosse visto "como fonte de virtude, ou seja, de crescimento" (LUCKESI, 2003, p.53). Precisa-se encarar o erro não como erro, mas como um acontecimento que faz parte do processo de crescimento. Já para Hoffmann, o professor deve ver o erro como algo construtivo, o que significa compreender a forma como o educando produz e interpreta o conhecimento gerado pela humanidade. Esse conhecimento se organiza a partir das experiências vivenciadas.

Não é positivo para o educando receber respostas prontas, não tendo a oportunidade de refletir sobre o próprio saber construído ou ser desafiado por novas possibilidades de reconstrução. O professor deve compreender que qualquer resposta dada pelo aluno é um processo de construção do conhecimento que poderá ser reelaborado. "A criança, o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses". (HOFFMAN, 1998, p.67).

Desta maneira, o professor conceberá a avaliação como um processo construtivo, investigativo e reflexivo sobre as manifestações dos alunos. O importante é existir uma parceria entre professor e aluno, onde ambos dialogam entre si sobre o que pensam, como pensam e de que modo podem avançar no processo de construção do conhecimento.

Para Luckesi (2003), a avaliação da aprendizagem é um ato diagnóstico e amoroso, na medida em que acolhe, integra e inclui o educando no processo de construção do conhecimento. Para entender essa lógica, é importante fazer uma distinção entre avaliação e julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo e o errado, ou seja, os que acertam são incluídos, enquanto que os que erram são excluídos do processo ensino-aprendizagem. A avaliação tem por objetivo aceitar a realidade tal como ela é. Então, fará um juízo de valor para mudá-la, caso seja preciso. A avaliação diagnóstica inclui o educando no círculo de aprendizagem que, ao contrário da exclusão, o impossibilita de crescer e se desenvolver plenamente. O ato diagnóstico funciona como mecanismo de análise de "situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo". (LUCKESI, 2003, p. 173).

Para construir resultados satisfatórios no processo de aprendizagem é necessário planejar a prática da avaliação, ou seja, toda a avaliação implica uma consequência positiva ou negativa sobre a aprendizagem do educando. Para isto, o professor deve compreender que o exercício da avaliação está atrelado à ação educativa. A maioria percebe "a ação de educar e ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados". (HOFFMANN, 1998, p.16). Por exemplo, os professores da pré-escola acompanham o desenvolvimento de seus alunos por meio de observações (significativas e conscientes) e se relacionam afetivamente com eles compreendendo as suas dificuldades. Mas, quando chega ao final de um bimestre, sentem-se violentados ao terem que transformar suas observações em notas ou conceitos cumprindo as exigências burocráticas da escola e do sistema. Com isso, não percebem que a avaliação já se fez presente em sua prática educativa. Parecem conceber a avaliação

como fora do âmbito educativo. O educador exime-se da responsabilidade de avaliar o educando, colocando a culpa no sistema por essa "obrigação".

É necessário que os educadores tenham consciência de que a sua prática avaliativa, no contexto escolar, vem se transformando perigosa na medida em que relegam as suas responsabilidades ao sistema de ensino. A prática docente deve ser crítica e construtiva:

[...] crítica na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios científicos e metodológicos que dêem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 2003, p.120).

A prática da avaliação da aprendizagem escolar tem que estar assentada em fundamentos científicos, metodológicos e técnicos. Quando o professor possui um embasamento teórico e prático fundado nestes três princípios, a avaliação poderá ser construída de uma forma mais justa e coerente, evitando, assim, a arbitrariedade que existe na avaliação que ainda hoje se faz sobre o desempenho escolar do educando.

3.1. Provas, testes, notas, conceitos e a construção da aprendizagem do educando

Os instrumentos de avaliação têm sido usados pelo sistema de ensino e pelos professores com a finalidade de obter os resultados de notas e conceitos que aprovam ou reprovam os educandos. O sistema de ensino visa aos resultados gerais: as notas, os quadros gerais de notas, as curvas estatísticas. Essa é uma forma de perpetuar as regras sociais que regem a escola e a sociedade como um todo. O sistema de ensino

se preocupa com os dados estatísticos e não com uma aprendizagem significativa que priorize a formação do cidadão.

A prática da avaliação torna-se reducionista na medida em que educadores e educandos a concebem "como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente". (HOFFMANN, 1998, p.30). As provas/testes são aplicados em intervalos de tempo definidos, geralmente, ao final de cada bimestre. Não se pode negar que isso seja uma verdade. Educandos e educadores, ao chegarem no começo de um ano letivo, querem saber quando as provas/testes serão aplicadas, quantidade de questões cobradas, quanto vale cada questão e que média é preciso alcançar para ser aprovado ao final do ano.

Luckesi (2003) afirma que a aferição do aproveitamento escolar do educando tem convertido a medida em nota ou conceito. Os conceitos e as notas são atribuídos arbitrariamente, a partir de métodos impressionistas ou por comparação. Os aspectos atitudinais e as tarefas dissertativas são pontuados de acordo com o interesse e a vontade do professor.

O método impressionista utiliza-se de escalas padrões (0 a 10 ou 0 a 100) ou conceitos escalonados. Estes são atribuídos aos alunos de acordo com a impressão que o professor tem em relação ao seu comportamento, ou seja, a impressão geral do aluno. Os autores concordam que ocorre também, no cotidiano escolar, atribuição de pontos a mais ou a menos referente à conduta disciplinar do educando. (HOFFMANN, 1998; LUCKESI, 2003). O método por comparação faz uma distinção entre o aluno que tirou 10 e os demais que tiraram notas piores. O considerado como padrão ideal a ser

seguido é o aluno que tirou nota 10. Penso que esses professores são incoerentes ao atribuírem notas ou conceitos por métodos comparativos ou impressionistas.

Para avaliar coerentemente, "importa estabelecer um padrão mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar".(LUCKESI, 2003, p.96). A média mínima escolar é enganosa porque não apresenta, de fato, o real desempenho escolar do educando:

Um aluno, por exemplo, que no primeiro bimestre letivo obtenha nota 10 em Matemática, no conteúdo de adição; no segundo bimestre, nota 10, no conteúdo de subtração; no terceiro, nota 4, no conteúdo de multiplicação; e no quarto, zero, no conteúdo de divisão terá como média nota 6. (LUCKESI, 2003, p.96).

A média 6 adquirida pelo aluno é enganosa, no sentido em que ele obteve um ótimo aproveitamento escolar nos conteúdos de adição e subtração, mas no conteúdo de multiplicação teve um rendimento baixo e na divisão foi praticamente nulo. Isso revela a forma como as notas ou conceitos são utilizados pelo sistema escolar, mascaram a falta de comprometimento em relação a uma efetiva aprendizagem do educando que não se realiza, verdadeiramente. Este, por sua vez, passa de uma série a outra acumulando conteúdos, habilidades e hábitos não aprendidos, pois a escola não toma nenhuma atitude para solucionar tal problema.

A preocupação gira em torno de como as notas e os conceitos podem ser atribuídos com precisão, relegando a importância da efetiva aprendizagem a último plano. As notas medem/quantificam a aprendizagem do educando (conteúdos), enquanto, os conceitos, que surgiram no período escolanovista, foram inseridos nos regimentos escolares com duas intenções:

[...] primeira, de minimizar o privilégio a escores finais do aluno obtido em provas periódicas (produto final), valorizando, assim, o seu processo de aprendizagem e, a segunda, de encaminhar para análise de aspectos afetivos e psicomotores ao lado dos aspectos cognitivos, antes exclusivamente privilegiados. (HOFFMANN, 1998, p. 51).

Em princípio, os conceitos foram adotados com o objetivo de analisar o desenvolvimento global do educando, mas, na prática atual da avaliação, em nosso contexto escolar, "o termo CONCEITO assume, na escola, o significado de MEDIDA".(HOFFMANN, 1998, p.46).

Os professores, para avaliarem o desempenho do educando, precisam transformar qualquer resultado de aprendizagem em algo quantificável e palpável. Não compreendem que nem todo o desenvolvimento alcançado pelo aluno é possível ser revertido em notas e registrado em boletins escolares. Nesses casos, o que o professor pode fazer ao longo do ano letivo, é registrar em relatórios descritivos os avanços ou dificuldades que o aluno apresentou. Essa prática de registro dá uma idéia clara daquilo que o aluno dominou em termos de conhecimentos, habilidades e hábitos.

A adoção de conceitos trouxe alguns resultados significativos comparando-se ao uso de notas que privilegiam a mensuração do rendimento escolar do educando (HOFFMANN, 1998). Mas, professores de escolas e universidades insistem em retornar com a prática de atribuição de notas que classificam os alunos.

Aqui, não se trata de defender o uso de nota ou conceito, pois a discussão sobre o processo de avaliação é mais complexa do que parece, implica, sim, discutir o que se fará com o uso deles para melhorar a qualidade de aprendizagem do educando. Cabe alertar aos educadores que os resultados obtidos por meio de conceitos e notas não podem assumir um "papel absoluto nas decisões de eliminação".(HOFFMANN, 1998, p.53).

O mais importante não é atribuir, somente, notas e conceitos, mas se comprometer, em primeiro lugar, com a aprendizagem do educando, estando atento para os sérios problemas de aprendizagem. Afinal, onde surgiu essa maneira de utilizar os instrumentos de avaliação com a única finalidade de atribuir notas ou conceitos?

O modo como as provas/exames são utilizados na prática educativa tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da burguesia. Essa maneira de conceber provas/exames surgiu nas pedagogias jesuítica, comeniana e lassalista. Essas, por sua vez, são frutos da história da sociedade burguesa que é marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros. Ela não se constitui num modelo amoroso de sociedade. Seu principal objetivo é a "exploração do outro pela apropriação do capital excedente de seu trabalho, ou seja, pela apropriação da parte não paga do trabalho alheio" (LUCKESI, 2003, p.169). Neste contexto, a escola não poderia avaliar, amorosamente, a aprendizagem do aluno. Para ser amorosa, a prática avaliativa deveria ocorrer de maneira não autoritária, não classificatória e não seletiva. Como não vivemos em uma sociedade amorosa, torna-se difícil exercitar uma avaliação amorosa, conseqüentemente, vence a sociedade e não a avaliação.

Os instrumentos de avaliação não têm exercido uma função investigativa, reflexiva e questionadora "sobre as percepções de mundo, avanços e incompreensões dos alunos" (HOFFMANN, 1998, p.57). Essa perspectiva exige do professor um comprometimento com a aprendizagem do aluno, na medida em que busca compreender como ele pensa, raciocina e formula hipóteses frente às atividades propostas. A postura pedagógica que se tem em relação a isso amplia as possibilidades de avanço sobre os conhecimentos, abrindo diálogo entre professor e aluno e;

conseqüentemente, descobrindo que não há verdades absolutas e terminais em relação à resolução de tarefas.

4. Importância da Avaliação no Regime de Progressão Continuada

No Regime de Progressão Continuada, a avaliação é concebida como um instrumento auxiliador/motivador de aprendizagem do educando. Nela, o objetivo central não é aprovar ou reprovar o educando, mas ajudá-lo a despertar o seu interesse pelos estudos, e não, simplesmente, ater-se aos resultados bimestrais, semestrais ou anuais como a escola, tem feito durante séculos.

A avaliação tem sido usada como um instrumento de seletividade, onde os alunos são valorizados pelos resultados que obtêm nos exames, que por sinal não provam se os alunos aprenderam ou não o que foi ensinado na escola. O sistema educacional insiste em pensar que a solução para o problema da aprendizagem está no exercício do aprovar ou reprovar, conseqüentemente, levando os alunos a um verdadeiro fracasso escolar. A reprovação não leva a uma aprendizagem significativa, pois essa é uma visão equivocada da escola tradicional, "que em vez de se reconhecer [...], que mesmo com a permanência do aluno por vários anos, proporcionada pela promoção compulsória não consegue educá-lo [...]" (PARO, 2003).

Esta avaliação seletiva traduz uma concepção de sociedade preconceituosa que discrimina os sujeitos por serem pobres, negros, mulheres, crianças, deficientes físicos, entre outros. A escola faz a mesma coisa, por meio da prática da avaliação, dizendo, muitas vezes, que os alunos não aprendem porque moram na favela, possuem uma família desestruturada e não têm acesso aos bens materiais e culturais, justificando que a ausência desses fatores dificulta o desenvolvimento de suas capacidades. Nessa

perspectiva, parto do pressuposto de que o sistema educacional hegemônico pensa que não há lugar para todos na sociedade, que nem todos são capazes de aprender e que nem todos merecem o ensino que é oferecido nas escolas (Revista Educação, 2002/2003).

A concepção de avaliação na Progressão Continuada se contrapõe a tudo isto. Por meio de uma avaliação libertadora, o educando deve construir e avançar no processo de aprendizagem. Neste contexto, todos podem aprender, todos merecem uma educação de qualidade porque existe lugar para todos na sociedade.

A ação avaliativa assume "um papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento. Terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja comprometida com a transformação social e não com a sua conservação" (LUCKESI, 2002, p.42).

A ação avaliativa luta para transformar todo tipo de autoritarismo, buscando estabelecer a autonomia e a participação do educando nas práticas escolares.

No Sistema de Progressão Continuada, a avaliação diagnóstica é aquela em que professores e alunos visam a descobrir "os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem [...]" (LUDKE, p. 2001, p.29). É diagnóstica na medida em que se deseja investigar se ambos estão se desenvolvendo plenamente em suas atividades. Nessa perspectiva, todos são avaliados não para serem julgados e criticados, mas para serem ajudados, com o objetivo de torná-los participativos e questionadores no processo de construção de uma escola democrática.

Na avaliação diagnóstica, o professor não pode ser autoritário com os educandos impondo-lhes uma verdade absoluta sobre o conhecimento. O professor deve ter uma

relação de diálogo com eles, respeitando os pontos de vista que existem quanto ao modo de apreender o conhecimento. Hoffmann (1998), citando Chauí e Wachowicz, afirma que "o confronto que se passa na sala de aula, não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno), mas entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação" (149).

Hoffmann afirma que avaliar significa compreender as manifestações de aprendizagem dos educandos, acompanhando-os nas hipóteses que formulam em relação a determinados assuntos ou áreas de conhecimento, de modo a exercitar uma prática educativa que lhes possibilite a descoberta de melhores soluções ou a reformulação das hipóteses preliminarmente formuladas. É importante que o professor faça a intervenção nas hipóteses formuladas pelos educandos, mas com cuidado, para que essa intervenção não seja somente dar respostas prontas ou acabadas.

O educador precisa valorizar as soluções que o aluno dá para resolução de determinadas tarefas. Contudo, terá que planejar situações provocativas ao educando "que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber" (HOFFMANN, 1998, p.106). Aos poucos, com a ajuda do professor, o aluno poderá elaborar um conhecimento que esteja mais próximo do científico.

O auxílio do educador é extremamente importante para o crescimento e o desenvolvimento do educando. Nesse contexto, a prática da avaliação desempenha a "função de propiciar a autocompreensão tanto do educando quanto do educador" (LUCKESI, 2003, p.176). Só com a autocompreensão de suas possibilidades e limitações é que ambos poderão construir resultados satisfatórios de aprendizagem. É preciso que cada um tenha consciência da situação em que se encontra para que

possa progredir. Por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o educando deverá se autocompreender com o auxílio do professor que, por sua vez, poderá se autocompreender no seu papel pessoal de docente, "no que se refere ao seu modo de ser, às suas habilidades para a profissão, seus métodos [...]"(LUCKESI, 2003, p.176).

No Regime de Progressão Continuada, a escola também deve ser avaliada. Isso significa que o trabalho exercido por ela pode ser questionado e sofrer alterações, caso seja necessário. Em função dessa avaliação, o corpo de profissionais da escola assume a sua responsabilidade em relação à qualidade do ensino e à formação que oferece ao educando. Nesta nova concepção de avaliação, a escola não pode mais colocar a culpa somente no aluno pelo fracasso escolar.

No contexto da Progressão Continuada, a aprendizagem do educando é avaliada a partir de critérios estabelecidos pelo corpo de profissionais de cada escola. Contudo, temos observado na prática avaliativa "que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento escolar, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem" (LUCKESI, 2003, p.72). Esse padrão de qualidade precisa ser definido por um sistema de avaliação que valorize os conhecimentos, as habilidades e os hábitos essenciais à formação do cidadão. Na avaliação da aprendizagem do educando, a escola tem levado em consideração uma série de dados irrelevantes para o desenvolvimento do cidadão como afirma Luckesi (2003):

[...] no cotidiano escolar, muitas vezes, os professores tomam *dados irrelevantes* como se eles fossem relevantes; uma vez ou outra por descuido, mas não poucas vezes intencionalmente, os professores consideram dados irrelevantes para tornarem os seus instrumentos de avaliação mais difíceis [...]
(p.74).

De fato existem aqueles que, inconscientemente, valorizam os dados irrelevantes considerando-os importantes no processo de avaliação, como há também os que, conscientemente, não estão comprometidos com a efetiva aprendizagem do educando, valorizando somente os aspectos dispensáveis ao seu desenvolvimento: indisciplina, rebeldia, desobediência, entre outros. Isto demonstra que se "avalia" de forma arbitrária e subjetiva, "conforme o estado de humor de quem está julgando" (LUCKESI, 2003, p.72).

A avaliação na Progressão Continuada não é simplesmente um julgamento, é mais do que isso: tem a função de auxiliar o crescimento do aluno. O seu desempenho escolar é avaliado progressivamente por meio de atividades diversificadas que o professor aplica em sala de aula. Os instrumentos de avaliação utilizados são as fichas de acompanhamento, os relatórios e as anotações pessoais que o docente faz, com base em tudo que observou durante o ano letivo. Estes instrumentos ajudam o educador a pensar quais as estratégias que podem ser usadas para a reorientação imediata da aprendizagem, no momento em que esta se mostre insatisfatória. Ao alcançar um resultado satisfatório, o educando pode ser encaminhado para os passos subseqüentes da aprendizagem.

No Sistema de Progressão Continuada, é fundamental que cada escola estabeleça, em cada área de conhecimento, um padrão mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá atingir. Estes mínimos necessários correspondem àquilo que se precisa aprender para continuar a trajetória escolar e, principalmente, instrumentalizar o educando para saber lidar com a realidade da qual faz parte.

O professor, ao detectar os níveis de aprendizagem alcançados pelo educando, deve planejar ações que os incentivem a atingir a qualidade ideal mínima necessária. Só poderá passar para um conteúdo novo quem tiver atingido esse patamar mínimo. Alguns alunos ultrapassarão este mínimo com facilidade, enquanto, outros, o atingirão com certo grau de dificuldade. Isto pode acontecer devido às diferenças individuais, culturais e sociais.

Fala-se no estabelecimento do padrão mínimo necessário exigido pela escola. O que se deseja é que todos correspondam ao mínimo necessário e, mais do que isso, fazer com que o aluno atinja o grau máximo de aprendizagem que for possível. Concordo com LUCKESI (2003) quando afirma que o mínimo necessário "representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial" (p.98).

Quando o corpo de profissionais de uma determinada escola estipula o mínimo necessário em relação à avaliação da aprendizagem escolar, isto mostra que está comprometido com a formação básica do educando. A avaliação resgata a sua função constitutiva, que é a de instrumento auxiliador do processo de aprendizagem do aluno. Deste modo, está sendo usada a favor da aprendizagem. Conseqüentemente, a favor de uma educação mais democrática, que "precisa contar com todos os seus cidadãos formados na educação de base, se quiser atingir um nível de desenvolvimento digno e respeitável entre as nações" (LUDKE, 2001, p. 30).

É importante, pois, que no Regime de Progressão Continuada os profissionais estabeleçam este mínimo necessário a ser atingido em cada etapa do Ciclo, organizando um Sistema de Avaliação, onde o básico a ser dominado seja o referencial para a avaliação do aluno e um auxiliar do professor, quando do preenchimento do Relatório Avaliativo que acompanhará o estudante no ano seguinte.

5. A opinião dos profissionais de educação diante do Regime de Progressão Continuada

Toda opinião formada contra ou a favor do Regime de Progressão Continuada está assentada em pressupostos teóricos e metodológicos que vão ou não ao encontro dessa nova proposta pedagógica. São esses pressupostos teóricos e metodológicos que vão orientar a escolha do tipo de regime de ensino que os profissionais de educação desejam exercer em sua atividade pedagógica. Na formação desses profissionais têm-se investido no aprimoramento de estudos teóricos que fundamentam a filosofia do Regime de Progressão Continuada, enquanto o aprofundamento de pressupostos metodológicos que norteiam a prática pedagógica tem recebido pouca atenção nos grupos de estudos, congressos e eventos. Com isso, acontece uma "dicotomia entre teoria e prática" (SILVA, 2001, p.76). Teoricamente, os profissionais podem compreender perfeitamente a filosofia do ciclo, porém não conseguem colocá-la em prática no cotidiano escolar.

Eles também podem rejeitar o Sistema de Ciclos, ou da Progressão Continuada, quando se sentem obrigados a adotá-lo segundo a "imposição" de leis educacionais que o legitimam, como questiona um técnico da Superintendência de Ensino de São

Marcelo
Paulo:

De um dia para o outro virou decreto.[...] Foi assim, o que ele fez (referindo-se ao então secretário de educação): se trabalhou o ano inteiro como série, com retenção na terceira série e aí ele chegou no final do ano, quando já se tinha dado as notas, dado o resultado de quem tomou "bomba", sido reprovado...Tudo... Ele baixa um decreto e diz 'vocês voltam na escola e avisem a todos os diretores que quem tomou bomba vai passar para quarta série'. Isso gerou uma polêmica terrível. Aí passou-se por decreto (FRANCO; FERNANDES, 2001, p.61).

Esse novo regime recebeu críticas também de um professor de um Colégio Estadual de São Paulo: *de José de Souza/M 15* "Existe uma possibilidade de escolha formal! Mas tem uma pressão para se trabalhar com a progressão continuada" (FRANCO; FERNANDES, 2001, p.64).

Estes dois relatos nos alertam para a importância de se abrir uma discussão democrática, em relação à filosofia e à aplicação do regime de ciclos, com todos os profissionais de educação das redes de ensino municipal e estadual. Caso isso não aconteça, o Regime adotado tende apenas a mudar de nome, mas a essência da escola tradicional continuará sendo mantida em sua estrutura.

Quando se opta pela implantação do Regime de Progressão Continuada, a escola se organiza de uma outra forma. Conseqüentemente, a atividade pedagógica dos profissionais também é redefinida, ou seja, exige deles maior participação, autonomia, responsabilidade e trabalho coletivo, visando ao desenvolvimento satisfatório da aprendizagem do educando. Mesmo que haja um entendimento em relação à proposta da Progressão Continuada, os docentes continuam encontrando dificuldades em transformar sua prática educativa.

Muitos profissionais não aceitam a ausência de reprovação entre os anos do ciclo. Afirmam "que o sistema de ciclos não funciona porque acaba o compromisso com o estudo" (FRANCO; FERNANDES, 2001, p.65), o que implicará numa queda na qualidade do ensino. Alguns especialistas na área questionam, considerando que a escola motiva o educando não a aprender, mas a estudar para fazer provas com o objetivo de serem aprovados ou reprovados: "O sistema social não demonstra estar tão interessado em que o aluno aprenda" (LUCKESI, 2003, p.99). O que importa, pois, são

os dados estatísticos que mostram que a maioria dos alunos está na escola. Estar na escola não significa estar aprendendo com qualidade.

A Progressão Continuada é um sistema de educação que só pode trazer resultados bem-sucedidos, tendo em vista a colaboração dos profissionais de educação. Nenhuma estrutura escolar pode sofrer alterações radicais, se os que trabalham nela assim não o fizerem. Não podemos deixar de mencionar que os professores encontram inúmeros obstáculos para colocar em prática a Progressão Continuada, como afirmam alguns professores de um Colégio de São Paulo: "A estrutura do governo não permite que se trabalhe da forma como eles mandam. A escola não está preparada, nem a comunidade, para trabalhar dessa forma" (FRANCO; FERNANDES, 2001, p.61).

Nesta fala dos professores podemos perceber duas questões: (1) os gestores não dão condições de trabalharem com o novo sistema de ensino; e (2) a resistência deles em transformarem sua prática educativa tradicional.

Quanto à primeira, eles não encontram o suporte necessário para exercer a sua função diante dessa nova realidade. Os gestores não promovem cursos de formação que os preparem para enfrentar os novos desafios que o sistema de ciclos impõe. A carga horária desses profissionais não lhes permite planejar, adequadamente, a tarefa pedagógica. O papel do educador vem sendo desvalorizado pela sociedade. Encontram salas lotadas de alunos. Não possuem material didático nas escolas e recebem baixos salários. Esses são fatores que dificultam a execução satisfatória do Sistema de Progressão Continuada.

Quanto à segunda, esses profissionais insistem em perpetuar as velhas práticas pedagógicas, conscientemente ou não, o que impede a construção de um novo modelo

de educação. Esta postura conservadora está enraizada em nossas escolas ao longo da história. Em função disto, não é tarefa fácil desconstruí-la de um dia para o outro. Infelizmente, ainda hoje, governos e profissionais de educação continuam pouco atentos "às efetivas carências educacionais do país" (LUCKESI, 2003, p.122).

É assim que alguns docentes concebem a reprovação e o fracasso escolar como algo normal e se comportam como se não fossem responsáveis pelas conseqüências negativas que geram para a vida do educando. Com suas condutas conservadoras teimam em dizer que a Progressão Continuada nivela a qualidade do ensino por baixo, na medida em que a avaliação desaparece e, conseqüentemente, o educando não precisa mais estudar. Defendem que o sistema de seriação mantém a qualidade do ensino, porém isso não é uma realidade, já que muitos repetem várias vezes a mesma série e se evadem da escola:

[...] certamente, foi uma dos maiores responsáveis pelo fato chocante, que parece não fazer parte da memória dos educadores e dos meios de comunicação de massa, de que o Brasil, nos anos 50, tinha somente 36% da população de 7 a 14 anos na escola. A tão propalada boa escola de antigamente era aquela em que a maioria ficava fora e a que ficava dentro fracassava em massa. Perdas de 60% ou mais (evasão e reprovação) eram consideradas absolutamente normais. E parece existir um pouco de cinismo quando, atualmente, nos admiramos com as altas taxas de analfabetismo da população brasileira com 40 anos ou mais. (NEUBAUER, 2001, p.5).

O que tenho observado, nos relatos dos profissionais de educação do Município de Queimados, é que algumas crianças chegam à terceira etapa do ciclo sem adquirir a aprendizagem mínima necessária. Isso mostra que as escolas públicas do município não estão conseguindo oferecer uma educação mínima necessária, em função de uma preocupação exclusiva com alunos da terceira etapa, onde, no momento, termina o sistema de ciclos. Alguns percebem que é fundamental dar atenção à aprendizagem

dos que estão na primeira etapa do ciclo. Se este procedimento fosse uma tônica, futuramente se evitaria uma defasagem de aprendizagem nas etapas subseqüentes.

Na passagem de um ano para o outro, os educandos ficam a mercê da vontade de alguns professores que não cumprem sua responsabilidade, preparando-os para a etapa seguinte. Deste modo, o docente do ano posterior faz críticas ao colega que não preparou adequadamente a turma com a qual está trabalhando. O professor atual, mesmo sabendo de algumas dificuldades que a turma apresenta, não faz um diagnóstico prévio para conhecer em que nível de aprendizagem cada aluno se encontra. Na realidade, o que ele faz? Não ensina aquilo que os educandos precisam aprender para continuar progredindo em seus estudos. Parte do pressuposto de que todos devem aprender os conteúdos que correspondam à etapa em que se encontram, desconsiderando, assim, os obstáculos que precisam ser superados no campo da aprendizagem. Para amenizar esse problema, algumas escolas do Município de Queimados adotaram a seguinte estratégia: um professor acompanha a mesma turma durante dois anos consecutivos.

Após a implantação do Sistema de Progressão Continuada, alguns professores permanecem trabalhando com os alunos de uma mesma maneira, considerando-os como se fossem homogêneos. Podemos supor que possuem dificuldades em lidar com as diversidades ou estão acomodados, tendo em vista que é mais fácil planejar uma tarefa pedagógica idêntica para os alunos de uma mesma turma. Concebê-los como homogêneos significa não compreender que:

"o ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos de aprendizagem significativamente diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem - andar, falar, brincar, comer, com autonomia escrever, ler, etc;" (NEUBAUER, 2000, p.4).

No contexto do Regime de Progressão Continuada, muitos educadores entendem que os seus alunos são diferentes e planejam tarefas escolares que estejam de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um. Inclusive vêem a heterogeneidade, não como algo negativo, mas como um fator preponderante no crescimento individual e coletivo do grupo de alunos:

[...] a escola se abriu a todos, recebendo alunos provenientes de todos os estratos sociais e culturais, tornou-se mais heterogênea do que sempre foi. As diferenças entre os alunos que freqüentam a escola pública são tão grandes, atualmente, quanto as diferenças existentes nessa nossa sociedade tão perversamente desigual. É importante salientar, todavia, que toda essa gente chegando à escola já demonstra um ganho social extraordinário e uma melhora qualitativa da escola. (PENIN, 2000, p.8).

Na nova concepção de educação, a avaliação para os profissionais do Município de Queimados resgata sua função constitutiva que é a de instrumento auxiliador da aprendizagem. Isso significa que estão superando uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações punitivas, que se confundem com provas e atribuições de notas ou conceitos pelo professor. Quanto a isso, ainda há os que pensam que vão perder a sua autoridade sobre os educandos, tendo em vista que os instrumentos de avaliação utilizados na Progressão Continuada são outros: "os procedimentos de registros passam a ser mais descritivos, centrados nos aspectos qualitativos da aprendizagem" (SILVA, 2001, p.71).

O uso destes novos procedimentos trouxe mudanças importantes na prática pedagógica, porém encontram resistência entre alguns educadores, pais e alunos. Ou seja, eles têm dificuldades em aceitar os instrumentos que não traduzem o desempenho escolar do educando em medidas numéricas. Nas reuniões com os profissionais de Queimados alguns relatam a importância de se utilizar as fichas de

acompanhamento e os relatórios que faz^{em} uma avaliação mais adequada do desenvolvimento qualitativo da aprendizagem dos alunos. A utilização desses instrumentos é válida na medida em que os educadores checam as informações em relação à real aprendizagem do educando visando a uma tomada decisão que o ajudará a crescer.

Para alguns, os relatórios e as fichas de acompanhamento não passam de meras ferramentas burocráticas que são preenchidas e engavetadas nos arquivos escolares ao final de um ano letivo: "criam-se mais obrigações para os profissionais das escolas que em nada ou quase nada auxiliam na sua prática de sala de aula" (SILVA, 2001, p.72).

Com a implantação do Regime de Progressão, muitos educadores deixaram de pensar que o mais importante, no trabalho pedagógico, é ensinar uma grande quantidade de conteúdos para os alunos:

[...] uma determinada quantidade de conteúdos deveriam ser repassadas em cada ano, independentemente das diferenças de níveis e ritmos dos alunos para adquirirem tais conhecimentos; todos indiferentemente, deveriam chegar ao final de cada ano, com níveis de competências semelhantes. (SILVA, 2001, p.68-69).

Não significa que os professores deixarão de ensinar os conteúdos necessários à formação dos educandos, mas do que isso, percebem que é fundamental respeitar o tempo de aprendizagem de cada um. Assim, estarão mais preocupados em entender de que modo o aluno assimila determinado conhecimento buscando ajudá-lo a formar uma postura crítica diante daquilo ensinado pela escola. Aqui, o aluno não é visto como um sujeito que assimila passivamente o aprendido e, sim, como o que transforma o aprendido em uma ferramenta de mudança da própria realidade.

6. Análise dos Resultados

6.1. Concepção de Progressão Continuada

A fim de perceber a opinião dos profissionais que atuam nos diferentes níveis da SEMECD de Queimados, procurei observar, nas narrativas dos Orientadores Pedagógicos que atuam nas Escolas e na dos Supervisores Educacionais lotados na Secretaria, qual a concepção presente no Regime de Progressão Continuada implantado nas escolas do Município.

Destaco a fala de uma Supervisora, quando afirma: "Os professores ainda têm uma mentalidade do Sistema de Seriação. Ainda estão presos aos conteúdos que eram considerados na Classe de Alfabetização, na 1ª e na 2ª série".

Já outra Supervisora, que considera que os docentes de outra Escola já começaram a compreender o significado da Progressão Continuada, informa que "as crianças estão sendo grupadas por nível de dificuldade".

Tendo em vista confirmar a situação do Município detectada durante as observações, realizei Entrevista com a Professora lotada na Secretaria que, a partir de 2003, passou a coordenar o trabalho voltado para as turmas que atuam com o Ciclo. Indaguei qual a aceitação que o Regime de Progressão Continuada vem tendo por parte dos professores e porque considera que assim o aceitam.

A Professora afirmou que a "princípio houve resistência". Os grupos de estudo foram quebrando a resistência inicial. As capacitações com a UNIRIO²⁷ também contribuíram para tal situação. Os professores já começaram a aceitar o Regime, a reconhecer sua importância e a reivindicar suporte pedagógico.

Questionada se concorda com a utilização do Regime de Progressão nas Escolas de Queimados e qual sua justificativa, a Professora indicou que:

"Ele traz inúmeras vantagens: a questão do tempo mais amplo tanto para professores e alunos; a possibilidade de um planejamento mais flexível, uma vez que o professor não precisa se preocupar tanto com um calendário rígido, como acontecia no Sistema de Seriação".

Explicitou que os motivos que levaram o Município a adotar o Regime de Progressão Continuada estão ligados à ampliação do tempo para a criança, respeitando o tempo individual de cada um; preocupação com os índices de repetência na primeira etapa; e melhor adequação dos conteúdos às condições de aprendizagem dos alunos.

A mesma Professora considerou que conhece os pressupostos teóricos do Regime de Progressão Continuada. Aponta o Construtivismo, o Letramento e as Inteligências Múltiplas de Gardner, dentre outros.

6.2. Avaliação feita pelos professores

A presente investigação buscava observar se, para os profissionais da Secretaria de Educação, o Regime de Progressão Continuada adotado modificou a forma dos profissionais avaliarem os alunos.

Segundo a Professora coordenadora do Ciclo entrevistada, a mudança no processo de avaliação ocorreu, de forma significativa, em todas as escolas, em função da implantação do Regime de Progressão Continuada contemplado no Regimento Escolar da SEMECD. Para ela, "algumas escolas avançam em seu Sistema de Avaliação por conta do acompanhamento da UNIRIO".

A Professora explicita que algumas escolas utilizam ainda a prova como um dos instrumentos para investigar o desempenho escolar dos educandos. No entanto, também utilizam outras estratégias: trabalhos em grupos, atividades diárias de sala de aula e do cotidiano da escola (projetos). Durante as atividades observadas, uma Supervisora relatou que os pais são os primeiros a exigirem o uso de provas, apesar de sua escola não mais utilizá-la com tanta frequência.

Algumas Supervisoras destacaram, nas suas falas, a importância do processo de avaliação ser contínuo e diagnóstico desde a primeira etapa do Ciclo, evitando que o aluno chegue à terceira etapa com defasagem na aprendizagem. Algumas Supervisoras e Orientadoras indicaram que "muitas crianças chegam na terceira etapa sem atingir os conteúdos e habilidades mínimas que deveriam alcançar". Esta realidade é descrita no subcapítulo 3.1 da Revisão de Literatura do presente estudo, no qual Luckesi afirma, que para se evitar a arbitrariedade da prática avaliativa, é importante estabelecer um padrão mínimo necessário de conhecimentos, hábitos e habilidades que o educando precisa adquirir para continuar progredindo na aprendizagem.

O Regime de Progressão Continuada de Queimados adotou os conceitos ADP, ADS E AD até 2004 para qualificar o desempenho escolar dos educandos. Algumas Supervisoras e Orientadoras afirmavam, durante as observações que realizei que os professores tinham dificuldades em definir com clareza o que significava cada um desses conceitos. A professora da Secretaria de Educação entrevistada informou que o Regimento Escolar da Secretaria, reestruturado no final de 2004, substituiu os conceitos por relatórios descritivos em atendimento às solicitações feitas pelos professores. Na minha percepção, as Escolas já estavam preparadas para tal mudança.

Durante as atividades observadas, uma Supervisora destacou que o uso do "relatório é uma conseqüência da visão sobre o ciclo". Algumas escolas já estavam avançando na construção do relatório, segundo uma Orientadora: "na instituição onde atuo, o relatório sofre modificações durante todo ano".

A Professora entrevistada destacou que existem professores que ainda concebem a avaliação como ferramenta classificatória. No capítulo 4 da Revisão de Literatura, destaquei a importância de se pensar a avaliação como instrumento motivador da aprendizagem, em vez de um instrumento de seletividade que obriga o aluno a estudar somente para obter notas ou conceitos que garantam a sua passagem de um ano para outro. A existência ainda da concepção de avaliação como ferramenta burocrática e classificatória se confirma na fala de um Orientador: "o aluno não se compromete porque sabe que vai passar de ano".

Neste contexto, a avaliação é um instrumento desmotivador da aprendizagem, o que pode ser observado na fala de uma Orientadora: "Mesmo no Regime de Progressão Continuada, a escola ainda está preocupada em reclassificar o aluno".

6.3. Medidas que o Município deveria tomar em relação à concepção do Regime de Progressão Continuada e à avaliação

Na entrevista com a Professora da Secretaria, coordenadora do Ciclo, busquei conhecer quais as medidas que o Município deverá adotar para que haja uma mudança de visão de alguns docentes que ainda não estejam atuando adequadamente com o Regime de Progressão Continuada.

A Professora relatou que o Município continuará fazendo os grupos de estudos e encontros pedagógicos com os Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais e Professores; como também as capacitações em parceria com a UNIRIO e outras Instituições, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Afirmou, ainda, não ser possível dizer que iniciativas serão implementadas pela SEMECD para que a avaliação deixe de ser um instrumento classificatório/seletivo para tornar-se uma ferramenta motivadora da aprendizagem do educando para alguns profissionais. Relatou que os Supervisores Educacionais ainda estão estudando medidas que deverão ser tomadas para a resolução das questões relativas à Avaliação.

7. Conclusões e Recomendações

Pude perceber que o trabalho com o Regime de Progressão Continuada, no Município de Queimados, veio progredindo e ganhando maior aceitação por parte dos profissionais dos diferentes níveis SEMECD.

Conclui que a ação do Projeto de Extensão "Organizando um Sistema de Avaliação Escolar" contribuiu para tal situação.

Algumas recomendações podem, ainda, ser feitas no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho das Escolas Oficiais do Município em relação ao Regime de Progressão Continuada, em especial no que diz respeito à questão da Avaliação Educacional:

- Realização de reuniões mensais de docentes nas Escolas em horários alternativos, com a presença dos Supervisores Educacionais;
- Capacitação voltada para temas tais como: projeto político-pedagógico, planejamento de ensino, metodologia, avaliação diagnóstica e Progressão Continuada.
- Ampliação da discussão sobre a construção de relatórios democratizados.
- Promoção de evento com professores do Município que atuam com as turmas da Progressão Continuada, envolvendo compartilhamento de experiências positivas entre eles. Desta forma, a própria SEMECD deverá ter a iniciativa de estruturar um trabalho de requalificação de seus profissionais.

8. Referências Bibliográficas

Dias, S. *Os caminhos e descaminhos da progressão continuada*. [S. l.]: SBPC/Labjor, 2002.

Disponível em: www.comenciencia.br/reportagens/pupublicacoes/pp.04.htm. Acesso em: 5 out. 2004.

_____. Disponível em: http://www.urbo.com.br/moraessalles.proposta_moraessalles/doc. Acesso em: 14 out. 2004.

FRANCO, C. (org). *Avaliação, ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Avaliação – Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1998.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.

NEUBAUER, R. *Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* São Paulo: USP, 2000.

PARO, V.H. Progressão Continuada e Ignorância. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, 15 set. 2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm. Acesso em: 5 out. 2004.

PENIN, S. T. S. *Qualidade de ensino e progressão continuada*. In: KRASILCHIK, Myriam (org.) USP Fala Sobre Educação. São Paulo: FEUSP, 2000. Disponível em: <http://www.protagonistas.org.br/2003/art3.htm>. Acesso em: 14 out. 2004.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: APEOESP, 2002-3. Disponível em: www.apeoesp.org.br/revistaeducacao/revistaeducacao2.htm. Acesso em: 18 out. 2004.

SILVA, C.S.R. da. Os Ciclos e a Avaliação Escolar. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.40, p.68-76, jul/ago. 2001.

ASPECTOS A INVESTIGAR	ÍTEMS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
<p>Concepção do Regime de Progressão Continuada</p>	<p>1 - Na sua opinião qual a aceitação dos professores de Queimados para o Regime de Progressão Continuada? Porquê?</p> <p>2 - E você, concorda com a utilização deste Regime nas Escolas de Queimados? Porquê?</p> <p>3 - Na sua opinião, quais os motivos que levaram o Município de Queimados a adotar este Regime?</p> <p>4 - Você conhece os pressupostos teóricos do Regime de Progressão Continuada? Quais são?</p>
<p>Avaliação realizada pelo professores das escolas</p>	<p>Tendo como referência às escolas que você supervisiona, responda, se possível, cite exemplos:</p> <p>1 - Houve mudança no processo de avaliação nas escolas, após a implantação do Regime de Progressão? Em todas as escolas? Em algumas? Por quê?</p> <p>2 - Que instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores das escolas onde você atua para investigar o desempenho escolar dos educandos?</p> <p>3 - Como os profissionais das escolas onde você atua compreendem os conceitos ADP, ADS e AD contidos nas normas adotadas pelo município?</p> <p>4 - Há alguma escola que vem usando de forma eficiente um Sistema de Avaliação elaborado a partir das orientações dadas pela Secretaria de Educação do Município de Queimados e pela UNIRIO?</p> <p>Em caso positivo, quais os efeitos dessa utilização?</p>

ASPECTOS A INVESTIGAR	ÍTEMS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
Medidas que o Município deveria tomar: - em relação à concepção Regime de Progressão Continuada	1 - Caso você considere que alguns profissionais ainda não vêm atuando adequadamente com a Progressão Continuada que iniciativas poderão ser adotadas pelo Município para que haja mudança de visão dos mesmos?
- em relação à avaliação	1 - Quais as medidas que deverão ser adotadas pelo Município para que a avaliação seja um instrumento auxiliador/motivador de aprendizagem do educando? 2 - Caso você considere que alguns profissionais de educação ainda concebem a avaliação como uma ferramenta classificatória/seletiva do desenvolvimento escolar dos educandos quais as medidas que poderão ser implantadas pelo Município para que haja mudança de atitude?



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Valéria Gonçalves da Costa

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Regime de Progressão
Continuada no Cotidiano Escolar

ORIENTADOR : Gilci da Silva Guimarães

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador : ~~---~~

Professor convidado: Claudia Fernandes

Nota : 90 nota off

Considerações:

Estudo bem elaborado do ponto de vista metodológico.
Relatório escrito de forma bem estruturada e objetiva.
As discussões conceituais estão bem tratadas,
sem, no entanto, um aprofundamento maior e
problemática de alguns pontos, como por exemplo,
no que tange à introdução do regime de progressão

Continuada na LDB 9394/96. Outro ponto que mereceria uma maior problematização, visto sua complexidade, é o aspecto relativo às relações pedagógicas em ambos os regimes: ensino e de professores.

Nas páginas 40 e 42 há correções necessárias de seu fitas, pois há uma informação incorreta. O estudo de Fernandes e Franco não ocorreu em São Paulo, mas em Minas Gerais.

- | | |
|---|--|
| • Correção conceitual: $\frac{2,0}{2,0}$ | • Apresentação do trabalho: $\frac{1,0}{1,0}$ |
| • Aprofundamento técnico: $\frac{2,0}{2,0}$ | • Coerência e coerência textual: $\frac{1,0}{1,0}$ |
| • Estruturação do trabalho: $\frac{1,0}{1,0}$ | • Correção gramatical: $\frac{1,0}{1,0}$ |
| Cláudia de F. Mendes $\frac{1,0}{1,0}$ | • Objetividade quanto ao que se propôs/resultados: $\frac{1,0}{1,0}$ |

Segundo avaliador:

Professor orientador: Ylci da Silva Guimarães

Nota: 10,0 (dez.)

Considerações:

O trabalho monográfico acompanhado pelo orientador, observando toda a evolução de conhecimento porque passa o aluno e todo o contexto vivido por ele, só reforça a nossa concepção de avaliação de que analisar um produto final, sem conhecer sua história, torna mais difícil emitir uma opinião sobre o objeto avaliado. No caso do estudo da Valéria, vivemos juntas o seu caminhar na compreensão do que vinha a ser uma Monografia, suas etapas, assim como compartilhamos nossas emoções devido a situações que o educador deve reconhecer como questões que interferem na construção do conhecimento, por isso não podem ser ignoradas pela prática de avaliação. Por todo processo evolutivo vivido pela Valéria, pela qualidade do trabalho apresentado, considero que sua Monografia obteve a nota máxima. Ylci da Silva Guimarães

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Luíza Myrtila Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

o trabalho apresenta todos os requisitos de um trabalho monográfico

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
9,0	10,0	10,0	29,0	9,6

Rio de Janeiro, 22/03/2005

Luíza