



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

O SISTEMA AVALIATIVO DA NÃO REPROVAÇÃO: E OS SEUS
EFEITOS NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO.

Arlton Galvão Pimentel

Asunción, Paraguay
2022

Arlton Galvão Pimentel

**O SISTEMA AVALIATIVO DA NÃO REPROVAÇÃO: E OS SEUS
EFEITOS NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO.**

Tese apresentada a Universidad Autónoma de
Asunción - UAA, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Ciência da
Educação.

Orientadora: Dr^a. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves.

Asunción, Paraguay
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Pimentel, A. G. 2022. **O sistema avaliativo da não reprovação: e os seus efeitos na vida escolar do aluno.**
Arlton Galvão Pimentel. 167 páginas.

Orientadora: Dra. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves.

Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – UAA, 2022.

Arlton Galvão Pimentel

**O SISTEMA AVALIATIVO DA NÃO REPROVAÇÃO: SEUS EFEITOS
NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Autônoma de Assunção, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción.

Comissão examinadora:

Aos meus amigos: Antônio, Cláudio e Charles.

Agradeço ao Pai Eterno por ter me dado forças e coragem, a minha família pelo apoio, aos professores e colegas do Programa de Doutorado pelo aprendizado, e em especial, a professora orientadora Dra. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves, por todo o empenho e dedicação na realização deste trabalho.

Quanto melhor é adquirir a sabedoria do que o ouro!

(Provérbio 16:16)

RESUMO

O sistema educacional brasileiro sempre foi marcado por déficits de aprendizagens, em especial nos anos iniciais, de maneira que tais insuficiências acabaram por resultar em massivas reprovações de alunos, que em meio as retenções escolares, quando não evadiam da instituição de ensino, continuavam nesta com baixos índices de rendimentos em suas aprendizagens, gerando um ciclo de reprovações e defasagens de aprendizagens. Assim, em meio ao histórico de insucessos, ao longo do tempo foi apontado um regime educacional em que o aluno não fosse punido, ou seja, reprovado em meio ao insucesso escolar. De modo, que em 1996, com a promulgação da atual LDB, várias cidades brasileiras se lançaram na empreitada de implantação do então chamado Regime de Progressão Continuada -RPC, que em algumas realidades mostrou-se insuficientes para a resolução das adversidades educacionais. Porém, no ano de 2010, o CNE, visando fortalecer tal política educacional instituiu que a mesma fosse implementada em nível nacional, sob a alegação de que o RPC resolveria o problema da reprovação escolar e conseqüentemente haveria a melhoria da educação nacional. Todavia, tal política tem sido motivo de controvérsias, despertando árduos debates, entre opiniões favoráveis e contrárias. Portanto visando analisar as percepções que os educadores têm sobre tal política educativa e buscando compreender os efeitos desta política educativa na vida escolar dos alunos do ciclo 1, realizamos este trabalho científico do tipo descritivo, com o enfoque misto, tendo um desenho não experimental, em uma escola do inteiro do estado da Bahia.

Palavras-chave: Regime de Progressão Continuada. Efeitos educacionais. Qualidade educacional. Alunos.

RESUMEN

El sistema educativo brasileño siempre ha estado marcado por déficits de aprendizaje, especialmente en los primeros años, por lo que estas deficiencias terminaron en fracasos masivos de los estudiantes, que en medio de las retenciones escolares, cuando no escaparon de la institución educativa, continuaron en este bajas tasas de ingresos en su aprendizaje, generando un ciclo de fracasos y retrasos en el aprendizaje. Así, en medio de una historia de fracasos, con el tiempo se señaló un régimen educativo en el que el estudiante no era castigado, es decir, reprobando en medio del fracaso escolar. Así, en 1996, con la promulgación de la actual LDB, varias ciudades brasileñas comenzaron a implementar el llamado Régimen de Progresión Continua - RPC, que en algunas realidades resultó ser insuficiente para resolver las adversidades educativas. Sin embargo, en 2010, el CNE, con el objetivo de fortalecer esta política educativa, instituyó que se implementara a nivel nacional, bajo la alegación de que el RPC resolvería el problema del fracaso escolar y, en consecuencia, mejoraría la educación nacional. Sin embargo, dicha política ha sido objeto de controversia, provocando arduos debates, entre opiniones favorables y contrarias. Por ello, con el objetivo de analizar las percepciones que tienen los educadores sobre dicha política educativa y buscando comprender los efectos de esta política educativa en la vida escolar de los alumnos del ciclo 1, realizamos este trabajo científico descriptivo, con un enfoque mixto, con un diseño no experimental, en una escuela en todo el estado de Bahía.

Palabras clave: Régimen de progresión continua. Efectos educativos. Calidad educativa. Estudiantes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de alunos reprovado de 1932 – 1941.....	37
Tabela 2: Percentual de alunos reprovados de 1981 – 1990.....	43
Tabela 3: Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017.....	50
Tabela 4: Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017.....	50
Tabela 5: Ideb dos do Ensino Médio de 2005 a 2017.....	51
Tabela 6: Distribuição das escolas por UF de acordo com o regime adotado (escolas estaduais e em áreas urbanas) no ano de 2006.....	74
Tabela 7: Dados da educação em Tucano.....	104
Tabela 8: Taxa de aprovação da Escola José Penedo.....	117
Tabela 9: Sexo dos participantes.....	119
Tabela 10: Idade dos participantes.....	120
Tabela 11: Tempo médio de profissão.....	121
Tabela 12: Formação acadêmica inicial.....	121
Tabela 13: Níveis de Pós- graduações dos participantes.....	122
Tabela 14: Disciplina que leciona.....	123
Tabela 15: O Conselho de Classe deve aprovar o aluno que não desenvolveu as competência e habilidades.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Valor percentual do PIB com gastos públicos nos anos de 2015 – 2017.....	27
Gráfico 2: Gastos do governo comparado com a média dos demais países.....	28
Gráfico 3: Melhor sistema educativo para o aluno.....	124
Gráfico 4: Posicionamento do professor em relação ao RPC.....	126
Gráfico 5: Os professores conhecem as bases legais do RPC.....	127
Gráfico 6: O RPC acarreta mais trabalho para o professor.....	128
Gráfico 7: É possível realizar atividades em sala de aula para sanar os déficits do RPC	129
Gráfico 8: Os cursos de formação possibilitam trabalhar com os alunos oriundos do sistema do RPC.....	131
Gráfico 9: A estrutura física e pedagógica da escola propicia atividades de aprendizagem	132
Gráfico 10: O que fazer com os alunos que não atingem aprendizagem mínima.....	133
Gráfico 11: Frequências dos alunos com deficiência nas aulas.....	135
Gráfico 12:: Efeitos psicológicos causados pelo RPC.....	137
Gráfico 13 Dificuldades encontradas em sala de aula quando se trabalha com alunos oriundos do RPC.....	139
Gráfico 14: Nível da leitura dos alunos aprovados pelo RPC.....	140
Gráfico 15: Nível de escrita dos alunos aprovados pelo RPC.....	142
Gráfico 16: Nível de conhecimento matemático dos alunos aprovados pelo RPC.....	143
Gráfico 17: Níveis de conhecimento nas demais disciplinas.....	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).....	45
Figura 2: Estrutura da Educação Básica Brasileira.....	47
Figura 3: Função da avaliação somativa.....	79
Figura 4:: Problemas oriundos do RPC.....	91
Figura 5: Mapa com a localização do município de Tucano em relação ao Estado da Bahia	105
Figura 6: Praça central de Caldas do jorro.....	106
Figura 7: Escola Municipal José Penedo, em Caldas do Jorro – Bahia.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo da Educação X Escola Nova.....	34
Quadro 2: Estrutura da educação em ciclo.....	61
Quadro 3: Fluxo escolar proposto pela Resolução CNE 07/2010.....	65
Quadro 4: Características das modalidades de avaliações.....	80
Quadro 5: Cronograma da pesquisa.....	103
Quadro 6: Descrição do espaço físico da escola.....	107
Quadro 7: Quantidade de servidores da escola.....	108
Quadro 8: Entendimentos dos professores sobre o que o RPC.....	125
Quadro 9: Atividades que podem ser realizadas para sanar deficiências oriundas do RPC.....	130
Quadro 10: Comportamentos dos alunos aprovado pelo RPC.....	146
Quadro 11: O RPC deve continuar?.....	148
Quadro 12: Ações para melhorar os déficits de aprendizagem.....	151

LISTA DE ABREVIACÕES E DE SIGLAS

AC's	Atividades Complementares
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEE/ SP	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAN	Programa de Apoio à Educação Municipal
R1	Regente de classe 1
R2	Regente de classe 2
RPC	Regime de Progressão Continuada
Seabe	Sistemas de Avaliação da Educação Brasileira
SEC- BA	Secretaria de Educação do Estado
SEE –SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SMEC- Tucano	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS AO LONGO DA HISTÓRIA.....	19
1.1 A educação no decorrer da história mundial.....	21
1.2 A educação no Brasil.....	26
1.2.1 Período Colonial: a educação tradicional (1548 a 1759).....	29
1.2.2 O Brasil império: e os novos rumos da educação nacional (1759 a 1889).....	30
1.2.3 A educação no período da Primeira República: o surgimento de novas propostas (1889-1934).....	32
1.2.4 A educação na Segunda República (1934 – 1964): a escola como um instrumento massivo de mão de obra.....	36
1.2.5 A educação na ditadura militar: a implantação da educação tecnicista (1964-1985).....	39
1.2.6 A educação no Brasil democrático e o pensamento (1990 – 2020).....	42
2. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA SOLUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO.....	52
2.1 Dos objetivos da educação.....	52
2.2 Origem da aprovação continuada.....	55
2.3 O regime de progressão continuada no Brasil.....	63
2.4 Dos efeitos da aprovação continuada.....	76
2.5 A importância das habilidades e competências educacional na vida do aluno.....	93
3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	98
3.1 Justificativa e problema da pesquisa.....	99
3.2 Hipóteses.....	101
3.3 Questões norteadoras da pesquisa.....	101

3.4 Dos objetivos.....	102
3.4.1 Objetivos geral.....	102
3.4.2 Objetivos específicos.....	102
3.5 Cronogramas da pesquisa.....	102
3.6 Contexto da pesquisa.....	103
3.7 A população e a amostra.....	108
3.8 Desenho da investigação.....	109
3.9 Técnicas e instrumentos para coleta de dados.....	111
3.10 Construção e validação do instrumento.....	112
3.11 Levantamento dos dados.....	113
4. A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE PROGREÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE TUCANO.....	115
4.1 A implantação da Educação continuada na Escola Municipal José Penedo.....	117
4.2 Índices da educação na Escola Municipal José Penedo.....	117
5.1 Análises dos resultados decorrentes do trabalho de campo.....	119
6. CONCLUSÕES.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	166
Apêndices I Questionário.....	166
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	169

INTRODUÇÃO

A educação é base de uma sociedade, por meio dela se formam os indivíduos capazes de viverem em coletividade, por meio da qual o animal homem se socializa e torna-se humanizado, capaz de interagir e modificar o meio em que vive, sendo capaz de produzir legados culturais e de transmiti-los às gerações vindouras. Assim, para que tal ação tenha maior êxito, o sistema educacional deve ser de qualidade, de modo que tal atributo tem sido o estandarte das nações na atualidade.

Entretanto, é notório que a educação ao longo de sua história tem sido alvo de intensos debates e discussões envolvendo vários aspectos, dentre eles a sua qualidade. Não obstante, a realidade da qualidade da educação brasileira tem sido, há muito tempo alvo de discursões, pois a mesma tem sido de pouca qualidade. Tendo em vista que os amparos legais ao longo de sua história trouxeram diversas políticas educativas que intuíram melhorar seus índices de qualidade, porém mostraram-se infrutíferos, e assim, prosseguimos em meio a dura realidade de insuficiência educacional, e estas por sua vez, sempre apontada pelas pesquisas internacionais que objetivam aferir o nível da educação em escala mundial, a partir das quais percebemos que temos muito a melhorar.

Sabendo que a realidade educacional possui diversos problemas que vão desde a estrutura física aos problemas de ordem pedagógica, e que todos eles podem interferir na qualidade da educação, e estes podem deixar sequelas não somente no indivíduo, mas também na sociedade, de modo que tais problemas podem perpassam pela produção econômica, relações interpessoais, violência, dentre tantos outros problemas.

Eventualmente, o tema qualidade da educação vem ao logo da história suscitando discussões, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, de modo a trazer reflexões que levem a novos conhecimentos sobre o tema, e que os mesmos sejam aprofundados com o intuito de melhor compreender tal problemática, visando assim, melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o Ensino Fundamental I é a base para um bom desenvolvimento escolar do aluno. Todavia, ao longo da história brasileira, detectou-se que nessa fase de ensino (composta atualmente por cinco séries: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) há uma defasagem significativa na aprendizagem, que leva à reprovação, e por, vezes à evasão, e assim, acabam por onerar mais os cofres públicos com gastos na educação.

De modo que com o objetivo de sanar os altos índices de reprovação no Ensino Fundamental I, e amenizar os seus efeitos, vários mecanismos vêm sendo implantados, tais como as

recuperações paralelas e o Conselhos de Classe, os quais, por vezes, se mostraram insuficientes, assim sendo, nas últimas décadas fora criado o Regime de Progressão Continuada- RPC, por meio do qual o Conselho Nacional de Educação (CNE), propõe aos sistemas municipais de ensino, da reprovação escolar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Como resultado de tal medida temos a divisão de opiniões, de um lado aqueles que são contrários à reprovação escolar, pois entendem que essa causa danos aos alunos dentre eles a evasão escolar e acabam onerando os cofres, de modo que o RPC é uma política de grande relevância para sanar as problemáticas inerentes à reprovação escolar. Por outro lado, temos aqueles que são favoráveis à retenção dos alunos que não atingiram as competências mínimas necessárias, pois entendem ser danos a progressão dos alunos que não adquiriram as competências mínimas necessárias ao prosseguimento de seus estudos, deixando por vezes insuficiências que acompanharão o aluno nos estudos posteriores, e assim, se colocam contrários ao RPC.

Assim, nos pomos diante de uma linha tênue, onde o ato de reprovar o aluno que não desenvolveu as competências mínimas pode ser danoso, e por outro lado, aprovar um aluno sem ter alcançado tais competências pode ao longo da vida escolar manifestar seus males na continuidade dos estudos do aluno. Assim, nos propusemos a analisar os efeitos do RPC, tendo em vista os seus amparos legais no âmbito federal, por meio LDB, das Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010 e 07/2010 e no âmbito municipal por meio da Resolução 02/2016, do Conselho Municipal de Educação de Tucano - CNE/Tucano.

Decorrente dos fatos abordados apresentamos o trabalho intitulado de o sistema avaliativo da não reprovação: E os seus efeitos na vida escolar do aluno. Assim, por meio de tal trabalho haveremos de analisar os aparatos legais, as teorias difundidas e a opinião dos professores inseridos no RPC. De maneira que possamos entender os possíveis efeitos nocivos do RPC, e assim, apontar as possíveis intervenções objetivando soluções para tal problemática. Esta dissertação foi organizada em introdução, seis capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo se realiza uma breve análise do papel da educação nos diferentes períodos históricos mundiais e nacional, de modo a entender a importância desta em cada período histórico.

No segundo capítulo abordamos sobre o papel da educação atual e o RPC, expondo sua origem em âmbito mundial e nacional, consonante a isso foi exposto alguns dos efeitos tido por nocivos do RPC.

No capítulo três expõe a parte metodológica deste trabalho: justificativa, hipótese, questões norteadoras, objetivos (geral e específicos), cronogramas da pesquisa, contexto, população e

amostra, desenho da investigação, técnicas e instrumento de coletas de dados, construção e validação do instrumento e o levantamento de dados.

No capítulo quatro abordamos sobre o processo de implementação do RPC no município de Tucano e na escola municipal José Penedo.

O quinto capítulo traz os dados coletados por meio do questionário, de modo que se é possível ter uma visão sobre como os participantes entendem o RPC, suas limitações e quais os efeitos que estes causam ao aluno.

No sexto capítulo descrevemos as conclusões extraídas por meio desta pesquisa sobre o RPC.

Assim, o trabalho ora apresentado é um esforço para compreender a influência ao sistema continuado de ensino, na escola Municipal José Penedo, em Caldas do Jorro no estado da Bahia, nas turmas de 3º ano, acompanhando os resultados escolares desses alunos até o término do ensino Fundamental 1, compreendendo como tal sistema interfere na aprendizagem do aluno.

1. A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS AO LONGO DA HISTÓRIA

Este primeiro capítulo reúne as discussões em torno de conceitos que norteiam a presente pesquisa, tais como: a história da educação mundial e nacional, avaliação, ciclo educacional e RPC, de maneira que possamos entender os efeitos do fenômeno do RPC sobre vida dos alunos no decorrer do Ensino Fundamental 1.

O fenômeno do RPC constitui-se em um sistema que vem sendo amplamente implantado nas nações, países com índices de qualidade educacional como: Japão, Suécia e Noruega são exemplos de países que adotam o sistema de aprovação continuada, assim, não há reprovação no ensino Básico, exceto por falta. Entretanto, há outros países em que a aprovação continuada é adotado parcialmente, dentre esses países temos o Brasil e o Chile, em tais países a séries onde pode haver a reprovação.

Assim, por meio do estudo aqui exposto, intuímos analisar o RPC, adotado no país, o qual iniciou a sua implementação em estados e municípios brasileiros desde o ano de 2010, e vem gradativamente agregando mais entes federativos a tal proposta. Portanto nos propomos analisar os efeitos do RPC, na vida dos alunos na Escola Municipal José Penedo, no Distrito de Caldas do Jorro, no município de Tucano no estado da Bahia, no Brasil.

Assim, o estudo ora apresentado foca sua pesquisa em políticas educacionais, especificamente na Política dos Ciclos e no RPC, que estão ao nosso ver intimamente ligadas. Tais medidas foram implantadas como forma de regular as problemáticas educacionais, dentre elas: a reprovação, a evasão, o abandono escolar e a distorção idade/série do aluno.

Portanto, o RPC enquanto política educacional intui resolver o mal crônico de nossa educação, a reprovação escolar, esse tema tem levado a muitas pesquisas e obras escritas, de maneira que se tem chegado a “vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos” (Soares, 2020, p.14). Porém, os governos se apropriam de um discurso de manipulação, onde alegam que estão a resolver por meio de do RPC o problema da evasão, e assim, estão a ofertar uma escola de qualidade, inclusiva e mais adequada às características do aluno.

Nas últimas décadas, o RPC tem sido difundido em vários países, como um instrumento que na percepção dos seus defensores é capaz de alavancar a qualidade da educação e sanar problemas, dentre eles: o fluxo escolar e a evasão. Assim, diversos países, inclusive o Brasil, que ao longo do tempo vêm adotando tal medida de forma isolada por parte de unidades federativas (estados) e municípios, que levou a implantações do sistema a fracassos em diversas situações, na década de 1990, o RPC foi iniciado nas cidades de “São Paulo, Belo Horizonte e

Porto Alegre” (Moura, 2019, p.45). Assim, foram poucas as ações de implementações que subsistiram e prolongaram-se ao longo dos anos, dentre eles destaca-se o Estado de São Paulo, que há algumas décadas iniciou tal processo e hoje é uma realidade em toda sua rede de ensino.

Inicialmente, devemos entender que os termos Educação em Ciclo e o RPC causam controvérsias nas suas definições, havendo entendimentos de que esses dois elementos são distintos, outros entendem que esses são segmentos de uma mesmo elemento, cujo, o objetivo maior é permitir a continuidade dos estudos do aluno sem que haja interrupções por conta da reprovação/retenção escola, mesmo que o aluno não tenha desenvolvido as competências mínimas para a sua progressão escolar.

No trabalho ora apresentado optamos pelo último entendimento, pois a maneira que se vem implementado tal política educativa, sem os suportes necessário, demonstra que o mesmo tem unicamente o objetivo de promover o aluno, sem as devidas intervenções para suprir suas insuficiências de aprendizagem. Entendemos que tanto aqueles que fazem distinção entre Educação em Ciclo e o RPC, e aqueles que entendem que os dois elementos constituem uma única modalidade, convergem para o mesmo objetivo, ou seja, a aprovação e a continuidade dos estudos do aluno.

Para uma melhor compreensão do que seja o RPC, vejamos alguns conceitos de diferentes autores. Para Souza (2017), o RPC é:

(...) um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isto pode ser feito com aulas extras no contra turno. (Souza, 2017, p.11)

Já Rodrigues (2018) entende o RPC como:

(...) uma extensão no tempo de alfabetização e demanda uma organização do fazer pedagógico resultando o chamado regime de progressão continuada que significa justamente, esse período maior oferecido ao aluno para sua aprendizagem. Sendo assim, o regime de progressão continuada está pautado na concepção de um planejamento sistêmico que garanta continuidade dos conteúdos e a progressão das aprendizagens não vencidas diferindo da promoção automática que se dá quando o aluno, mesmo sem ter assimilado os conteúdos do ano, é promovido. (Rodrigues, 2018, pp.47- 48)

Assim, evidencia-se que o RPC busca assegurar ao aluno a continuidade dos estudos como previsto em lei, o que também se evidencia na educação em ciclo. Para Brito Jr (2018, p.12), “a progressão continuada surge, inicialmente, como a panaceia, capaz de sanar os problemas educacionais, pois combate à evasão e a permanência escolar, a primeira barreira a transpor para uma educação de qualidade e para grande parte da população em idade escolar”. Assim, Brito Jr (2018), explica que tal política:

(...) é a contribuição e a oferta no que diz respeito à universalização da educação básica no Brasil, garantindo o acesso e a permanência do aluno no seio da escola. Desta maneira, podemos dizer que o foco da progressão continuada é eliminar a defasagem idade/série, e aumentar a qualidade do ensino público no país. (Brito Jr, 2018, p. 23)

Todavia, em meio a aparente contribuição que o RPC propõe para a melhoria da educação, dentre elas evitar a reprovação e a evasão escolar, desde o início de sua implantação tal política educacional não fora bem aceita por diversos profissionais e pais de alunos, que ao perceberem que muitos dos alunos que progrediram de ano escolar em virtude do regime, não possuem habilidades quantitativas, e quando demonstram alguma a demonstram de maneira insignificante.

Assim, tal problemática nos levar a andarmos pelos caminhos teóricos e da coleta de dados de campo, de maneira a entender os efeitos do RPC na vida dos educandos, analisando se por meio dessa nova política educacional houve melhorias na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades no seu processo de aprendizado, e se a mesma contempla as necessidades das demandas da sociedade atual.

1.1 A educação no decorrer da história mundial

O ser humano tem a sua relação com o meio em que vive determinada pela cultura, tendo em vista, que o mesmo é um ser cultural, e acultura, por sua vez é um elemento de constante transformação, sendo oriunda da própria sociedade na qual o indivíduo está inserido, e que acaba por forma e interferir no próprio ser, por meio dos códigos culturais estabelecidos e do meio histórico, social e econômico.

Assim, a interação entre o indivíduo e a sociedade, em um determinado contexto histórico, se dá por meio dos conhecimentos existentes e emergentes, que estão envoltos na cultura, que vão se ampliando à medida que os mesmos vão modificando a própria sociedade, de maneira que a cultura, transforma o homem, e o mesmo por sua vez, transforma a sociedade.

Portanto, o viver humano está pautado no conhecimento, de maneira que o mesmo é fundamental para o seu desenvolvimento, e sendo assim, durante os milênios de existências do homem sobre o planeta Terra, muito se produziu de sapiência, a qual se faz necessário transmitir às gerações posteriores como meio de preservação e evolução da raça humana. Assim a aquisição de tais conhecimentos e de novos constitui-se elementos de vital importância para a existência dos seres humanos, bem como, para a dominação, seja ele social, econômico ou “cultural”, por parte dos detentores do conhecimento. Portanto o desenvolvimento de conhecimento mostrou-se desde a antiguidade como elemento de hierarquização de um povo

relação ao outro, dando sobre o detentor de certo conhecimento determinado grau de domínio sobre os povos que não os tinha.

Portanto, o conhecimento adquirindo e acumulado necessitava ser transmitido aos demais, no sistema que hoje denominamos de educação, essa por sua vez segundo Ribeiro, Souza, Lima, Sganzerla, Bonet (2018a) no seu decorrer histórico foi realizada de formas diferentes em cada contexto sócio histórico de cada povo, ou seja, a educação estava sujeita as necessidades sociais de cada período da humanidade.

Assim, o que se supõem da Pré-história é que as sociedades tribais tinham uma educação que se dava no dia a dia, de maneira que as crianças aprendiam na prática diária com os mais velhos todo o legado acumulado pelos seus antepassados, de maneira que viam e praticavam tais informações, de maneira que essa forma ativa de aprendizagem os levavam a um aperfeiçoamento, ou seja, a educação dava-se pela mera imitação, não havendo castigos durante o processo de aquisição dos conhecimentos. Havendo no mundo hodierno “descendentes de tais práticas entre os descendentes “aborígenes na África, na Ásia, e na América” (Ribeiro et al, 2018a, p. 18).

Posteriormente, milênios depois na Grécia Antiga, que é considerada o berço de toda a cultura ocidental, desenvolveu-se o início do pensamento humano voltado ao desenvolvimento intelectual do homem. Em tal situação houve a organização das cidades-estados que requeriam uma educação voltada para o desenvolvimento físico e intelectual, objetivando a vida política na pólis e a participação nas guerras. Tal educação objetivava a criação do menino voltada à educação familiar, desenvolvendo a bons modos e a princípios morais. Em tal sistema ofertava-se conteúdos de “ginástica, geografia, gramática, história natural, matemática, filosofia, retórica e música” (Ribeiro et.al, 2018a. p.25).

Portanto, no período grego almejava-se que todos os cidadãos gregos fossem contemplados com a educação (excluía alguns grupos que não eram tidos por cidadãos), porém, a mesma figurava distintas práticas educativas, assim, diferenciava-se a educação dada aos meninos da educação dada às meninas, ou seja, a estas não cabiam-lhes a educação formal, somente a educação voltada às tarefas domésticas e trabalhos manuais, que eram ensinados pela mãe.

Posteriormente, em Roma a educação ganhou um carácter jurídico, ou seja, estava baseada na Lei das Doze Tábuas, a qual visava preservar os valores e a organização familiar. Assim, pai e mãe tinha papel importante na educação do filho. Ao pai era atribuída a educação do filho, que era realizada com rigidez, para que o menino pudesse aprender os aspectos da vida moral, o conhecimento de leitura e escrita e a prática social. Todavia, cabia à mãe a educação da

“menina a qual era voltada para a preparação de seu papel como esposas e mães, atribuindo a elas um papel familiar e educativo” (Ribeiro, 2018a, p. 32).

Ao longo do tempo novas concepções de educação surgiram no meio romano, que foram substituindo a instrução familiar pela educação das escolas privadas, destinadas ao ensino da gramática e da retórica. No século II a.C, as escolas se depararam, com novas necessidades sociais, comerciais, políticas e jurídicas que exigiam uma formação gramatical e retórica, que levaram mudanças nas suas práxis educativa.

Portanto, as mudanças no sistema de educação romana prosseguiram até culminarem na elitização do ensino romano, ou seja, a educação passou a ser artigo apenas dos integrantes das classes mais altas. Assim, esse acontecimento excluiu muitos do acesso à educação, tornando-se um sistema de educação desigual, de maneira que seus efeitos foram sentidos na manutenção e na propagação de sua cultura, o que posteriormente possibilitou em parte a ascensão da Igreja Cristã, que foi gradualmente se apossando do sistema educacional, e deu a esse um caráter religioso, e estreitou ainda mais o acesso à educação.

Na Idade Média, período iniciado no final do século V, com a queda do Império Romano, a elevação da Igreja cristã constituiu uma nova organização social, política e econômica, marcada pelo processo de ruralização, que culminou no final do século X, com o Feudalismo, que se caracteriza por uma economia baseada na agricultura e pela utilização do trabalho dos servos (trabalhadores livres). Tal período foi caracterizado no mundo cristão pelo letramento de alguns membros da Igreja, ao contrário do que acontecia com os adeptos da religião de Maomé, onde “ (...) a educação islâmica criou escolas primárias para ensinar a leitura e a escrita, onde os alunos aprendiam o Alcorão, eram educados moralmente e incentivados à pesquisa e experimentação” (Ribeiro et al, 2018a, p. 42).

Assim, a Idade Média ficou caracterizada no mundo ocidental pelo domínio educacional da Igreja Católica, que além de restringir o acesso ao letramento, limitou a transmissão de diversos conhecimentos adquiridos no decorrer da humanidade, em especial os conhecimentos produzidos pelos gregos, bem como limitou a busca de descobertas que pudessem ir de encontro às crenças do cristianismo. Na fase denominada de escolástica a Igreja Católica tornou-se a detentora da produção do conhecimento tornando-se a detentora do ensinado dado a sociedade ocidental, legitimando o seu poder como instituição educativa por meio da qual seu poder ideológico e espiritual era disseminado.

Parte significativa dos estudantes desse período eram oriundos da nobreza, tendo em vista que a educação era uma artigo de grande valor econômico, tendo como consumidores fora do mundo eclesiástico essa classe elitista, que pagavam valores significativos para poderem dar a

seus filhos o acesso à educação, que poderia ser voltada as área militar (formação de cavaleiros), a formação técnica (escolas formais) ou formação religiosa (escolas monásticas), enquanto os camponeses e seus filhos eram excluídos da educação escolar, por não possuírem recursos financeiros, eles não aprendiam a ler nem a escrever.

Portanto, em tal período se estruturou o modelo educacional, denominado educação tradicional, que preserva traços de seu sistema na sociedade atual, manifestando-se seus traços principalmente nas avaliações, usadas por diversas instituições, indistintamente do nível educacional, nas mais variadas correntes educacionais da sociedade hodierna, quando não se mostra imperativa em alguns ambientes educativos na contemporaneidade.

Já o final da Idade Média (séculos XIV e XV), vai ser marcado pela ascensão de uma nova classe emergente, a burguesia, que levou a uma nova demanda dos meios educacionais, fossem essas as escolas ou universidades, de maneira que fosse dada formação adequada aos seus interesses, de maneira que passaram a ser ofertadas formas mais amplas ou técnicas. Assim, surgem no nível superior em áreas como medicina, artes, direito, filosofia e arquitetura, ou uma educação na área de comércio ou finanças, de maneira que garantisse uma formação adequada para que os seus filhos, de maneira que os mesmos pudessem dar prosseguimento aos negócios da família.

Ao adentrarmos a Idade Moderna (século XV ao século XVIII), nos deparamos com o Renascimento, a partir do qual a educação vai refletir as novas concepções que o homem passou a ter de si, no denominado Humanismo, que se centrou no pensamento antropocêntrico, a partir do qual foi dado início a uma nova cultura, que passou a exaltar o homem, em oposição aos valores teocêntricos, que foram característicos do período medieval, que enaltecia a divindade cristã.

Portanto, tal período foi de suma importância para que a educação se tornasse um instrumento de propagação do pensamento moderno, e conseqüentemente levasse à secularização do saber, pautando-se no racionalismo. Assim foi necessário o rompimento da influência religiosa, de maneira que a educação passou a ser norteadada por bases naturais, objetivando a divulgação dos valores burgueses e na legitimação do Capitalismo. “No entanto, não houve preocupação com a expansão de escolas populares, uma vez que os nobres e os burgueses é que desejavam ser educados” (Ribeiro, 2018a p. 53). Assim, a educação continuou sendo um artigo dos mais ricos, que eram educados em detrimento ao grande contingente de pessoas que continuavam na miséria intelectual, sendo mera massa de subserviência das elites historicamente constituídas e da nova elite emergente.

Outra contribuição para educação oriunda de tal período, advém da Reforma Protestante (1517), quem além da proposta de reforma religiosa, o movimento fomentou o amplo desenvolvimento da leitura, que era essencial para e ler, compreender e interpretar a Bíblia. Assim, o protestantismo ofereceu educação indistintamente de classes, afim de que todos pudessem ler as Sagradas Escritura. De maneira que os exercícios de leitura e interpretação do texto sagrado influenciassem o desenvolvimento de outros estudos e o crescimento de outras áreas de conhecimento.

Outro movimento que contribuiu com a educação no período moderno foi o Iluminismo, que se caracterizou-se como um movimento filosófico iniciado na França, e que rapidamente se espalhou por toda a Europa e chegou as regiões colonizadas na América. Os pensadores iluministas aprofundaram suas reflexões de maneira que essa foi além das artes (típica do movimento humanístico), suas reflexões influenciaram todas as questões da vida social.

A partir de tal movimento o ensino tradicional mostrava-se ser obsoleto para a nova realidade, nesse contexto de revoluções, acabou por surgirem novas formas de organizações escolares. Assim diversas ações alcançaram à educação primária, dentre elas a gratuidade. Essa educação almejou a propagação da leitura e da interpretação. Os demais níveis da educação por não serem ofertadas pelo estado, mantiveram-se com seu acesso restrito às classes dominantes.

Todavia, cremos que nenhum dos períodos ou acontecimentos históricos trouxesse tantas mudanças no seio escolar como as mudanças que vão surgir a partir da Revolução Industrial em meados do século XVIII, na Europa, por meio da qual houve uma explosão de conhecimentos e conseqüentemente de novas tecnologias, que acabaram por mudar toda a estrutura socioeconômica. Assim, a nova organização social requeria a necessidade de novas habilidades sociais e profissionais, passando a cobrar do indivíduo uma quantidade maior de conhecimento, como nunca visto anteriormente na história da humanidade, tanto para os aspectos sociais como para os profissionais, de maneira que a escola se enriqueça como “ a instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem” (Ferreiro, 2011, p.64).

Conseqüentemente para a adequação da educação aos novos modos de vida e de trabalho, foram necessárias reformulações no sistema educacional, que se firmou como instituição de grande relevância social, para a transmissão de conhecimento e eventual preparo do indivíduo para a inserção no mercado do trabalho e nos novos moldes de vida, ou seja, ter no mínimo conhecimentos que possibilitassem a aquisição de novos conhecimentos, principalmente para a manipulação das novas ferramentas de trabalho e convivência social.

Posteriormente, não podemos deixar de relatar a importância dos efeitos das duas guerras mundiais e da Guerra Fria, que contribuíram para desenvolvimento de tecnologias mais avançadas e conseqüentemente de uma nova forma de vida, que culminou em novas conjunturas sociais, econômicas e intelectuais que foram se configurando no século XX, e que contribuíram para novas percepções e a inserção de novas práticas no meio educativo.

1.2 A educação no Brasil

Nesta seção, apresentamos de forma sucinta um panorama da história educacional brasileira, desde o período colonial aos dias atuais. De maneira que objetivamos apresentar resumidamente o desenvolvimento da educação nacional bem como alguns de seus problemas e principais objetivos em cada período, a fim de permitir uma melhor compreensão sobre as atuais políticas educacionais, e no caso dessa pesquisa o RPC.

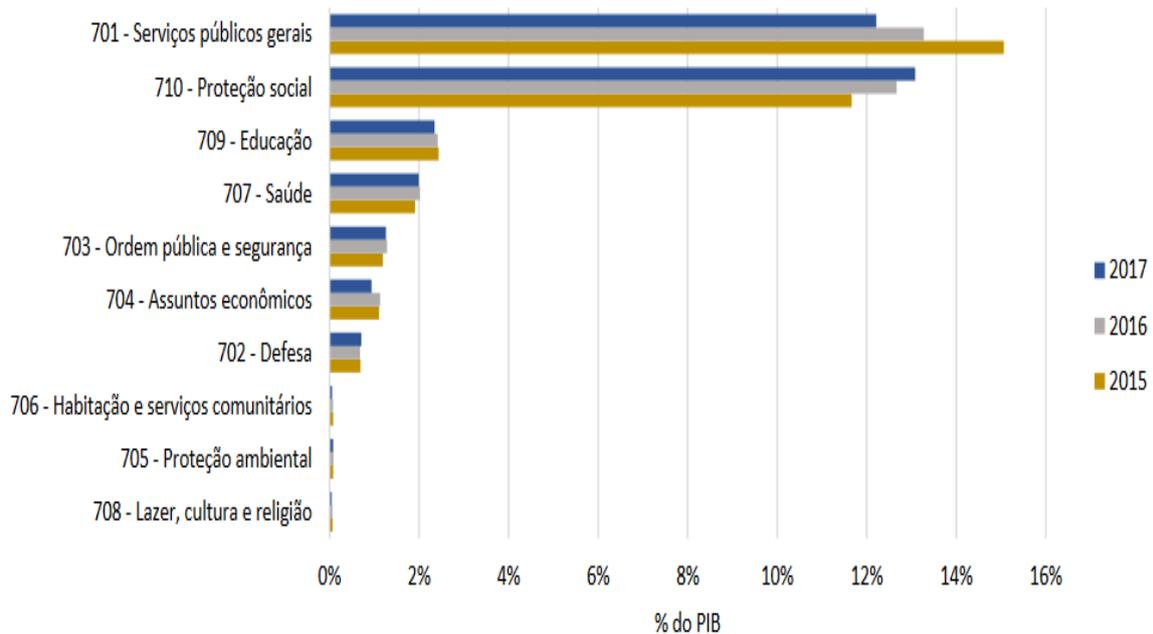
A história da educação brasileira é marcada por um déficit com as camadas sociais menos favorecida, pois no decorrer histórico houve uma limitação do acesso ao ensino a tais pessoas, e isso, acabou por ocasionar a exclusão da maioria da população brasileira, e como efeito interferiu na sobrevivência das famílias. Assim, percebemos que a ausência de educação ou a má qualidade da mesma, acaba por levar as pessoas a possuírem os trabalhos com menor remuneração, isto é, quando conseguem ser inseridos no mercado de trabalho formal, e por vezes, aqueles que não são inseridos ficam à margem da informalidade ou da criminalidade.

Embora, os órgãos oficiais do governo brasileiro utilizando-se dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Seabe), afirmem que há grande avanço nos últimos anos na nossa educação em todos os níveis e modalidades de ensino, nos vemos perplexos ao confrontarmos tal afirmativa com os dados das pesquisas internacionais que intuem aferir a qualidade da educação de diversos países, e conseqüentemente demonstrando tais índices qualitativos por meio de um ranking, onde um país é identificado como tendo uma boa ou má qualidade educacional. Assim, por meio de tais pesquisas percebemos que as posições da nossa educação ao longo dos anos deixam muito a desejar, mesmo em relação aos países de economia menor que a nossa.

Entretanto, no discurso político há a alegação que os gastos com educação estão entre os principais gastos do Produto Interno Bruto (PIB) do país, o que de fato é verdade, como demonstrado no Gráfico1, todavia, esse percentual levanta discussões, muitos defendem ser necessário aumentar o valor para obter melhores resultados da educação, e assim, sejam alcançados melhores índices nos rankings internacionais de educação, em especial os da Educação Básica.

Gráfico 1

Valor percentual do PIB com gastos públicos nos anos de 2015 – 2017.



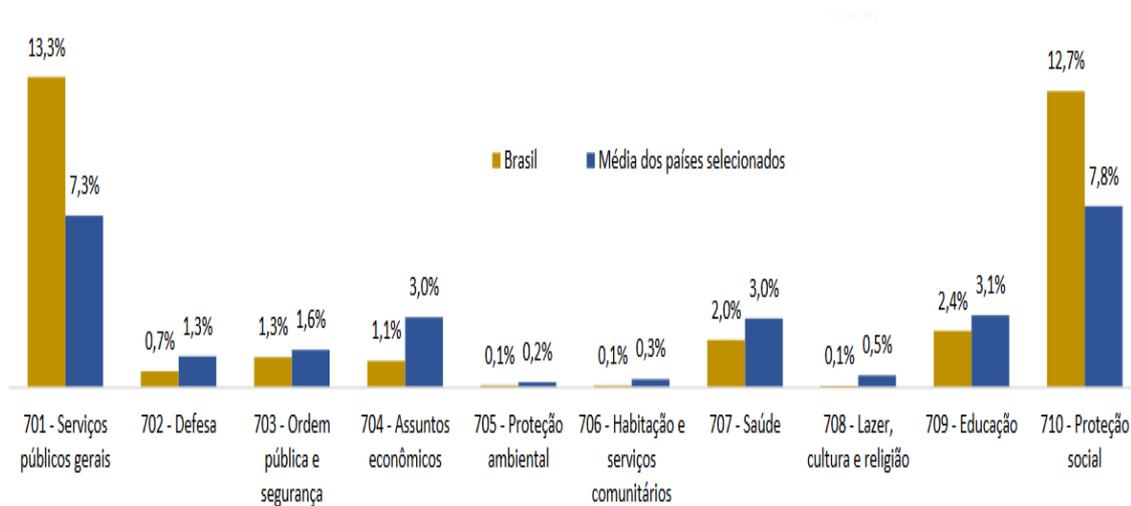
Fonte: Tesouro Nacional (p.15)

Embora, os gastos com educação estejam entre os maiores gastos públicos do PIB nacional, estando esse entre os três principais gastos, como vemos no Gráfico 2, considerando que esse valor envolve todas as modalidades de educação, da Pré-Escola ao Nível Superior (nas suas diferentes modalidades graduações e pós-graduações), todavia, esse valor mostra-se inferior à média dos gastos dos demais países com educação, em 2017 o valor gasto foi “2,4% do PIB” (Tesouro Nacional, p.8), sendo que a média estabelecida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) é de 3,6%¹ do PIB.

¹ Dados disponibilizado pela Revista Exame. Recuperado de: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-gasta-por-alunos-menos-da-metade-do-que-paises-da-ocde/>

Gráfico2

Gastos do governo comparado com a média dos demais países



Fonte: Tesouro Nacional (p.19)

Por certo, como se observa no Gráfico 2, o índice percentual de investimento do PIB, na educação interfere nos seus resultados, de maneira que, quanto maiores forem os investimentos melhores são os resultados educativos, ou seja, para melhorar a educação nacional inicialmente deve-se destinar maior parcela do PIB para a educação, seguidos de ações como infraestrutura, formações aperfeiçoamento dos profissionais e a inserção de tecnologia de última geração nas escolas.

Portanto, enquanto não forem realizadas os investimentos e ações adequadas, a educação brasileira continuará em meio as avaliações internacionais que aferem a qualidade da educação, com o estigma de possuir um “baixo nível educacional” (Silva, 2019, p.878), e isso, demonstra-se nos dados apresentados frequentemente.

Destacamos, dentre as pesquisas os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica. Por meio de tal avaliações, pode-se verifica as “competências simples como contar, ler e ter noções de ciências” (Motta, 2015, p. 9 citado por Santos; Montanuci & Pacheco, 2019, p.43). O Pisa tornou-se uma importante referência de avaliação educacional em larga escala no contexto mundial, pois traz um rico conjunto de informações para monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países e, além disso, produz resultados comparáveis entre os países participantes. Assim tal avaliação segundo Brito (2017), visa:

Indicadores que fornecem o perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes; Indicadores derivados de questionários que mostram como tais

habilidades estão relacionadas às variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo. (Brito, 2017, p. 21)

Para entendermos melhor a educação nacional atual devemos entender seu processo histórico, assim, passamos a analisar de maneira sucinta a educação brasileira nos diversos momentos de sua história.

1.2.1 Período Colonial: a educação tradicional (1548 a 1759)

Tal período remonta os primeiros anos após a descoberta do Brasil, mais precisamente 1548, onde o processo educativo foi tutelado pelos jesuítas, e constituía-se unicamente no ensino voltado ao domínio religioso, ou seja, tinha a finalidade de catequizar os índios e prepará-los para o trabalho da colônia, bem como serviu para a manutenção dos filhos dos colonos na fé católica. Esse período fora marcado pela implementação das escolas, consonante a uma normatização padrão, “tendo como princípios norteadores valores, culturas e expectativas da época” (Bannell, et al., 2016, p13).

Para alcançar tais finalidades religiosas e econômicas, inicialmente no ano de 1549 fora criado o Colégio dos Meninos de Jesus, primeira instituição jesuíta de ensino do Brasil, a mesma foi criada em Salvador, está ficou conhecida como a primeira “escola de ler e escrever”, mais tarde foi renomeada de Escola da Bahia.

A partir daí “foram fundadas as escolas de primeiras letras, Colégios e Seminários, os jesuítas exerceram um amplo trabalho de catequese”, tal educação tinha como objetivo desenvolver o ato “ler e o escrever” (Azanha, 1993, p. 70 citado por Camurça, 2016, p. 52). A pedagogia deste período segundo Veiga (2007 apud Aguiar, 2018) era a variada e ministrada por meio de “de pregação, ensino de orações, cantos, ofícios, alfabetização e o ensino formal do latim.

De acordo com Shigunov Neto & Maciel (2008 citado por Aguiar, 2018) o projeto educacional dos jesuítas, iam além da catequização, visava a transformação social, pois intuía radicais mudanças na cultura indígena brasileira. Portanto em tal período a educação não era uma meta prioritária, tendo em vista que a atividade econômica vigente, as atividades agrícolas, não necessitava de formação especial agrícolas. Desse modo, os colégios dirigidos pelos jesuítas adotaram práticas pedagógicas que atualmente são denominadas de pedagogia tradicional, guiadas principalmente, pelos princípios religiosos do cristianismo da Igreja Católica.

Tal práxis educativa estava centrada em currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, que intuía levar o aluno a reproduzir os conhecimentos acumulado que eram repassados como verdade absoluta, tendo o professor a função de transmitir os conhecimentos.

Os resultados de tal sistema educativo para o aluno poderiam consistir de duas maneiras, quando o aluno era obediente as regras recebia a titulação de ter boa conduta ou ao agir de maneira a violar algum preceito educativo, era reprimido e punido por seus “erros”, e para isso poderia ser utilizado castigos físicos ou psicológicos.

Assim, a educação no período colonial constituiu-se na dominação cultural, ideológica e religiosa, de maneira a sujeitar todos aos interesses da Igreja e da Coroa Portuguesa, assim, a Companhia de Jesus é instituída como uma importante estratégia de dominação religiosa e ideológica responsável pela catequização dos nativos, como também era encarregada de impor a dominação ideológica e o controle do conhecimento. Em virtude disto, o trabalho dos jesuítas no contribuiu para a formação das elites e das lideranças da sociedade colonial, para a consolidação da cultura católica no país.

1.2.2 O Brasil império: e os novos rumos da educação nacional (1759 a 1889)

Esse período é marcado do iluminismo, de maneira que ficou conhecido como o Século das Luzes. Os iluministas apregoavam uma nova forma de interpretar e reorganizar o mundo. De maneira que as percepções deste movimento alcançam o meio educacional, levando-a a mudanças, dentre essas, o fim da tutela educacional por parte da Igreja, pois surge o pensamento de que a função escolar não deve ser de formar pessoas tementes a Deus, e sim, formar o indivíduo civil, tal atividade deveria ser tutelada pelo Estado.

Em 1772, na era denominada de Pombalina, houve no Brasil a ruptura entre o Estado e a Igreja, e assim sucedeu “a retirada dos jesuítas do cenário educacional representou um marco na história da educação no Brasil, pois, até então, o Estado nunca havia manifestado interesse para a questão da educação: tal atribuição havia ficado delegada até aquele momento às ordens religiosas” (Rodrigues, 2018, p.106).

Com as medidas pombalinas o governo brasileiro realizou a implantação do ensino público oficial, em tal educação o modelo da avaliação torna-se mais estruturada, onde foi inserido um novo elemento didático, o livro, que passou a ser usado pelos professores e pelos alunos. Portanto, o livro passou a ser usado pelo educando como suporte de aprendizagem, onde o mesmo poderia extrair e reescrever informações, assim em tal período, o processo avaliativo continuava a requer a memorização, como meio de o aluno ser bem-sucedido, ou seja, demonstrar sua aprendizagem.

A ausência do clérigo na educação levou à escassez de professores, que acabou desestruturando o ensino no país. Assim, a educação que tinha melhor qualidade manteve-se como um bem de consumo de poucos, ficando restrita aos mais abastados, que podiam pagar pelo ensino de seus filhos. Assim, restou aos pobres contar com o ensino nas igrejas ou em salas das prefeituras que eram realizadas por “professores pagos pelo governo” (Camurça, 2016, p. 53).

Em 1808, tivemos a vinda da família Real para o Brasil-Colônia, em virtude da ameaça de invasão a Portugal por parte de Napoleão Bonaparte, fato que levou a educação nacional a ganhar novas roupagens, dentre elas a organização “em três níveis: primário, secundário e superior” (Ghiraldelli Júnior, 2015 citado por Aguiar, 2018, p. 50), surgem também novas instituições culturais e científicas, instituições de ensino técnico e os primeiros cursos superiores, visando suprir a demanda social oriunda da corte portuguesa, que se instalou no Brasil.

Assim, cabia a cada um dos níveis educacionais o desenvolvimento específico de atividades educacionais, no ensino primário, desenvolvia-se a leitura e a escrita; o ensino secundário desenvolvia as aulas régias, e; o ensino superior, desenvolveu vários cursos, na academia no Rio de Janeiro: Academia Real da Marinha (1808); Escola de Anatomia e Cirurgia (1809), Academia Real Militar (1810), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816). Na Bahia implantou-se a Escola de Cirurgia (1808) e em Pernambuco um curso de matemática (1814).

Esse período ficou caracterizado por manter a estrutura da educação medieval, onde o modelo de avaliação era centrado na memorização, sendo utilizados corriqueiramente castigo físicos como às palmatórias e às privações de liberdade para brincadeiras, tais punições eram aplicadas indistintamente de classe socioeconômica, ou seja, desde os mais abastados como os desafortunados eram punidos por suas falhas de aprendizagem. Porém houve a inovação no método de ensino, passando a utilizar o método denominado de lancasteriano, que dispensava os professores, sendo a regência/monitoria da classe exercida por alunos mais adiantados que auxiliavam seus colegas no processo de aprendizagem (Ribeiro, 2007 citado por Aguiar, 2018). Este modelo escolar vigorou até meados do século XIX, período em que novas percepções educacionais primaram pela formação profissional do docente para a educação da infantil.

Em 1823, com a independência do país, novas mudanças ocorreram na educação nacional, por meio da nossa primeira Constituição Federal, tivemos o embasamento legal para a universalidade da educação, onde essa passou a ser um “direito social” (Ribeiro et al, 2018a, p.92). Assim a educação passou a ser um direito, que teoricamente contemplaria a todos os brasileiros de forma gratuita, porém, depois de pouco mais de um século, ainda temos

brasileiros que não têm acesso a tal direito, e os que tem acesso desfrutam de uma educação de baixa qualidade, segundo os dados internacionais.

Por esse motivo, entende-se que o seu funcionamento foi insuficiente ao sistema educacional, e assim, ao longo do tempo, em meio as dificuldades relacionadas à falta de condições técnicas o método pedagógico foi substituído na década de 1840, pelo método misto ou simultâneo, que associava o uso de monitores à aula do professor.

Embora, nesse período, a lei garantisse a educação aos cidadãos brasileiros, o sistema não atendeu as necessidades sociais, pois os números de instituições de ensino eram poucos, tantas públicas quantas as privadas, os professores não foram preparados adequadamente, os locais das aulas e os materiais eram insuficientes, tais problemas serviram para manteve a segregação intelectual, pois continuava limitado o acesso a esse direito fundamental do ser humano.

1.2.3 A educação no período da Primeira República: o surgimento de novas propostas (1889-1934)

A partir de 1891, no período denominado de republicano, houve a promulgação de uma nova Constituição que trouxe a educação como um mecanismos de combate à desigualdade e objetivava garantir a diversidade, assim pautado na nova base legal, foram criadas em escolas paulistas classes organizadas em séries, cada qual regida por um mesmo professor, “isso implica destacar que a escola seriada paulista pressupunha o ensino simultâneo, em que os conteúdos eram ensinados a todos os alunos da mesma maneira e ao mesmo tempo” (Gil, 2018, p.2018), tal medida instituiu um ensino homogêneo, assim se esperava alcançar uma aprendizagem mais eficiente, todavia, tal prática mostrou-se ao longo do tempo uma prática nociva a aprendizagem de alguns alunos, pois cada indivíduo tem suas peculiaridades e deficiências de aprendizagem.

Em 1890 foi instituída por Benjamim Constant reformas nos ensinos primário e secundário, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro (Aguiar, 2018). Tais alterações almejavam conciliar os estudos literários com os científicos, porém tal medida não fora bem aceita.

Com a Constituição de 1981, descentralização da educação primaria, havendo assim autonomia dos municípios para organizarem os sistemas educacionais de acordo suas realidades, cabendo “à União a responsabilidade pelo ensino superior e secundário” (Moura, 2019, p. 47).

O início do século XX, foi marcado pelo agrupamento de alunos com desempenho escolar semelhantes, mantendo a metodologia por repetição e memorização, que estabelecia a

promoção do aluno por meio da avaliação contínua. Tal período foi marcado pela escola seriada, e com tal finalidade eram construídos grandes prédios escolares.

Após 1918, com o fim da Primeira Guerra Mundial, houve uma nova configuração no sistema produtivo dos países vencedores, e em meio a essa conjuntura, houveram alterações nas estruturas sociais e políticas, que criaram movimentos culturais e educacionais, orientados pela corrente pedagógica da Escola Nova, que a partir da década de 1920, suscitaram em nosso país diversos autores que proclamavam com entusiasmo essa nova práxis pedagógicas.

Assim, surgiram educadores profissionais voltados especialmente à educação e os intelectuais, que realizavam debates e criavam planos de reforma para recuperar o atraso educacional brasileiro, que possuía 80% de sua população analfabeta, dados esse que geram divergências sobre a precisão. Para os defensores da Escola Nova, a nova práxis trazia distintas alterações no meio educativo esta reivindicava o acesso do ensino gratuito e obrigatório para crianças dos 7 aos 14 anos, o direito de acesso à educação para adultos homens e mulheres, a laicidade (Moura, 2019).

Por quanto, a dificuldade de ter dados precisos sobre a educação nacional, nas três primeiras décadas do século XX, está associada a história da educação brasileira que demonstra a dificuldade de quantificar por meio de dados estadísticos os números referentes a reprovação escolar, pois tendo em vista que até o início da década de 1930, era quase inexistente o controle de tais informações por parte do governo, somando-se a isso, a limitação do acesso de alunos a educação, e a permanência dos mesmos em sala de aula, dificultando assim, o levantamento de tais dados inerentes ao processo educativo:

Por um lado, importa destacar que até os anos 1930 uma parcela muito reduzida da população chegava à escola, qualquer que ela fosse, e nela ficava pouco tempo. Por outro lado, mesmo com o aumento contínuo do acesso à educação ao longo de todo o século XX, demorou mais do que tem sido suposto para que a maioria dos alunos estivesse frequentando escolas seriadas, regidas por professores que tivessem recebido formação docente de acordo com os discursos pedagógicos modernos (que ensinavam a lecionar de modo simultâneo em classes homogêneas, por exemplo), organizadas de acordo com as prescrições já referidas. Esses dois elementos permitem compreender por que, apesar da circulação de discursos especializados e oficiais acerca da seletividade escolar desde antes, a reprovação e a repetência não aparecem efetivamente como problema político-educacional antes dos anos 1930. (Gil, 2018, pp. 14 -15)

A história da educação nacional teve novos rumos, a partir da década de 1930, período esse que levou a inúmeros debates sobre a organização da escola brasileira (Moura, 2019), visando dar maior organização ao sistema educativo foi criado no ano de 1930 o Ministério da Educação

e Saúde Pública² (esse posteriormente teve suas atribuições mais específicas voltadas unicamente à educação e alterou sua nomenclatura, dando origem ao atual Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante o governo de Getúlio Vargas, inicialmente tal entidade desenvolvia parcerias com outros Ministérios, dentre eles o Ministério da Justiça, que era responsável pelo Departamento Nacional do Ensino, que tratava dos assuntos ligados à educação.

Em 1932, foi realizado por um grupo de pioneiros da Nova escola composto por 26 educadores o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assim, foram propostas e defendidas, nesse documento, numerosas soluções graduais para à educação brasileira. As principais ideias desse manifesto são:

A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil com a integração de todos os grupos sociais; a educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos e desenvolver--se em estrita vinculação com as comunidades; a educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade; a educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem se adaptar aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação; todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação acadêmica. (Piletti; Piletti, 1991, p. 208 citado por Ribeiro et al, 2018a. p.125)

Quadro 1

Comparativo da Educação X Escola Nova

	ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA
Início	➤ Século XVI	➤ Século XIX – Brasil de 1920
Influência	➤ Catolicismo voltado à escola jesuítica	➤ Pensamento iluminista ➤ Liberal
Aluno	➤ Submetido a horários e currículo rígido ➤ Homogeneização ➤ Passivo ➤ Receptor da tradição cultural	➤ É o centro do processo (pedocentrismo) ➤ Ritmo de interesse individual

² Informações disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>

Relação entre o professor e aluno	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Magistrocentrismo ➤ Mestre detém o saber e a autoridade ➤ Professor é um modelo a ser seguido 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos são o centro do processo ➤ Esforço do professor para despertar a atenção e a curiosidade ➤ Professor facilitador da aprendizagem
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rígida, baseada em castigos e punições ➤ Alunos deve obedecer as regras 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contra os castigos ➤ Prepara para a autonomia ➤ Estimula discussões para compreensão
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valoriza a aula expositiva ➤ Exercícios de fixação (leitura receptiva e cópias) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprende fazendo
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ênfase no esforço intelectual de assimilação de conhecimento ➤ Teórico e ressalta a cultura clássica humanista 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abstração deve resultar da experiência/tem relação com a vida ➤ Conteúdo aprendido e não decorado
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfatiza aspectos cognitivos ➤ Provas (centro da avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo válido para o próprio aluno ➤ Cooperação e solidariedade
Pensadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lutero ➤ Augusto Comte ➤ John Locke 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dewey ➤ Freinet ➤ Anísio Teixeira

Críticas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino intelectualista, livresco voltado ao passado ➤ Magistrocêntrico (o professor é guia e modelo do aluno) ➤ Sistema autoritário e dogmático 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pouca disciplina ➤ Minimização do professor
-----------------	---	--

Fonte: Ribeiro et al, (2018, pp. 122- 123).

Portanto, a Primeira República finda-se sob a influência dos ideais da Escola Nova que teve, como principais expoentes intelectuais da época os educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, estes por sua vez, acreditavam que o processo educativo deveria formar trabalhadores qualificados e especializados para as mais diversas técnicas e conhecimentos, e que assim fossem eliminados o sistema que predominava baseado numa educação excludente. A educação proposta pela escola propôs diversas mudanças educacionais como se observa no Quadro 1.

1.2.4 A educação na Segunda República (1934 – 1964): a escola como um instrumento massivo de mão de obra.

Inicialmente esse período foi marcado pela eminente vinda da industrialização para o nosso país, e isso far-se-ia necessário um grande contingente de mão de obra qualificada para as indústrias e manufaturas em desenvolvimento em nosso país (Moura, 2019).

Assim, por meio de educadores como Anísio Teixeira (1900-1971) propagou-se o pensamento de que a educação primária não poderia ser concebida apenas como um curso de preparação para os níveis de ensino superior, mas deveria ofertar uma educação de base, capacitando o indivíduo para o trabalho, assim essa seria um instrumento massivo para o preparo de mão de obra.

Em 1937, houve a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³, entidade essa ligada aos órgãos educacionais nacionais da década de sua fundação e atualmente está vinculada ao MEC, inicialmente tinha como responsabilidade desenvolver atividades diversas voltadas para a educação, dentre elas, as atividades de coletas

³ Informações disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72621>

de dados estatístico sobre a educação. Portanto, com a sua consolidação houve avanços significativos na coleta de dados sobre o sistema educacional brasileiro. Assim o governo passou a contar com dados estatísticos de grande nível de confiabilidade, que auxiliaria no mapeamento do sistema educativo e seus maiores problemas:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável pela coordenação das avaliações de aprendizagem. A partir de estudos e pesquisas realizados por meio de avaliações sobre a educação brasileira, tem por meta a qualificação e a equidade, produzindo dados confiáveis para que gestores, pesquisadores e educadores em geral possam se valer de ações eficazes e contínuas de qualidade e de compromisso com os alunos brasileiros. (Santos & Guimarães, 2017, p. 15)

Atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulga resultados de avaliações por redes e escolas, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica. O IDEB, que combina as notas da Prova Brasil/Saeb com as taxas de aprovação, visa coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam. O IDEB foi, também, utilizado para estabelecer as metas para redes e escolas e, assim, propiciar uma movimentação nacional para que, até 2021, o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos. (Fernandes & Gremaud, 2009, p. 1 citado por Santos & Guimarães, 2017, p. 125)

De 1937-1945, o país vivenciou o período denominado de Estado Novo, onde a avaliação passou a estar estreitamente ligado ao mundo capitalista, tal prática se perpetuou ao longo do tempo até chegar a contemporaneidade, de maneira que esse sistema educacional foi caracterizado por estar a serviço do capital. Vejamos a seguir, na Tabela 1, os índices percentuais de reprovação entre os anos de 1932 a 1941:

Tabela 1

Percentual de alunos reprovado de 1932 - 1941

Ano	Série 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5
1932	67.9	48.8	42.2	33.7	29.2
1933	67.9	50.4	42.7	34.1	39.1
1934	69.3	47.3	42.5	35.1	37.4
1935	68.7	51.9	48.7	41.8	42.6
1936	65.0	48.8	45.8	39.4	45.0
1937	65.9	46.7	43.0	37.2	41.0
1938	65.6	49.6	45.9	36.4	36.7
1939	65.4	47.1	42.3	34.1	36.2
1940	66.0	47.3	41.3	33.0	34.2
1941	65.5	45.8	40.9	33.0	35.5

Fonte: Klein & Ribeiro (1995, p.58).

Consequentemente, foi nesse momento que o professor passou a ser o responsável pelo resultado do processo educativo. Nesse período o governo de Getúlio Vargas, trabalhou de maneira que “a educação passou por processos de regulamentações e políticas públicas contempladas nas chamadas Leis Orgânicas, que contribuíram para uma relativa uniformidade à formação no magistério, ainda que não tenham estabelecido significativas inovações” (Ribeiro et al, 2018a, p. 172).

Portanto, os problemas educacionais brasileiros se acentuaram ao longo dos anos, e a partir da década de 1940, destacou-se o problema da repetência escolar que passou a ser mencionado na documentação oficial do governo, porém foi nos anos 1970 e 1980, que a temática ganhou destaque no debate político educacional e passou a ser descrito como um fenômeno indesejável, e que deveria ser resolvido pelos gestores públicos. Entretanto, deve-se salientar que tais discursões sobre a reprovação foram frutos das novas configurações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o mudo vivenciou, em decorrência novas tecnologias.

Neste período a educação foi marcada pelo auxílio da psicologia e da sociologia, a primeira passou traçar ações educacionais de maneira a galgar os objetivos da Escola Nova, de maneira q suprir um método ativo, que despertasse o interesse da criança pelas atividades; e a segunda favoreceu a elaboração de planejamentos educacionais. Porém tais medidas foram insuficientes para galgar êxitos na aprovação do aluno, que possuía altos índices de reprovação como demonstrado na Tabela 1.

O período a partir de 1946, foi marcado pela fixação do uso da avaliação, nesse período houveram manifesto dos Pioneiros da Educação defendendo um novo modelo de educação, dentre esses destaca-se Anísio Teixeira (Azevedo, 2010 citado por Camurça, 2016), que vão reafirmar a problemática da reprovação escolar e outros problemas oriundos do sistema educacional nacional.

Em 1954, houve a preocupação de se estabelecer e controlar o fluxo escolar, assim o tema da reprovação escolar passou a estar nas pautas dos estudos dos pesquisadores brasileiros, nesse período já se alertava, que tal situação era um grave problema na educação nacional, que possuía um elevado índice de reprovação e evasão e grande disparidade idade e ano escola.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a partir da qual houve a reorganização do sistema educacional no Brasil, sendo implantados à divisão de séries ou etapas a serem concluídas durante o período do primeiro grau. A normativa jurídica instituída abordava sobre a possibilidade da implantação dos ciclos escolares e da progressão de alunos, permitindo também que as escolas tivessem autonomia em organizar seus métodos

e currículos de maneira que adequassem seu ensino as novas demandas sociais. Nesse período a avaliação continuava a ser utilizada de maneira classificatória.

Portanto, em tal período a educação brasileira continuou se adequando ao contexto socioeconômico e político do país, caracterizando-se como uma educação aristocrática mantendo os privilégios dos grupos dominantes, e mantendo a exclusão tão predominante, possuindo altos índices de reprovação precedido pela evasão escolar.

1.2.5 A educação na ditadura militar: a implantação da educação tecnicista (1964-1985)

Em 1964, iniciou-se a Ditadura militar brasileira que durou até 1985, nesse período o governo federal esteve sob comando sucessivos de militares, que foram caracterizados como autoritários e nacionalistas. Assim, a organização educacional durante a Ditadura Militar, relacionou-se com o sistema da economia mundial proposto pelos Estados Unidos da América, de maneira que tais ideologias foram inseridas nas diretrizes escolares, e assim, intuiu-se preparar o aluno brasileiro aos novos moldes do mercado de trabalho impostos pelo novo contexto político internacional, de maneira a ofertar mão de obra qualificada para a indústria.

Segundo Ghiraldelli Júnior os anos de Ditadura Militar:

Foram pautados por repressão, privatização do ensino, exclusão de grande parcela das classes populares e pelo desmantelamento do magistério, por meio de abundante e confusa legislação. Entre 1964 e 1968, por exemplo, foram firmados 12 acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, do inglês United States Agency for International Development), que ligaram a política educacional brasileira às determinações dos técnicos estadunidenses. Um aspecto marcante dos acordos é a abrangência que atingiram em todos os níveis do sistema de ensino. O objetivo das determinações era organizar a educação brasileira a fim de atender a demanda e o contexto geral do capitalismo internacional. (Ghiraldelli Júnior, 2005 citado por Ribeiro et al, 2018a, p. 132)

Esse período foi marco por índices elevados de reprovação, especialmente entre os anos de 1967 a 1971, onde fora constatado uma taxa de reprovação de 63,5 %, tendo as turmas de 1º ano 44% e as turmas do 2º ano 22%.

A nova Constituição de 1967, assegurou o fortalecimento do ensino particular, garantindo ajuda técnica e financeira, enquanto isso as verbas para a escola pública permaneciam escassas.

Os currículos deram ênfase as disciplinas de educação física e educação moral e cívica (EMC), as quais tornaram-se obrigatórias, a partir desta eram transmitidas a ideologia do governo ditatorial brasileiro. Segundo Zotti (2004 citado por Aguiar 2018, p.62) “a educação física, de modo especial, tinha por objetivo cansar o estudante a ponto de enfraquecer sua disposição para pensar em política. Já a educação moral e cívica servia para formar a criança e o adolescente para se adequar ao sistema estabelecido”.

Também podemos citar as contribuições de Romanelli (1978 citado por Gil, 2018), que contribui de maneira relevante para compreensão da realidade educacional brasileira entre os anos de 1930 a 1971, o mesmo traz dados estadísticos de tal período, onde se detectou ter existido “baixo rendimento interno” dos “alunos matriculados na 1ª série do ensino primário, poucos chegavam às séries seguintes, abandonando a instituição ao longo do percurso; sendo a reprovação e o abandono dos estudos eram mais acentuados entre os alunos oriundos das camadas populares” (Romanelli 1978 citado por Gil, 2018, p. 3). Assim evidenciou-se nesse período que o baixo rendimento e conseqüentemente a reprovação escolar são problemáticas que acabavam por ter reflexos na sociedade, contribuindo com a manutenção da disparidade social e intelectual.

Nas décadas de 1960 e 1970, alguns estados brasileiros foram pioneiros em buscarem melhorias educacionais, dentre eles Santa Catarina e Minas Gerais que adotaram políticas educacionais almejando solucionar os problemas de reprovação escolar, de maneira que revertesse os altos índices de reprovação e evasão escolar.

Em 1971, uma nova LDB foi promulgada, sob o nº 5.692, que propunha reorganizar o sistema educacional brasileiro, em especial na educação Básica, dando oportunidade aos estabelecimentos de ensino de criarem parte de seus currículos, que poderiam conter disciplinas diversificadas, de maneira a contemplar o contexto sócio histórico do aluno, e tudo isso sobre o domínio do governo militar. Tal educação visava de acordo o Artigo 1º da LDBN/1971, “a qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

No que tange a avaliação da aprendizagem, esse período priorizou avaliar o aluno por meio de seu rendimento quantitativo e com base na frequência. Portanto, tal educação visava o aproveitamento máximo dos conteúdos, que eram obtidos por meio das frequências as aulas e eram aferidos quantitativamente por meio das avaliações, buscando com tal educação a formação profissional em detrimento de uma formação para a cultura geral.

Em tal período houve a ampliação da quantidade de anos de estudo, que passou de quatro para oito anos e buscou-se à erradicação do analfabetismo por meio de políticas educacionais, dentre elas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Mobral, que ao longo do tempo foi substituído por outros programas, que no decorrer histórico vêm reduzido o número de analfabetos no país.

Tal período ficou caracterizado pela manutenção da ordem socioeconômica, por meio da educação, por meio da qual se legitimava as diferenças e justificava os privilégios. Assim, as elites conseguiram manter sua hegemonia, garantindo a continuidade do sistema de dominação.

Nesse contexto a reforma tecnicista manteve o interesse elitista à ampliação do sistema, ao separar o ensino secundário do ensino profissional. O padrão de qualidade ficou garantido às elites nas instituições privadas, porém às massas foram destinadas o ensino técnico objetivando a formação de mão de obra para a indústria.

Na década de 1980, “o Brasil passou por um processo de abertura democrática e lutou pelo fim da ditadura” (Ribeiro et al. 2018a, p. 159), e conseqüentemente, surgiram diversos movimentos e organizações em prol de mudanças no cenário educacional, dentre eles: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES), tais organizações contribuíram para a organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que foram realizadas em diferentes regiões do país objetivando contribuir para a redação do texto da Constituição e de uma nova LDBN, onde foram propostas novas pedagógicas, que intuía a propagação da escola gratuita e de qualidade (Ribeiro et al. 2018a).

Nas décadas seguintes — 1950, 1960, 1970 e 1980 —, sabe-se que a questão seguiu sendo discutida com características que interessa melhor compreender, o que motiva a continuidade das pesquisas acerca do tema. É notável, ainda, a força com que essa mesma temática volta ao debate agora, depois de mais de duas décadas (que se seguiram à Constituinte e à Constituição de 1988), período em que a ênfase na discussão educacional e na proposição das políticas para a educação tendeu ao delineamento de uma escola inclusiva e aberta à diversidade, em lugar da escola seletiva e excludente que se estabeleceu no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Talvez não tenhamos ficado suficientemente atentos para o fato de que no âmbito das escolas e no debate social essa discussão não tenha ocorrido com a mesma tônica que assumiu nos meios acadêmicos e intelectuais da educação. (Gil, 2018, p. 21)

Assim, as lutas de tal período são caracterizadas contra o autoritarismo, conseqüentemente, as percepções de muitos educadores era de que a escola deveria transformar pensamentos, entendendo que o indivíduo é o sujeito de produto social, político e libertário. O sujeito devia ser preparado para a autonomia do exercício da cidadania e com maiores condições de resistir a qualquer tipo de dominação e exploração.

Percebe-se que o fracasso da política educacional do Estado Militar está associada a visão utilitarista, pois os empresários não efetivaram as propostas da teoria do capital humano, pois não se interessaram pelo ensino profissionalizante, optaram-se Por uma educação de conhecimentos básicos e de igual modo as escolas não possuíam recursos necessário para oferecer um ensino de qualidade. Todas estas problemáticas mantiveram as desigualdades no acesso à educação, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas.

Assim, a parti das novas percepções no meio dos profissionais da educação, intuiu-se que era necessário um currículo escolar que deveria ser organizado de maneira a atender a as necessidades do indivíduo de maneira que o mesmo pudesse exercer uma vida sócio crítica no

seu meio social. Tal ensino deveria pautava-se no respeito à liberdade, à individualidade, à expressão e ao pensar da criança, deveria propor a presença de meninos e meninas nas mesmas turmas, assim como a inserção no ensino de diferentes classes sociais, em um ensino racional, integral e antiautoritaríssimo (Ribeiro et al, 2018a).

Portanto tal período foi marcado pela ideologia de que a educação era a base para a formação de uma mão de obra qualificada e essa por sua vez levaria a melhores índices econômicos do país por meio da produção, o que traria desenvolvimento ao país, em suma a educação deveria está voltada para a preparação profissional, ou seja, tratava-se da educação tecnicista, porém, a realidade foi bem limitada pela falta de investimentos significativos na educação.

1.2.6 A educação no Brasil democrático e o pensamento (1990 – 2020)

Em 1988, houve a redemocratização do Brasil que trouxe para o campo educacional consolidações legais extremamente importantes, por meio de Constituição Federal (1988), que instituí um Estado Democrático e de Direito, onde o Estado se compromete com a Educação Básica, que deveria ser gratuita e de qualidade (Brasil, 1988). Assim, buscou-se a melhoria do ensino, e para tal fim, foram sendo implementadas novas políticas educacionais, programas e ações educacionais, almejando a superação de desigualdades e defasagem do ensino, de maneira que esse ensino pudesse manter os estudantes no espaço escolar evitando a evasão. Assim, a Constituição nacional propôs que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Na década de 1990, em meio aos problemas relacionados à permanência do aluno na escola, as quais levavam muitos alunos a evasão escolar, de maneira que tal ação do educando estava associada a diversos fatores, tais como: o trabalho infantil, onde as crianças desistam dos estudos para poderem auxiliar nas despesas domésticas; a falta de recursos econômica, que impedia a família de compra itens básicos para o aluno (sandália, mochila, lápis, dentre outros) e; a escassez de vagas em algumas unidades escolares.

Em meio a tal situação, da educação nacional percebe-se que “a estratégia governamental dos anos de 1990 não se mostram diferentes daquela vigente no período da ditadura militar, à medida que os ideais de eficiência e eficácia se mantiveram, dando-se continuidade a mesma visão do sistema do ensino como gestão de recurso com certa ênfase micro social no processo no processo pedagógico” (Moura, 2018, p.80)

Essa, década foi marcada pela continuidade dos “altos índices de repetência na Educação básica, que era de aproximadamente 22%, afastando os alunos da escola” (Brito Júnior, 2018, p. 12), e agravava-se na 1ª e 2ª série, onde os índices de reprovação nessas séries eram de 52,5% e a evasão era de 2,3% (Ribeiro,1991 citado por Ribeiro et al, 2018b). A partir de tais problemáticas, se intensificaram os debates no seio educacional, que culminaram em propostas para solucionar a distorção da escola brasileira, de maneira que surgiram algumas políticas educacionais.

Tabela 2

Percentual de alunos reprovados de 1981 - 1990

Ano	Série 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5
1981	41.4	29.7	26.0	22.1	39.6
1982	44.2	31.8	28.0	24.2	42.9
1983	45.1	32.5	28.9	25.3	43.5
1984	42.8	33.4	29.2	26.0	45.7
1985	40.9	35.3	29.3	26.5	44.6
1986	40.3	37.7	30.9	27.1	46.4
1987	39.8	37.9	30.7	26.4	45.3
1988	41.2	37.9	31.4	27.2	45.0
1989	41.0	36.1	30.1	25.8	44.6
1990	39.3	35.2	29.2	26.0	45.1

Fonte: Klein & Ribeiro (1995, p.59).

Assim, como expressa a Tabela 2, em meio aos dados alarmante da reprovação nas escolas brasileiras e os debates oriundos de tal problemática o governo buscou melhorias, por meio de seus elementos jurídicos, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros que constituem a base do sistema educacional. Assim, tais elementos normativos, além de fundamentar todo o sistema educativo nacional, acabaram por nortear e servir de bases para as implementações de novas políticas educacionais.

Morai (2019) cita que a história brasileira está repleta de criações de normativas educacionais ao longo de sua história:

Consolidação de novos dispositivos, como a Lei 4.024, promulgada em 20 de Dezembro de 1961 e o Plano Nacional de Educação, consolidado no ano de 1962([...] a Base Nacional Comum Curricular, um documento fundamentado a partir do disposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em uma consoante proposta de atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997. (Morai, 2019, p.40)

Assim, ainda na década de 1990 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação com o objetivo de assegurar e aprimorar as avaliações nacionais da Educação Básica, avaliando as dimensões de desempenho e fluxo escolar, para posteriormente, dar retornos dos dados às escolas. No ano de 1991 as provas passaram a ser aplicadas nas escolas, e seus resultados servem como indicadores da qualidade da educação em todo o país, mostrando por meio de suas avaliações o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio de todas as regiões do país. Os resultados do Saeb possibilitam ao governo realizar as devidas intervenções econômicas no sistema educacional.

Em meio a nova realidade social e educacional do sistema educacional brasileiro, no ano de 2007, o MEC lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o objetivo de medir a qualidade do ensino nas escolas em escalas municipal, estadual e federal. De maneira que pudesse conhecer a real situação do ensino ofertado no território nacional, e assim, por meio dos resultados alcançados pudesse traçar metas e estratégias (Santini & Fuzinato, 2019, p. 286).

Portanto, o Ideb possibilitou uma visão mais ampla da qualidade do ensino, sendo essa indicada por meio de dois fatores: as taxas de aprovação, aferidas pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho medidas pelo Saeb e pela Prova Brasil, assim, por meio do Ideb é possível classificar as escolas e redes de ensino em uma escala numérica, de forma que se institui os rankings da Educação Básica, onde as escolas que se destacarem têm maior prestígio, tanto diante do Estado quanto das famílias.

Porém, o Saeb passou por reorganizações no ano de 2005, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, onde o Saeb passou a ser composto de instrumentos para a avaliação da qualidade da educação básica para orientação de políticas públicas. Assim passou a ter um conjunto de avaliações externas em larga escala, que possibilitariam dados por meio dos quais se avaliaria o nível de qualidade da educação brasileira. Dentre essas avaliações temos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que atualmente é conhecida como Prova Brasil, e; em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Esses exames dentre outros visam aferir o nível de habilidades e competências adquiridas pelos alunos, mediante aos conteúdos trabalhados nas respectivas séries. Na Figura 1, vemos a organização dos exames realizados pela Seab.

No caso do Brasil, a política de avaliação educacional instaurou-se em definitivo com a implantação do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 1990. Em 2005, o Sistema seria reestruturado, incorporando-se a ele a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, usualmente indicada como “Prova Brasil”.

Finalmente, em 2013, seria incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, cujo objetivo é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática. O ensino médio tornou-se objeto de avaliação através do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998. Representa, na atualidade, o principal caminho para a seleção de ingressantes ao ensino superior. (Santos; Montanuci & Pacheco, 2019, p.40)

Figura 1

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).



Fonte: Santos; Guimarães (2017, p. 16)

A Aneb tem por objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Assim, tal avaliação compõe um conjunto de instrumentos do Saeb.

A Prova Brasil (ANRESC) foi criada em 2005, objetivando a avaliação da qualidade do ensino dos alunos de escolas da rede pública municipal, estadual e federal, a avaliação é aplicada em turmas de 5º e 9º anos, com, no mínimo, 20 alunos matriculados. De maneira que a cada dois anos são realizadas as provas, que contém questões de Língua Portuguesa e Matemática, os dados oriundos da Prova Brasil são utilizados pelo Ideb para fins de melhoria do sistema educacional.

A Provinha Brasil criada em 2008, objetiva uma avaliação diagnóstica, realizada em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública de ensino brasileira sendo constituídas de provas de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de monitorar e avaliar os processos de alfabetização e letramento, e habilidades em matemática, sua aplicação é realizada a cada dois anos.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), foi instituída em 2013, sendo aplicada nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, sendo idealizada inicialmente para se ser aplicada anualmente.

De acordo aos dados obtidos por meio dos exames dos instrumentos usados pelo Ideb, constata-se que a educação brasileira tem avançado, ou seja, vem aos longos dos anos melhorando os índices de sua qualidade, porém, para professores e muitos pesquisadores a realidade é outra, e agrava-se quando comparados aos dados internacionais onde a educação nacional sempre vem ocupando as últimas posições nos rankings.

Mesmo em meio aos avanços detectados pelo Ideb, é comum ouvirmos queixas dos professores quanto ao nível qualitativo dos alunos, onde muitos desses são taxados como possuindo insuficiências de aprendizagem, ou que seus conhecimentos são incompatíveis com o ano/série, do educando, estendendo tais inquietações à Educação Superior, onde muitos apresentam dificuldades na compreensão e em disciplinas que envolvem questões lógicas matemáticas.

De certa forma, o Saeb passou a adotar argumentos de que avaliação é um instrumento de gestão educacional, que possibilitava compreender e intervir na realidade educacional, por parte do Estado, onde o mesmo estabeleceu está por “parâmetros” para comparação e classificação de desempenhos, estimulando por meio da premiação, o desempenho das escolas que compõem seu sistema escolar. E assim, possa subsidiar as políticas públicas, intuindo reverter os altos índices de repetência e evasão escolar, sinais esses, típicos da educação nacional.

Portanto, em meio aos dados disponibilizados pelo Seab, e em meio ao insucesso de muitas das políticas educativas adotadas anteriormente em nosso país, as quais falharam em trazer melhoria ao sistema educativo, os mesmos acabaram sendo extintas, e a partir do embasamento legal, foram implantadas novas medidas educacionais que no decorrer das últimas décadas, vêm sofrendo alterações em suas nomenclaturas e estruturas, de acordo com cada governo, mas continuam visando a melhoria dos resultados da educação nacional e conseqüentemente, maior êxito no processo de ensino-aprendizagem.

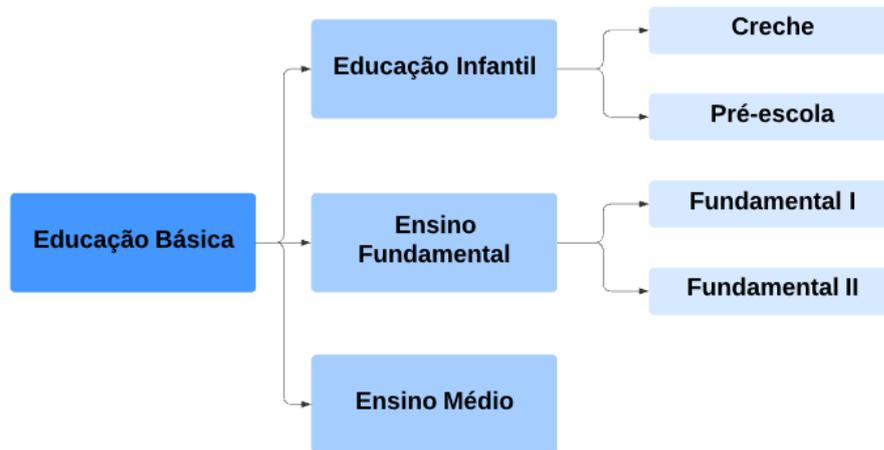
Em 1996, foi promulgada a nova LDB, Lei 9.394, que está em vigor na atualidade, essa trouxe uma reorganização no sistema educacional, considerando o tempo de aprendizagem, a idade em relação à série e os estágios de desenvolvimento dos educandos, normatizando a descentralização e a autonomia do sistema escolar visando um pleno desenvolvimento da escola, de maneira a realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais (Rodrigues, 2018).

Assim, a educação brasileira, segundo a LDB, no Art. 21, Incisos I e II (Brasil, 1996), foi dividida em Educação Básica e Superior. A Educação Básica se subdivide em: educação infantil (possuindo as modalidades de Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental (que se

subdivide em: Fundamental 1, também chamado de anos iniciais, e; o Fundamental 2, também denominado de anos finais) e o Ensino Médio. Vamos nos ater neste trabalho a entendermos a Educação Básica, pois é nesta que se encontra o fenômeno analisado no estudo aqui apresentado. A Figura 2 expressa a estrutura da Educação Básica brasileira.

Figura 2

Estrutura da Educação Básica Brasileira



Fonte: autor (2020).

Dados: LDB (Brasil, 1996).

A nova lei educacional veio para organizar as ações e as metas para a melhoria da educação, dentre essas, normatizou a elaboração do PNE, por meio do qual se organizou e desenvolveu órgãos e instituições oficiais dos diferentes sistemas educativos da esfera pública priorizando o incentivo financeiro às escolas da Educação Básica.

Já no âmbito avaliativo o PNE reforçou o processo de avaliação nacional, intuindo conhecer o rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Assim, segundo Santos & Guimarães (2017, p.14), por meio de tais medidas “é possível compreender quais ações são as mais indicadas para melhoria da qualidade da aprendizagem brasileira.

Art. 9ºA União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (Brasil, 1996)

Por meio da a LDB foi instituída na educação nacional diferentes formas de organização do ensino, possibilitando a adequação da mesma às novas realidades fruto de um mundo de novas tecnologias e novas formas de trabalho. Assim, a educação básica nacional passou a ter como objetivo, como expresso no Artigo 22, da LDB “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Portanto, o desenvolvimento histórico da educação brasileira, exposto sucintamente neste trabalho, vai culminar na atual LDB, a qual será base para outras normativas de cunho federal, estadual e municipal, que culminarão na implantação das políticas educacionais em vigor em nosso país.

Dentre as medidas que foram implantadas e se encontram em vigor no sistema educativo, destacamos o ciclo básico, as classes de aceleração e as aulas de reforço escolar, dentre outras que serão apresentadas posteriormente nesse trabalho, assim, tais políticas educacionais visaram a não reprovação anual. Portanto, tais medidas visaram criar uma escola menos exclusivas e celetista, que levassem o aluno a aprendizagem, de maneira que pudessem atuar na sociedade de forma crítica e que pudessem ingressa adequadamente no mercado de trabalho.

Assim, dentre os vários problemas educacionais presentes no sistema educativo, destacamos nesse trabalho, a reprovação escolar, que segundo Marin, Borba & Bolsoni-Silva (2018), tem como um dos seus fatores a falta de interesse do aluno pela escola, a pesar de o governo realizar ações que visem inserir as crianças nas instituições educativas, contribuindo também para tal problemática as dificuldades pedagógicos e de estrutura que acabam por contribuir com a desmotivação dos alunos, que gera reprovação e conseqüentemente pode levar a evasão escolar.

É evidente, que o ato de reprovação escolar traz sobre a vida do aluno diversos malefícios, dentre eles, destacamos a evasão escolar (que se acentua no Ensino Médio), o desestímulo na escolha de profissões, baixa estima, desmotivação, sentimento de culpa, dificuldade em aprender, problemas de comportamento, isolamento, agressão, medo, tristeza, preocupação, insegurança, dentre outros problemas.

Assim, com a finalidade de resolver o problema da reprovação escolar e seus problemas correlatos inúmeras medidas foram criadas ao longo do tempo, destacamos a orientação que se encontra expresso na LDB, no seu artigo 32, “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do

respectivo sistema de ensino” (Brasil, 1996). Tal orientação vem ao longo do tempo sido acatada por estados e por municípios.

Portanto, a LDB reafirmou a progressão continuada, que é vista por muitos como elemento essencial na solução dos problemas educativos, porém tal medida requer um acompanhamento contínuo do aluno, de maneira que o mesmo conte com o auxílio de ações que possam levar o aluno na superação das dificuldades de aprendizagem.

A progressão continuada surge, inicialmente, como a panaceia, capaz de sanar os problemas educacionais, pois combate a evasão e a permanência escolar, a primeira barreira a transpor para uma educação de qualidade e para grande parte da população em idade escolar. (Brito Júnior, 2018, p.12)

O objetivo primário da progressão continuada é minimizar a evasão escolar, e superar as taxas de retenção, evitando o desânimo e impedindo que os alunos possam evadir do espaço escolar, o que sem dúvidas prejudica a aprendizagem e gera altos custos ao sistema educacional. (Brito Júnior, 2018, p.13)

Em 2010, novas políticas educacionais foram normatizadas, com intuito fazer valer o que está estabelecido na LDB, no que tange a formas diferenciadas de organizar a educação, assim, o CNE instituiu a Resolução CNE/CEB nº 7, datada de 14 de dezembro de 2010, visando resolver o problema de reprovação no ensino, assim, tivemos alterações no âmbito do Ensino Fundamental, onde foram instituídos o Ensino Fundamental em nove anos (também denominado de Ensino em Ciclo) e do RPC.

Portanto, o RPC surgiu como elemento de grande relevância para a melhoria da educação nacional, pois intui resolver o primeiro grande problema enfrentado pelo nosso sistema educacional, a reprovação, de maneira que não acarretasse prejuízo ao desenvolvimento escolar do aluno, e assim, possa amenizar a defasagem idade-série, bem como os índices de evasão escolar (Rodriguez, 2018).

Assim, as implementações das políticas educativas têm sido sustentadas com o discurso de que a educação brasileira tem avançado, de forma internamente isso mostra-se como verídico, porém, ainda temos que melhorar significativamente nossa educação, de maneira que possamos conquistar melhores índices nos exames internacionais. Ao analisarmos os dados do Ideb, ver a Tabela 3, referente aos desempenhos dos alunos nas provas que aferem o desempenho dos alunos, no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que nos resultados, as escolas municipais e estaduais superaram as metas propostas para cada ano de exame, o que supostamente vem mostrando que tais sistemas têm alcançado melhorias.

Tabela 3*Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017*

Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa															
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Inep⁴.

Entretanto, ao analisarmos os dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental percebemos que dos exames realizados, apenas 3 foram bem-sucedidos, ou seja, foi possível alcançar as metas estabelecidas, as mesmas foram bem-sucedidas nos anos de 2007, 2009, 2011, entretanto no demais anos, ou seja, 2013, 2015 e 2017, os dados foram inferiores às metas estabelecidas, ou que pode estar corroborando a queixa de muitos professores e pesquisadores de que a educação não está boa em nosso país.

Para alguns educadores o Ensino Fundamental 2, ou os anos finais, vai demonstrar ou mesmo intensificar as deficiências de aprendizagem do Ensino Fundamental 1, ver os dados da Tabela 4. Assim, as queixas mais recorrentes são: insuficiências nas noções matemáticas, leitura e interpretação textual, que além de dificultarem o desenvolvimento do aluno nas disciplinas de português e matemática, interferem na aprendizagem das demais disciplinas.

Tabela 4*Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017*

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa															
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: Inep⁵.

⁴ Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

⁵ Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

De igual modo, o Ensino Médio tem mostrado suas insuficiências diante dos resultados do Ideb, pois nos três últimos resultados os desempenhos municipais e estaduais não atingiram os resultados esperados. Sendo que esse é a culminância do sistema educativo básico, percebemos nos dados disponibilizados a insuficiência em relação as metas pré-estabelecidas pelo Ideb, ver a Tabela 5. Alguns creem que muitos desses alunos chegam ao Ensino Superior que defasagens significativas na aprendizagem e que essas podem interferir nas aprendizagens durante o curso de nível superior.

Tabela 5

Ideb dos do Ensino Médio de 2005 a 2017

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: Inep⁶.

Portanto, tais políticas são consideradas controversas, causando múltiplas percepções, havendo grupos favoráveis e outros contrárias, alguns entendem que estas ações são benéficas e outros que essas são maléficas. Assim, em meio aos dados do Ideb, percebemos que a educação mostra significativo resultado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação as metas pré-estabelecidas, porém nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio os indices em relação as metas mostram se insuficientes. Assim cremos, diante dos dados coletados internamente que a educação nacional deixa muito a desejar nos seus índices de qualidade.

⁶ Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

2. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA SOLUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

2.1 Dos objetivos da educação

A educação tem um papel de grande relevância no meio social, servindo como elemento de transmissão de forma organizada e padronizada dos legados humanos que foram organizados no decorrer da história da humanidade, intuindo preparar o aluno para as diferentes necessidades sociais.

Portanto, entendemos que a educação é um fenômeno nato da humanidade e de abrangência universal, e que tem grande importância, para o funcionamento das sociedades, e assim, cada nação visa cuidar da educação dos seus indivíduos, de maneira a desenvolver vários aspectos para que o indivíduo possa atuar no meio social de maneira ativa. Por certo, há uma inter-relação entre sociedade e educação, não existindo uma sem a outra. De certo, que o processo educativo além de ser uma necessidade humana para o viver social, constitui-se um “ processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (Libâneo, 2013, pp. 14-15 citado por Souza, 2017, p.33).

A educação é o pilar de sustentação de todas as sociedades tidas por civilizadas, assim, entende-se por educação, todo o sistema onde se há transmissão de conhecimento. Portanto podemos entender a educação como, “a totalidade das objetivações humanas, que resultaram de todo o processo histórico desenvolvido pela humanidade, não sendo herdada, deve ser apropriada pelo homem. E esse processo de apropriação é o que denominamos de educação” (Saviani, 2018, p. 240 citado por Santos, Montanuci & Pacheco, 2019, p. 32).

Todavia, a função da educação vai além da missão de transmitir conhecimentos e saberes, assim, compete a educação o desafio de envolver o aluno na compreensão do mundo que o cerca, levando-o ao entendimento do mundo cultural e social formado pelos seres humanos ao longo de nossa existência, de maneira que o aluno possa ser livre e dinâmicos em seus pensamentos.

Com efeito a educação é um instrumento de formação do homem pela qual nos tornamos humanos, por meio da qual temos “a qualificação dos recursos humanos e para o desenvolvimento, portanto, uma das ferramentas que possibilitariam a viabilização do planejamento governamental e o progresso econômico e científico” (Morai, 2019, p.38). Desta

maneira vemos que a educação é um elemento que forma o ser, e que o mesmo produz ciência e conseqüentemente riqueza e bem-estar social.

A educação no mundo hodierno, para os países e tidos como democráticos, é um direito social, que tem a capacidade de dirimir os desnivelamentos socioeconômicos existentes nas nações, sendo que esses desníveis são mais acentuadas nas nações tidas por subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, como é o caso da sociedade brasileira. Assim, negar a educação a um indivíduo, é promover a exploração dos menos favorecidos, ou seja, a exclusão educacional gera diversos problemas nos mais diversos segmentos da sociedade.

Um dos objetivos da educação é contribuir para a formação cidadã do indivíduo, capacitando-o para que possa participar efetivamente da evolução da sociedade em todos os aspectos e em todas as camadas sociais. Para tanto, os governos, por meio de políticas educacionais, ao longo do tempo vêm criando projetos e programas educacionais, que envolvem desde a formação continuada dos professores, alterações curriculares ou alterações profundas no sistema de ensino, sendo que algumas políticas obtêm algum êxito e outras logo são extintas por não realizarem melhorias educacionais.

Por muito tempo a educação foi um direito atribuído às classes e a gênero detentores de poder, riquezas ou algum status social, tal forma foi mantida até o surgimento da classe burguesa, a partir da qual surgiu uma nova conjuntura social foi constituída e fez-se necessário uma nova forma de trabalho, requerendo assim uma mão de obra capacitada por meio da educação para o uso dos instrumentos advindos da Revolução Industrial, os quais deram uma novo formato na produção dos bens de consumos e da expansão do capital. Assim sendo essa nova forma toma roupagens de legalidade, como afirma Savani (1994):

Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente porque esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos. A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. (Saviani, 1994, pp. 152-153 Citado por Santos; Montanuci & Pacheco, 2019, p.33)

Portanto, desde os tempos remotos as sociedades perceberam que era necessário formalizar tal mecanismo de ensino, ou seja, a educação, de maneira que essa torna-se mais eficiente, desde os gregos até os tempos contemporâneos, é notório o incentivo dos povos para manterem qualidade em sua educação e outros esforçavam-se para alcançarem tal qualidade, pois tal

qualidade tem seus efeitos nos diferentes meios sociais, saúde, economia, produção, dentre outros. Assim, a educação na atualidade constitui-se um direito fundamental do homem.

É nítido que o fenômeno da urbanização oriunda do capitalismo industrial alterou a estrutura educacional, pois o processo de industrialização exige qualificação da mão-de-obra (Aranha, 1996 citado por Ribeiro et al, 2018a). Assim, fez necessário a intervenção do Estado, que instituiu a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, cujos princípios educativos conteudistas de memorização, autoritários e excludentes não agradavam a burguesia industrial e comercial nem mesmo os trabalhadores. Em meio aos os métodos utilizados em sala de aula e que contestavam o estigma educacional vigente, de uma escola para ricos e outra para pobres. Nesse cenário o movimento da Escola Nova foi de grande relevância:

O movimento da Escola Nova reconhece que todo indivíduo tem o direito à educação, independentemente de razões e/ou ordem econômica e social. E é função do Estado garantir que ela seja pública, gratuita e leiga, tornada, assim, uma forma de democratização da sociedade (Gadotti, 2003 citado por Ribeiro et al, 2018a, p. 108).

A educação tem grande relevância para a economia, assim de acordo com “a teoria econômica, o investimento em educação eleva a produtividade do indivíduo, incrementando o valor do capital humano e aumentando o salário e as chances de obtenção de novos e melhores empregos” (Brito, 2017, p. 10). O autor ora citado relata que estudos apontam a forte relação da educação com a disseminação da tecnologia e do conhecimento, e esses levam ao progresso econômico de indivíduos e nações. Portanto, onde há um maior nível de escolaridade, tem-se maiores salários individuais e maiores taxas de crescimento econômico para os países.

A intensa implementação da educação como direito fundamental acontecerá a partir da década de 1940, devido a nova estrutura e demanda dos centros urbanos, que almejavam um maior desenvolvimento social, o qual seria alcançado por meio da educação. De maneira que a educação passou a ser elemento de discussões, nas quais se objetivavam alcançar qualidade, adequando-se a nova realidade econômica.

Assim, posteriormente diferentes nações firmaram compromissos a partir do relatório Faure, onde se comprometeram em realizarem mudanças nos seus sistemas educacionais objetivando o aumento do número de alunos e a implantação de novas práticas metodológicas dentre outras medidas visando melhorias significativas do sistema educativo intuindo assim torná-lo mais eficiente e conseqüentemente buscando a formação de melhores cidadãos, e respectivamente melhora a qualidade de mão de obra ou serviços prestados a indústria e a sociedade como um todo (Santos, Montanuci & Pacheco, 2019).

De igual modo Morai (2019) fala sobre a importância da educação:

A educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Em criança eu já ouvia falar no Japão; já que tinha alfabetizado 100% da população no fim do século XIX. Esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento. (Furtado, 2012, p.19 citado por Morai, 2019, p.46)

Visto que, sendo a escola uma instituição de grande relevância no papel de formação do indivíduo, onde a mesma tem o dever legal, moral e institucional de desenvolver no aluno por meio da educação as habilidades e competências que “contribuem para a formação pessoal e profissional” (Brito Júnior. 2018, p. 38), não podemos aceitar que os governos façam pouco caso das escolas ou que queiram deixá-las a própria sorte, como temos visto ultimamente o descaso por parte do Estado em suas diferentes esferas.

Assim entende-se que a educação deve possuir qualidade, pois como vimos seu papel social é de grande relevância para a formação do ser humano, se essa não possuir qualidade elevada perpetuar-se-á como um instrumento de segregação socioeconômico, levando ao aumento das desigualdades e de problemas sociais, como a pobreza, mão de obra incapacitada, violência, criminalidade, uso de drogas, diminuição da produção econômica, dentre outros problemas, que vemos crescer constantemente nos países que possuem uma educação de baixa qualidade ou estão com seu sistema educacional em crise.

Por tanto, entendemos que é dever do Estado garantir o acesso e a permanência à educação Básica, de maneira que tal sistema garanta o sucesso do aluno por meio de suas instituições de ensino escolar, e assim tornem o indivíduo apto para a vida em sociedade, o mercado de trabalho e a continuidade dos estudos. Portanto, agindo assim, estaremos construindo uma sociedade democrática e justa, e com menos desigualdades sociais.

2.2 Origem da aprovação continuada

O processo de ensino e aprendizagem historicamente está centrado na estrutura da avaliação, assim tal situação tem levado a muitas discussões sobre a temática avaliação, a qual vem ao longo do tempo construindo diversos e distintos conceitos sobre a avaliação e suas finalidades no meio escolar, tais conceitos recheiam os trabalhos acadêmicos, os livros, o imaginário dos professores e outros sujeitos que estão inseridos nos ambientes formais de educação.

Assim, podemos entender que a avaliação é uma prática educativa que há muito tempo faz parte das atividades escolares, e desde o seu início foi usada para classificar os alunos, sendo a mesma um instrumento de grande relevância nos trabalhos e na vida escolar, sendo o

instrumento de medida das insuficiências do processo de ensino e de aprendizagem, assim, cria-se a cultura avaliativa específica (Nhoque, 2012 citado por Camurça, 2016).

O termo avaliação é proveniente do latim *valere*, e significa ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno. Assim, a avaliação se refere a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo (Leite, 2006, p. 461 citado por Santos & Guimarães, 2017).

Para Kramer (2006 citado por Santos; Guimarães 2017) o termo avaliação origina-se na língua latina, e significa dar valor ou medir os conhecimentos estudados pelos alunos, isto é, a avaliação é um instrumento de verificação dos conhecimentos que os alunos adquiriram em meio ao trabalho escolar de maneira que havendo a necessidade, em meio as dificuldades do aluno sejam retomados os conteúdos de maneira que possam ser reparados as insuficiências da aprendizagem.

O problema da reprovação escolar no Brasil remonta o período de instalação da escola no período colonial, onde os alunos eram submetidos aos exames, por meio dos quais poderiam ser aprovados ou reprovados. Com efeito a noção do termo repetência remonta o final do século XIX, quando a escola adota o sistema seriado.

É a partir da existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, que se torna necessário que, ao final de um ano letivo, aqueles que não apresentam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltem a cursá-la desde o início no ano seguinte, ou seja, que repitam a mesma série. (Gil, 2018, p.3)

Para Luckesi (2002), a avaliação pode ser entendida como a tomada de decisão ou uma forma de exercer um juízo de maneira qualitativa sobre o que está sendo avaliado, assim a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Para Demo (1999) a avaliação é um processo que possibilita mudanças qualitativas, fazendo partes desse processo a reflexão, o planejamento e outros elementos capazes de contribuir na aprendizagem do aluno.

Já, Hoffmann (2007) entende que a avaliação é essencial à educação, sendo um elemento do processo educacional com a finalidade de qualificar às ações pedagógicas que contribuem para a aprendizagem dos alunos, servindo como elemento de problematização, questionamento, reflexão sobre a ação pedagógica que implica no processo de ensino e aprendizagem.

Para Libâneo (1994), a avaliação é um elemento complexo que vai além da realização de provas e atribuição de notas, ou seja, o ato de mensuração produz dados que apenas servem

como elemento de quantificação do aprendizado do aluno. A avaliação terá função pedagógico-didáticas, quando servirem de elementos “(...) de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (Libâneo, 1994, p. 195). Nessa percepção a avaliação está associada ao rendimento da aprendizagem dos alunos às práticas pedagógicas aplicadas pelo professor.

Para os autores lista o erro é entendido como um elemento que faz parte do processo de aprendizagem, a partir do qual o aluno chegará ao conhecimento, ou seja, o erro “faz parte de um processo reflexivo, que a partir dos erros compreendidos como construtivos, possam vir a contribuir na significação de novas aprendizagens” (Santo & Guimarães, 2017, p.30).

O desenvolvimento socioeconômico vivenciado pelas nações após a Revolução Industrial levou as nações a novas configurações dos seus sistemas educacionais, e essa ação encontra-se em constante alterações até os dias atuais, e tudo isso almejando alcançar a qualidade da educação, que subentende a superação do fracasso escolar, que nas palavras de Silva et al. (2017, p.34), “o fracasso escolar é um “problema” corriqueiro em diversos trabalhos acadêmico”.

Para Tura & Marcondes (2011 citado por Silva, 2019) a aprovação automática tem suas bases no século XX, em diferentes sociedades ocidentais, que enfrentavam a reprovação escolar, que a partir de discussões de diversos pesquisadores, levaram a reformas e a novas políticas educacionais. Já Marconde (2019, p.43), remete a origem do RPC ao “ movimento que se intitulou como Escola Nova (...), que desde o século XX, já apresentava propostas de progressão continuada”. Portanto, inicialmente além da progressão continuada tais reformas propunham maiores investimentos financeiros às instituições educacionais, especialmente as que possuem melhores índices de desenvolvimento na aprendizagem dos alunos.

Por tanto, o elemento fracasso escolar passa a permear o meio educacional, causando inquietude e discussões entre os professores e especialista, tal fracasso pode ser entendido como:

A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. (...) a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quando a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências. (Charlot, 2000, p. 13-14 citado por Silva, et al., 2017)

Porquanto, a avaliação educacional tem assumido sentidos diferentes nos diversificados períodos históricos, Souza (2016) traz reflexões sobre o contexto histórico francês pós Revolução Francesa e posteriormente ao período da Guerra Fria que influenciaram grandemente as estruturas educacionais e conseqüentemente o sistema de avaliação que

posteriormente influenciaram também a educação brasileira. Em tal período a avaliação era utilizada como medida de verificação de caráter quantitativo, com a finalidade de medir e classificar, sendo esse modelo utilizado grandemente nos fins dos séculos XIX até parte do século XX, onde vão surgir novas percepções avaliativas, que serão implementadas em diversos países, inclusive no Brasil.

Portanto, a partir do desenvolvimento histórico da educação compreendemos que até a década de 1930, a avaliação era identificada como um instrumento de medida, com predominância do uso dos testes e exames, com objetivos pré-estabelecidos, ou seja, uma avaliação meramente classificatória, onde se almejava aferir quantitativamente o nível de conhecimento do aluno por meio de uma nota ou conceito, em meio a esses constatava-se as insuficiências decorrentes do processo de ensino e aprendizagem na escola seriada, resultante do processo educativo realizado durante o ano letivo, de maneira que o aluno não conseguia assimilar os conhecimentos, e tornava-se punido pela denominada “pedagogia da repetência” (Brito Júnior, 2018,p.32), e que por vezes refletia na evasão escolar do aluno.

A origem da aprovação continuada está associada ao uso da avaliação da aprendizagem, pois tendo em vista que essa tradicionalmente tem como objetivo aferir o nível de conhecimentos dos alunos por meio quantitativo, e em meio aos altos índices de reprovação oriundos de tal processo, que levavam os alunos a retenção escolar, e conseqüentemente os mesmos iriam repetir no ano seguinte os conhecimentos do ano anterior de maneira a reparar as insuficiências de conhecimento, visando alcançar os indicadores mínimos pré-estabelecidos, assim, tal prática acabava mostrando-se insuficiente e gerava diversos males, de maneira que surge, a aprovação continuada.

Assim no que tange a educação nacional, na década de 1950, educadores como Almeida Júnior, Dante Moreira Leite e Anísio Teixeira trouxeram debates sobre a necessidade da escola organizar o seu sistema de aprendizagem, almejando superar os altos índices de reprovação escolar. De igual modo, foram realizadas diversas conferências internacionais, dentre elas, a Conferência Regional sobre Educação Pública e Gratuita promovida pela Unesco em 1956 em Lima, Peru, onde fora proposto por Almeida Júnior a proposta de revisão do sistema de promoção brasileiro, dando ênfase a implementação de um regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos (Moura, 2019).

Portanto, logo que a implementação de tal sistema em diversos países europeu mostrou-se exitosa, propagou-se a crença de que tal modalidade de ensino estava associada ao progresso socioeconômico: assim na década de 1957 o presidente Juscelino Kubitschek destacou o sucesso da promoção automática em outros países, estabelecendo a relação entre promoção

automática e progresso, almeja implantar tal no sistema educativo brasileiro. Para ele, a adoção da promoção automática reduziria seletividade da escola e do desperdício de recursos financeiros” (Mainardes, 2009, p. 31 citado por Brito Júnior, 2018, p.31).

Assim, no mesmo ano, tendo como referência as experiências de estados norte-americanos e nas reformas educacionais que aconteciam na Inglaterra, Almeida Júnior defendeu que houvesse a revisão dos programas e dos critérios de promoção da escola brasileira, pois entendia que não seria possível acabar com a reprovação naquele momento, mas que era necessário a partir das realidades inglesa e estadunidense, criar bases para uma mudança na realidade educacional brasileira (Ribeiro et al, 2016).

O sistema de ensino em ciclos implantado em alguns locais brasileiros na década de 1980, trouxe supostamente fatores importante para a progressão pedagógica, dentre eles a crença de que um ano letivo era insuficiente para o desenvolvimento da aprendizagem, era necessário um ciclo de estudo, de maneira que fosse ofertando todas as condições para que o aluno pudesse avançar.

A progressão continuada veio alterar a política educacional vigente no país até o final da década de 1990, ou seja, o sistema seriado. Em tal sistema, o aluno ficava retido ou era promovido ao final do ano letivo. Assim, se acreditava que:

Se, na passagem de um ano para o outro, no interior de cada ciclo, fica abolida a retenção do aluno, na suposição de que possíveis “atrasos” ou “defasagens” do aluno com relação a algum padrão desejável de aprendizado possam ser “compensados” nos períodos seguintes, esse mesmo processo mais flexível, baseado na constante revisão e autocorreção do processo educativo, vai permitir que os alunos, em sua imensa maioria, completem cada ciclo em condições de passar para o seguinte, sem necessidade de retenção no ciclo em que se encontram. (Paro, 2001, p. 50 citado por Camurça, 2018, p. 63)

Posteriormente, as mudanças ocorridas no mundo após a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética levaram as nações a novas conjunturas econômicas, científicas e tecnológicas, que influenciaram também no âmbito educacional, levando-a a uma racionalização e adequação dessa ao mercado que predominou desde então, levando as nações a um controle mais efetivo dos seus sistemas educativos, no Brasil essa nova realidade levou a mudanças no seus sistemas externos de avaliação intuindo aferir a qualidade educativa.

Assim, as diversas mudanças históricas influenciaram tanto o sistema educacional quanto a avaliação que ao longo do tempo tem tomado novos caminhos, tais mudanças também acabaram por alterar os planejamentos e os desenvolvimentos dos projetos educacionais, os currículos, enfim, requerem da Escola Nova, configurações de suas práxis educativas. Assim sendo:

Mais tarde, outras possibilidades técnicas de avaliação educacional surgiram, ampliando as que já estavam em vigor. Dentre esses novos instrumentos, destacamos inventários, questionários, observação, fichas de registro de comportamentos e outras formas de coleta de dados para avaliação da aprendizagem que contemplassem a questão longitudinal, ou seja, uma questão processual. (Souza, 2016, p.16)

Porquanto, surgem entendimentos de que a escola seriada não cumpre com seu papel fundamental de transmitir conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento humano do aluno. Eventualmente, se passou a entender que o cidadão ficava refém de uma educação da qual ele era cobrado, mas que não lhe era oferecida, pois entendia-se que em tal sistema não havia condições para alcançar o desenvolvimento cognitivo equivalente aos anos de estudo. Assim, surgem as percepções de que o sistema avaliativo meramente classificatório é insuficiente na contribuição de ensino, bem como o sistema vigente de ensino, mostrou-se irrelevante para surtir efeitos satisfatórios da educação.

Em meio a isso, surge o desafio de desenvolver um novo modelo de avaliação, que consequentemente trouxesse mudanças nas estruturas e levasse a mudanças de paradigmas, pois o denominado antigo sistema estava sustentado na reprodução do conhecimento, na ameaça e na punição. De modo que o sistema avaliativo contribuía para a evasão escolar, deveria ser substituído. Assim foi necessário ressignificar a avaliação dando-a uma nova forma, que na percepção de Santos & Guimarães (2017, p. 28) deveria ser “(...) mais justo e democrático que considere a aprendizagem a partir de um processo participativo, reflexivo e dialético onde o aspecto qualitativo se sobrepõe ao quantitativo”. Portanto:

A aprendizagem do aluno e sua progressão nos estudos é o objetivo da educação escolar, mas para que ela ocorra deve se levar em conta o tempo de aprendizagem. O aluno deve ser estimulado a aprender a desenvolver suas potencialidades nas variadas áreas do conhecimento, tornando-se um cidadão pleno e consciente de seu papel na sociedade, com uma visão de mundo mais ampla. (Souza, 2017, p. 13-14)

Assim, surge a progressão continuada, que pode ser entendida como o sistema educacional onde o aluno é promovido automaticamente nos anos que compõem um ciclo, havendo acompanhamento contínuo do desempenho, com a realização paralela de recuperação dos conteúdos desenvolvidos, tudo isso, almejando evitar a reprovação escolar e a supostamente uma de suas consequências, a evasão escolar:

O primeiro benefício refere-se à ampliação do tempo para a aprendizagem, (...). A introdução de mais um ano de escolaridade e a eliminação da reprovação dentro do ciclo permitiram que os alunos tivessem mais tempo para aprender, criando condições para uma continuidade no processo de aprendizagem. O segundo benefício diz respeito à criação das classes de apoio, cujo propósito era atender alunos com dificuldades de aprendizagem no horário contrário ao do turno regular. O terceiro fator benéfico refere-se às mudanças em alguns aspectos da prática pedagógica, tais como a ampliação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem [...], inovações no trabalho

com a leitura e a escrita e tentativas de trabalhar com grupos heterogêneos. (Mainardes, 2007, pp. 155-156 citado por Souza, 2017, p.69).

Assim, tal sistema, teoricamente, vai de encontro ao sistema adotado até então, que pautava-se no modelo behaviorista de ensino e de avaliação, onde o aluno era visto como mero receptor dos conteúdos e o professor como o detentor do saber, o qual deveria ser transmitido e posteriormente requerido a demonstração de que o aluno havia aprendido por meio das avaliações. Portanto, o novo sistema vem teoricamente pautar-se na aprendizagem do aprendiz, assim, o novo sistema propõe que o processo de aprendizagem se efetue por ciclos que não devem ser interrompidos pela reprovação escolar. Tal prática de acordo com Souza (2017) tipifica o modelo de ensino construtivista:

Por essa razão, ao se falar no regime de Progressão Continuada de ensino, conseqüentemente estar-se-á falando também do modelo de ensino construtivista, pois este é a base na qual encontra-se ancorado o sistema de ciclos de aprendizagem. Assim como a abordagem construtivista, o regime de Progressão Continuada tende a colocar o educando no centro do processo de ensino e aprendizagem e o docente como mediador, facilitador e provocador da construção do conhecimento de seu aprendiz. (Souza, 2017, p.37)

Outro entendimento que vai contribuir para a aceitação da do regime de progressão escolar, é o entendimento de que a retenção escolar é um elemento de seletividade do processo escolar, baseada que o sistema avaliativo quantitativo, constituindo-se, assim, como um mecanismo de premiação, punições e segregação, que são aplicados aos alunos. Portanto, por meio do novo sistema avaliativo buscou-se eliminar as estruturas de avaliação tradicional, de maneira que a educação pudesse servir de socialização e progressão do aluno.

Quadro 2

Estrutura da educação em ciclo

Ciclos de Aprendizagem
Mudanças na práxis docente: trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagem e comprometido com a garantia da continuidade da aprendizagem.
Mudança de concepções: o papel da escola, do estudante e do conhecimento passam a ser ressignificados.
Papel do docente: o docente precisa ter clareza da sua função social; utilizar metodologias e técnicas variadas e saber que é um agente facilitador da aprendizagem.
Necessidades: criam-se novas necessidades de investimento na educação, na escola, na formação inicial e continuada, em materiais didáticos, etc.

Fonte: Souza (2017, p. 40).

Em meio as inúmeras discursões de como superar o fracasso escolar, diversas alternativas foram sendo apontadas por especialistas e pesquisadores, no entanto algumas requerem o investimento significativo de recurso para a superação de tal problema, mostrando que os investimentos atuais nos dois grandes fundos que sustentam as políticas educacionais, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) são insuficientes para uma educação de qualidade, porém não é desejo dos governos onerarem seus orçamentos com despesas extras para a educação, e assim, a alternativa viável para resolver tal problema seria a aprovação continuada.

Portanto, o governo intui adotar uma forma de melhorar a educação sem grandes investimentos, assim, inicia-se em âmbito federal a implementação do sistema de ciclos, a partir do ano de 2010, por meio da Resolução 07/2010, que pautando-se na LDB. O novo sistema passou a não ser mais centrado nos conteúdos, e sim, nas necessidades específicas de cada aluno, considerando ritmo, faixa etária, estágio de desenvolvimento e saberes prévios. Outra mudança relevante foi o processo avaliativo, que segundo Mainardes (2009 citado por Brito Júnior, 2018), a educação em ciclos vem propor alterações nas práticas educativas denominadas de práticas avaliativas tradicionais que usam as notas das provas e dos exames como parâmetros de aprovação ou reprovação dos docentes, desenvolvendo assim, uma política que fundamenta-se na avaliação formativa e emancipatória ou outros modelos de avaliação, nos quais a preocupação é suspostamente garantir a melhoria da aprendizagem, e não a quantificação da aprendizagem do aluno, que para os defensores do RPC, tal sistema geralmente culmina na reprovação escolar.

Assim, acreditava-se que a progressão continuada enquanto política educacional, traria avanços pedagógicos para o sistema educacional, tendo em vista, que buscaria o aumento da qualidade do ensino nas escolas, o que diminuiria a exclusão social, eliminando a repetência escolar, que ao longo do tempo tem se mostrado uma prática inútil. Portanto, seria necessário, que houvesse o envolvimento efetivo dos professores, tendo em vista, o seu papel na contribuição na formação global do educando.

Os defensores do sistema continuado consideraram-no como uma metodologia pedagógica avançada, pois busca propor uma avaliação constante, cumulativa e contínua, e assim, permitem que os alunos possam ter avanços constantes e sem interrupções durante os ciclos. Nessa modalidade se valoriza todo o conhecimento adquirido no ambiente escolar como processo de formação, onde o aluno está contínuo em processo de formação.

Assim o sistema de progressão continuada busca galgar os avanços do aluno com déficit de aprendizagem, de maneira que esses possam acompanhar os demais alunos “sem prejuízos de

retenção na pretensão de minimizar com a defasagem idade-série e diminuir os índices de evasão escolar dos alunos em consequências de reprovações indesejadas” (Rodrigues, 2018, p.84). Tal aprovação assim assume um papel de destaque no sistema:

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é utilizada nas escolas a fins de seleção e classificação, para aprovar reprovar e orientar a organização de turmas com características de desempenhos semelhantes. A implantação do sistema de ciclos com progressão continuada implica importantes transformações que envolvem desde os objetivos básicos do processo de escolarização até as atividades do cotidiano e sala de aula, especialmente as práticas avaliativas. (Sato, 2007 p. 45 citado por Brito Júnior, 2018, p. 26)

Mediante ao exposto, não se pode esquecer que embora uma ação pedagógica possa possuir êxito em um determinado local, talvez em outro ele não consiga tem resultados significativos, pois diversos fatores podem interferir, nos resultados de uma política pública, dentre esses fatores podemos citar: fatores económicos, sociais, culturais, dentre outros. Não obstante, existam estudos que apontem o RPC como uma política exitosa, esses não mostram-se unânimes em demonstrar todas as realidades, pois há diversos estudos alguns apresentados nesse trabalho que mostram o insucesso do RPG em diversas realidades brasileiras.

Assim, o que constatamos em diversas pesquisas, é que na realidade nacional, essa política tem deixado a desejar, especialmente por parte do governo, que pouco incentivo financeiro tem realizado para sanar as deficiências do sistema educativo, somando-se a ausência de intervenções efetivas para sanar as insuficiências de aprendizagem dos alunos com baixo rendimento escolar.

2.3 O regime de progressão continuada no Brasil

Ao longo da história educacional brasileira evidenciou-se que os governos intentaram a implantação da Educação em Ciclos e conseqüentemente da aprovação continuada, visando resolver o problema da reprovação escolar, que foram motivos do fracasso escolar, e que comumente estão associadas ao currículo seriado, e que se perpetuaram até os dias atuais.

De sorte, que, as organizações dos currículos em ciclos no cenário brasileiro datam das décadas de 1960 e 1970, onde houveram diversos debates sobre o tema e surgiam algumas implementações que acabaram por ser malsucedidas. Na década de 1980, houveram intensificações dos debates sobre o tema e conseqüentemente a sua implantação em algumas redes de ensino.

Entretanto, foi anos iniciais da década de 1990, em meio as grandes taxas de repetência nas escolas públicas, que surgiu a novo e atual LDB, que sendo a maior normativa específica de regulamentação da educação brasileira, veio por meio do seu texto nortear as formas de

organizações dos currículos das instituições de ensino, podendo essas serem: “períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por outras formas, desde que o interesse do processo de aprendizagem se fizer necessário” (Silva, 2018, p. 37).

Com efeito, o RPC vem a contrapôs-se ao “antigo” sistema educacional adota no país, pautado no sistema seriado, onde o aluno é aprovado ou reprovado no final de cada ano de ensino, de acordo com o seu desenvolvimento de aprendizagem. Assim, tal sistema deixa de ser meramente “conteudista e cumulativa”, e propõe alcançar uma transformação radical na práxis escolar, de maneira que institui a avaliação como um instrumento de reflexão do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação na nova realidade propõe compreender as dificuldade do aluno, de maneira que haja o entendimento pleno dos fatores que comprometem a aprendizagem e assim, sejam realizadas devidas interversões, e conseqüentemente galguem as supostas melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tal modalidade de avaliação vem substituído as formas tidas por tradicionais, pelas formas que optam pela não reprovação do aluno, e conseqüentemente, intuem reduzir a evasão escolar.

Embora, a educação em ciclo esteja estreitamente relacionada com a RPC, diversos pesquisadores diferenciam um do outro, segundo Mainarde (2007), estas são duas políticas semelhantes, porém distintas e, o próprio Ciclos de Aprendizagem apresenta dois tipos programas, que são, os ciclos de aprendizagem e os Ciclos de formação:

Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. (...) os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e na organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho, na Escola Cidadã, complexos temáticos). A base teórica dos ciclos de formação ancora-se na psicologia (etapas do desenvolvimento humano), mas também em uma concepção antropológica do desenvolvimento humano. (Mainardes, 2007 apud Souza, 2017, p. 30)

No regime de progressão continuada, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, geralmente na 4ª e na 8ª. Embora esse regime possa ser considerado como organização em ciclos, é importante apontar as diferenças entre os ciclos e a progressão continuada. Enquanto os programas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação propõem mudanças mais radicais no contexto escolar, no currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por

objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental. (Mainardes, 2007 apud Souza, 2017, p. 31)

Entretanto, cientes de que a Educação em Ciclos e o RPC possuam nomenclaturas diferente, e sejam, tidos como modalidades distintas, comungamos do entendimento de que essas constituam duas vertes de uma modalidade, a primeira o Ciclo, altera a estruturação e a nomenclatura das séries escolares, enquanto a segunda altera as formas avaliativas. Assim, o modelo avaliativo proposto pelo novo sistema, prima pelos conceitos qualitativos em detrimento ao conceito qualitativo, em suma, são formas de “aprovação automática”, pois ambas as políticas têm como objetivo a continuidade dos estudos do aluno, sem levar em conta a efetiva aquisição de habilidade mínimas dos conhecimentos escolares, que são necessários ao prosseguimento dos estudos, as quais mais cedo ou mais tarde farão falta à vida escolar ou social do aluno.

Conseqüentemente, a implantação da Educação em Ciclos e do RPC efetivou-se no ano de 2010, por meio da Resolução do CNE/CEB nº 4/2010 e da Resolução CNE/CEB 07/2010, e desde esse período diversos sistemas estaduais e municipais de educação vêm implantando ou ampliando tais políticas em suas respectivas realidades. Assim, tal normativa é o cerne da do Ensino Fundamental em Nove Anos (educação em ciclo) e do RPC. Assim foram reorganizados os anos escolares e as respectivas idades que os alunos deveriam cursar o ano escolar, corrigindo o fluxo escolar. Ver o Quadro 3:

Quadro 3

Fluxo escolar proposto pela Resolução CNE 07/2010

Série	Idade	Modalidade
Creche	0 a 3 anos	Educação Infantil
Pré-escola	4 a 5 anos	
1º ano	6 anos	Ensino Fundamental I
2º ano	7 anos	
3º ano	8 anos	
4º ano	9 anos	
5º ano	10 anos	
6º ano	11 anos	Ensino Fundamental II
7º ano	12 anos	
8º ano	13 anos	
9º ano	14 anos	
1ª série	15 anos	Educação Infantil

2ª série	16 anos	
3ª série	17 anos	

Fonte: autor Dados: Brasil (2010b)

Assim, tal política educacional deu ênfase ao Ensino Fundamental 1, nos primeiros anos da Educação Básica, tendo em vista, que tais anos escolares são tidos como os alicerces do sistema educativo, onde são desenvolvidas as habilidades iniciais e básicas de leitura, escrita e noções matemáticas. Portanto, acreditava-se que tais ações iriam alterar a realidade de insucesso da educação nacional de maneira que fossem reduzidas as reprovações, evasões e as distorções de fluxo escolar. Portanto, a normativa sugeriu a implantação da não retenção, nas turmas de 1º a 3º ano, visando assim, melhorias no sistema educacional brasileiro, respeitando o desenvolvimento psicossocial e de aprendizagem do aluno:

Art.5º,§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). (Brasil, 2010b, p.2)

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, enviarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. (Brasil, 2010b, p.8)

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Brasil, 2010b, p.8)

Assim, ficou estabelecido que os três anos iniciais do Ensino Fundamental está destinado ao processo de alfabetização do aluno, e a sua respectiva efetivação se necessário até o 5º ano, sem que haja a retenção do aluno nesse período nos três primeiros anos. Assim, se busca a alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade e a redução da distorção idade-série nas escolas.

Portanto, a orientação da Resolução do CNE estipula um período de alfabetização, essa medida é denominada por alguns RPC, que por sua vez confunde-se com a progressão automática que segundo Rodrigues (2018, p. 48), nessa modalidade a “o aluno mesmo sem ter assimilado os conteúdos do ano, é promovido”, em contrapartida, o RPC “está pautado na concepção de um planejamento sistêmico que garanta continuidade dos conteúdos e a progressão das aprendizagens não vencidas” (Rodrigues, 2019, pp.47-48).

Assim, em meio ao insucesso nos anos iniciais onde são formadas as bases de leitura, escrita e noções matemáticas, a proposta da não retenção mostrou-se algo inovador e que amenizaria os efeitos das reprovações em massa e a evasão escola, tornando a educação, ou seja, a escola mais eficiente, assim, para o governo brasileiro entende que “uma escola alcançar o feito de 100% de rendimento escolar, não pode haver nenhum aluno reprovado e nenhum caso de abandono escolar” (Santini & Fuzinato, 2019, p. 292).

Mediante ao exposto, alguns pesquisadores e professores entendem que a progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é uma forma de aprovação automático, pois como essa última aprova alunos sem o domínio mínimo dos conteúdos, assim o faz também a aprovação continuada, e muitos desses alunos oriundos chegam ao 4º ano sem estarem alfabetizados, e o pior, alguns chegam sem noção alguma de leitura, escrita e noções matemáticas. De maneira que tal ação acaba por limitar o homem social que deve interagir por meio da linguagem, seja ela, falada, escrita, ouvida, pois estas “são habilidades que permitem a socialização” (Terra, 2019, p.171).

Assim, as novas políticas educacionais buscaram atuar na transformação da realidade, tendo em vista que os alunos não aprendiam no ritmo esperado as matérias previstas no programa escolar, e que acabavam por permanecer na escola além do tempo necessário, e que geralmente leva à desmotivação e conseqüentemente a evasão escolar, seja esta por iniciativa do aluno ou dos seus familiares, pois por vezes, acreditavam que não conseguiriam avançar nas aprendizagens, tais decisões contribuíram também para as distorções de fluxo escolar.

De sorte, que tais políticas educativas levaram à implementação de diversas formas de avaliações, sendo que tais alterações, acabaram por criar insatisfações de muitos profissionais, e por outro lado, conquistou apoio de outros. Tais medidas intentam até os dias atuais uma melhor organização pedagógica e conseqüentemente melhores resultados na educação, dividindo assim opiniões sobre seus efeitos.

Assim, por meio da educação em ciclo e do RPC, o Estado de uma maneira rápida e pouco onerosa aos cofres públicos “criou a solução” para a reprovação escolar, e assim, se utiliza do discurso de que o ensino brasileiro galgou melhorias significativas na sua qualidade, porém,

diversos estudos vêm demonstrando que a educação brasileira no âmbito da Educação Básica, não alcançou melhorias reais, apenas numéricas, por causa da aprovação continuada.

Portanto, a educação em Ciclo e o RPC veio propor que os três primeiros anos do Ensino Fundamental sejam considerados como um bloco único de alfabetização e letramento, sendo aceita a percepção de o Ensino Fundamental, possa ser organizado em ciclos de dois, três, quatro ou mais anos, de maneira que contemple, as diferenças de ritmo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, o currículo sugerido pela LDB propõe no que tange a avaliação da aprendizagem, que essa leve em conta os aspectos qualitativos, ou seja, esses devam sobressair relação aos aspectos quantitativos da avaliação, dando uma nova direção ao sistema avaliativo nacional, que sempre esteve pautado nos aspectos quantitativos. Todavia, o que é predominante no dia a dia escolar é a prática de aspectos quantitativos, ou seja, o predomínio da nota classificatória.

Assim, a LDB no artigo 24, inciso V, alínea a, normatiza a sobreposição dos aspectos qualitativos sobre o quantitativo “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Por conseguinte, as alterações necessárias para a implantação do novo sistema avaliativo, implicou em alterações nas práticas do professor em sala de aula, assim os professores com o intuito de seguirem as normativas expressas, tiveram que diversificar as formas de avaliação quantitativa e criar mecanismos que visem a observação dos aspectos qualitativos do aluno, tendo em vista que a mesma se tornou o cerne do novo sistema avaliativo.

Assim, esse novo sistema avaliativo foi denominado por muitos de “promoção automática”, pois utiliza-se de formas avaliativas que têm como critérios: o desenvolvimento progressivo e contínuo do aluno, o desempenho, o ritmo, a faixa etária, e as limitações do aluno. Tais formas avaliativas desconsiderando as práticas avaliativas do regime seriado, que historicamente foram instituídas no meio educativo, e que tinham por critério o valor quantitativo, atribuído por meio da nota ou conceito.

Todavia, tal regime utiliza as recuperações paralelas, que acabam culminando na aprovação do aluno, mesmo quando esse não obtém bons resultados, podendo ainda serem utilizadas como critério para a aprovação: a reclassificação, a aceleração, o aproveitamento e o avanço do aluno. Assim, o RPC causa insatisfação de diversos profissionais e pesquisadores que vêm essa política como danosa ao sistema educacional.

Portanto, evidencia-se que o intuito do RPC é a aprovação do aluno independente dos aspectos qualitativos, ou seja, do domínio de habilidades mínimas necessárias à continuidade dos estudos. Assim, comungamos da crença que, tal prática gera grandes lacunas de aprendizagens, ou seja, grandes insuficiências de aprendizagem, que geralmente acabam por não ser corrigidas nas séries posteriores, devido a diversos fatores do sistema educacional atual.

Entretanto, tais formas avaliativas e as suas respectivas modalidades de recuperação do aluno, embora auxiliem o educando em sua aprovação escolar, estas não geram aprendizagens efetivas, e como detectado em alguns estudos e comumente expressos nos discursos de diversos professores, que dizem que o aluno passa de ano sem “aprender nada”.

Logo, o RPC pode ser entendido como uma política pública que visa auxiliar na equidade educacional e socioeconômicas, elementos esse que marcam e tipificam as classes sociais brasileiras, principalmente os alunos das escolas públicas, que em sua grande parte é composta pelas classes menos favorecidas. Assim, almejando galgar êxitos em tal política educacional, bem como os índices de qualidade da educação, foi instituído como política integrativa do RPC, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem seu enfoque na alfabetização em língua portuguesa em matemática até o 3º ano⁷. Assim, o PNAIC concentrou-se na formação prática dos docentes. Destacamos que muitos municípios não estão mais utilizando esse programa, inclusive o município onde fora realizado a pesquisa essa pesquisa.

Com efeito, no PNAIC os professores assumem efetivamente o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, por meio de tal programa se intui levar os professores e os gestores aos novos paradigmas no que se refere a educação e o sistema de aprovação, centrado no RPC, onde se busca retirar do meio educativo os sentimentos nocivos em relação ao insucesso dos alunos no processo de alfabetização. Portanto, a instituição do PNAIC levou a uma constante aferição do processo de alfabetização do aluno por meio de exames periódicos, objetivando sondar o nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática (Brasil, 2012).

A proposta desse programa é possibilitar à qualificação dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental para melhorarem suas ações alfabetizadoras, e com isso, aumentar os indicadores de formação das crianças. A prática de alfabetização deve possibilitar o acesso ao conhecimento por parte das crianças, fazendo com que elas despertem para a leitura de mundo. Os professores cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que atuam no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental têm essa responsabilidade. (Rodríguez, 2018, p.121)

⁷ Informações disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192

Porquanto, para galgar êxito em seu objetivo de alfabetização na idade certa o PNAIC, acentuou o processo de formação do professor para tal fim, em suas reuniões é comum a troca de experiências, além das informações científicas que envolvem conceitos e metodológicas de alfabetização e letramento, de maneira que os professores possam aplicar na prática as informações e experiências obtidas nas formações.

Assim, percebemos que a partir da LDB, o CNE propôs aos sistemas educativos nacionais por meio de seu Parecer nº 7/2010 e da sua Resolução nº 4/2010, a implementação do RPC, o qual teve como suporte o PNAIC, o qual apresenta as limitações, dentre essas, destacamos a ausência do incentivo financeiro por parte do governo federal para a formação dos professores, e assim sendo, muitos municípios estão com o programa desativados. Portanto, com a desestruturação do PNAIC o próprio RPC sofre consequências, pois, não há uma efetivação de suporte pedagógico, e assim, os alunos acabam sendo aprovados, sem resultados de aprendizagem. Nos referimos aos alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Assim, deu-se ênfase ao Ensino Fundamental 1, nos primeiros anos da Educação Básica, tendo em vista, que tais anos escolares são tidos como os alicerces do sistema educativo, onde são desenvolvidas as habilidades iniciais e básicas de leitura, escrita e noções matemáticas. Portanto, acreditava-se que tais ações iriam alterar a realidade de insucesso da educação nacional de maneira que fossem reduzidas as reprovações, evasões e as distorções de fluxo escolar. Portanto, a normativa sugeriu a implantação da não retenção, nas turmas de 1º a 3º ano, visando assim, melhorias no sistema educacional brasileiro, respeitando o desenvolvimento psicossocial e de aprendizagem do aluno:

Art..5º,§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). (Brasil, 2010b, p.2)

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. (Brasil, 2010b, p.8)

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Brasil, 2010b, p.8)

Assim, ficou estabelecido que os três anos iniciais do Ensino Fundamental está destinado ao processo de alfabetização do aluno, e a sua respectiva efetivação se necessário até o 5º ano, sem que haja a retenção do mesmo, nesse período nos três primeiros anos. Assim, se busca a alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade e a redução da distorção idade-série nas escolas.

Portanto, nos colocamos dentre aqueles que vêem o RPC como uma política educacional que embora tenha boas pretensões em seu discurso, na prática deixa muito a desejar, pois produz lacunas de aprendizagem significativas. Tal temática é motivo de muita divisão, de maneira que há defensores e opositores, porém nos pomos como opositores ao RPG, considerando seus déficits na sua estrutura que acabam por tornar inviável seu papel na melhoria da aprendizagem. Queremos trazer uma reflexão dos resultados da progressão continuada adotada no Estado de São Paulo.

De modo que tal estado é o pioneiro em nosso país em a adotar o RPC e a Educação em ciclos, tal ação iniciou no ano de 1998, pautado na LDB e na Deliberação nº 09/97, do Conselho Estadual de Educação – CEE, que culminaram na “Resolução nº 4/98 de 15/01/1998” (Brito Júnior, 2018, p. 12), por meio da qual a Secretaria Estadual de Educação (SEE -SP), instituiu tal regime da Educação em Ciclo, que assegurou aos alunos o direito do término do Ensino Fundamental em 8 anos de estudo, assim, tal medida fez alterações na maneira de avaliar, ou seja, foram deixados de lado a forma tradicional, que pauta-se meramente na nota ou conceito, sendo substituídos pelas formas avaliativas do Regime de Progressão Continuada, que estabelecem como previsto na LDB o predomínio dos conceitos qualitativos, de maneira que se possa contemplar amplamente as necessidades dos aluno (Bouros & Tortella, 2015, p. 508).

A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a "pedagogia da repetência" e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua. (São Paulo, 1997)

Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino. (São Paulo, 1997)

Assim, o estado paulista organizou o Ensino Fundamental em dois ciclos: Ciclo I correspondente ao ensino da 1^a à 4^aséries e o Ciclo II – correspondente ao ensino da 5^a à 8^a séries, posteriormente em 2014, o sistema foi adequado para três ciclos educacional, de maneira a garantir à formação do aluno, assim, no ano de sua implantação tal medida atingiu 4.436.407 indivíduos. O RPC veio isentar os alunos da possibilidade de reprovação no Ensino Fundamental, exceto no término de cada ciclo, onde em casos extremos de insuficiência de aprendizagem, poderia haver a reprovação, porém, constituía-se como o único elemento que de reprovação a frequência inferior a 75% (Brito Júnior, 2018).

Assim, o novo sistema propõe que o processo de aprendizagem deva considerar o ritmo de desenvolvimento, a autoestima, a continuidade dos estudos do aluno, e conseqüentemente requer uma avaliação que possa ser contínua e progressiva, pautando-se no entendimento de que todos os alunos são capazes de aprender, assim, prima-se que o direito seja assegurado de maneira ininterrupta. Portanto, nesta nova proposta faz-se necessário acompanhar o desempenho dos alunos, necessitando de avaliações contínuas e cumulativas da aprendizagem, recuperações paralelas ao longo do processo e, caso necessário, ao final do ciclo. Logo, “a ausência de reprovação dentro do ciclo foi o fator que mais causou incômodo entre os profissionais da Educação” (Camurça, 2016, p.61).

Assim, há diversos trabalhos acadêmico que analisam o RPC em diversas partes dos pais, e que abordam a inquietude sobre dos professores mediante a ausência de resultados nas avaliações, ou seja, parte significativa dos docentes não aceitam a progressão dos discentes que não alcançam índices mínimos de aprendizagem, os quais são aferidos pelas avaliações aplicadas em sala de aula.

Atualmente, o estado conta com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que constitui-se de uma prova que contém questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação, sendo as mesmas realizadas pelos alunos do 3^o, 5^o, 7^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e da 3^a série do Ensino Médio, as quais são aplicadas pela SEE - SP com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados da avaliação são utilizados para orientar as ações da política educacional no estado paulista e

também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).⁸

A implantação da estrutura educacional em ciclo e conseqüentemente a progressão continuada levou a alterações do sistema avaliativo do estado:

De acordo com a matriz Curricular do Estado de São Paulo, no quesito social, observamos se o aluno é capaz de interagir, seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, saber ouvir, valorizar a opinião alheia, valorizar a conduta valorativa do outro. Pensando numa avaliação meramente conteudista e cumulativa, percebemos a necessidade de uma transformação radical em sua prática. (Brito Júnior, 2018, p.53)

Porquanto, a implementação do RPC requereu mudanças nas formas de ensino, ou seja, nos currículos e na forma avaliativa, e para isso fosse alcançado fez-se necessário alterações nas práxis pedagógicas dos professores, de maneira que as mesmas buscassem avaliar o aluno de maneira contínuas e não mais somatória, utilizando-se de características sócio emocional dos alunos como meio avaliativo.

Porém, a substituição das avaliações pautadas nos conceitos quantitativos pelas formas que primam pelos conceitos qualitativos, mostra-se danosa, tendo em vista que esse último, segundo Freitas; Sordi; Malavasi & Freiras (2017) acaba por substituir as técnicas formais de avaliação que conduzem a uma nota por um modelo informal, onde passa a atribuir juízos de valores, que por vezes acabam por influenciar nos resultados finais. Portanto, tal prática pode ser danosa no sentido que a aprendizagem real, avaliada pelos instrumentos arraigado como formais, e que detectam com melhor precisão o que possivelmente o aluno aprendeu, acaba sendo substituída por conceitos que não demonstram a aprendizagem efetiva, e que por certo, acabaram por influenciar o desenvolvimento educacional do aluno.

Freitas et al (2017) alerta que a avaliação por meio informal poder leva a aprovação ou reprovação do aluno levando em critério unicamente a relação estabelecida entre aluno e professor, descaracterizando assim o foco do objetivo da avaliação escolar. Assim, entendemos que a aprovação meramente por conceitos qualitativos, fogem aos padrões lógicos, buscados pelo conhecimento científico, os quais são expressos na sua grade curricular, estão sendo deixadas de lado nas suas novas formas avaliativas.

Entretanto, no ano de 2006, o estado paulista era o único estado que possuía 100%, das escolas da zona urbana e da rural com a modalidade de educação de ciclo, e assim, adotavam o RPC.

⁸ Informações disponíveis no site no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Recuperado de: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>

Tabela 6

Distribuição das escolas por UF de acordo com o regime adotado (escolas estaduais e em áreas urbanas) no ano de 2006

UF	Escola/Série	Escola/Ciclo	% Ciclo	Total
Acre	136	0	0	136
Alagoas	275	0	0	275
Amapá	128	0	0	128
Amazonas	282	160	36,2	442
Bahia	1.250	0	0	1.250
Ceará	368	110	23	478
Distrito Federal	341	80	19	421
Espírito Santo	281	26	8,5	307
Goiás	976	0	0	976
Maranhão	581	0	0	581
Mato Grosso	125	354	73,9	479
Mato Grosso do Sul	334	0	0	334
Minas Gerais	499	2.529	83,5	3.028
Pará	525	0	0	525
Paraíba	667	0	0	667
Paraná	1.343	139	9,4	1.482
Pernambuco	373	490	56,8	863
Piauí	536	0	0	536
Rio Grande do Norte	515	0	0	515
Rio G. do Sul	1.758	0	0	1.758
Rio de Janeiro	398	683	63,2	1.081
Rondônia	180	87	32,6	267
Roraima	93	0	0	93
Santa Catarina	859	0	0	859
Sergipe	289	0	0	289
São Paulo	0	4.810	100	4.810
Tocantins	360	0	0	360
Total	13.472	9.468	41,3	22.940

Fonte: Menezes-Filho; Vasconcellos; Werlang & Biondi (2009, p. 10-11).

Todavia, a implantação de tais mudanças realizadas no sistema escolar do estado de São Paulo, têm se mostrado danosas para os docentes, pois segundo Girotto (2018), tais mudanças provocadas pelo RPC e o ensino em ciclo, geraram males, dentre eles: o achatamento do salário, os controles técnicos e burocráticos, a falta de perspectivas na carreira, a política de que todo mal resultado do aluno é unicamente responsabilidade do professor. Portanto, o sistema de ciclo e o RPC têm levado uma grande massa de professores nesse estado a abandonarem a carreira do magistério. Como se ver na Tabela 6, em 2006, já havia no território nacional certo número de escolas que adotavam a educação em ciclos e conseqüentemente o RPC.

Além dos problemas listados anteriormente, soma-se as rejeições ao RPC, por diversos sujeitos, como país de alunos, alunos, sociedade em geral e por parte significativa dos professores, para estes últimos, tal indiferença está associada a condicionantes materiais, ideológicos e institucionais-pedagógicos.

Assim, caracteriza-se como condicionantes materiais, as condições trabalho pedagógico, ou seja, número de alunos por professor, material didático, espaço físico, tempo de trabalho coletivo na escola e de preparação de aula. Portanto, em meio aos números elevados de alunos por sala, ou a quantidade de sala em que o professor deve exercer seu trabalho, não há possibilidade de haver o acompanhamento individual do aluno de maneira a conhecer suas dificuldades de maneira que se possa suprir suas defasagens. Além disso, soma-se o desgaste dos servidores, que acabam por reduzir seu desempenho no decorrer dos ciclos escolares. (Jacomini, 2016 apud Ribeiro, Kasmirski, Gusmão, Batista, Jacomini, Crahay, 2016).

Já, os condicionantes ideológicos são as concepções de escolarização e do papel da escola na sociedade, enraizados historicamente no seio escolar. Assim, se defende a reprovação escolar como um elemento que propicia ao professor o controle disciplinar dos alunos, de maneira que os leve a dedicação dos alunos aos estudos; e outro argumento é a crença enraizada da meritocracia do aluno, sendo a reprovação resultante das práticas do aluno em relação aos seus estudos. (Jacomini, 2016 apud Ribeiro, Kasmirski, Gusmão, Batista, Jacomini, Crahay, 2018b).

Por outro lado, os condicionantes institucionais-pedagógicos estão associados às condições de funcionamento da escola, de sorte, que não há organização do espaço escolar de maneira adequada, e assim, não proporciona a prática curricular adequada às avaliações e às metodologias de ensino de acordo ao ensino ciclos e da progressão continuada. (Jacomini, 2016 apud Ribeiro et al, 2018b).

Assim, Brito Júnior (2018), cita que as dificuldades do RPC no Estado de São Paulo são resultantes da implantação realizada sem as mudanças necessárias no meio pedagógicos, na formação dos professores, nas orientações aos pais e esclarecimentos à sociedade. E o mesmo autor cita a percepção de Freitas (2003), diz que se atribui o fracasso do sistema, por conta da imposição por parte do estado:

Não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão. O caso do Estado de São Paulo é o mais grave, já que não só se determinou a implantação da progressão continuada com risco de comprometer a ideia de ciclo. (Freitas, 2003, p. 70 citado por Brito Júnior, 2018, p.33)

Portanto, detectamos que dentre os inúmeros problemas causados pela implantação do RPC, o que mais causa inquietude entre a comunidade escolar, é o seu resultado para com o aluno, a saber, o educando chega ao final do ciclo sem conseguir o desenvolvimento cognitivo esperado, e que podem ser cobrados no convívio social.

Assim, o estado pioneiro na implementação do RPC, como visto neste subtítulo, apresenta para os autores citados nesta obra um índice insatisfatório no que tange a qualidade educacional, causando assim, diversos males, tanto para os alunos, quanto para os professores. Portanto, entendemos, que faz-se necessários efetivas práticas de melhorias no RGP no estado de São Paulo, portanto, para que o mesmo surta efeito de maneira que inverta os seus malefícios, faz-se necessário a revalorização salarial dos professores, medidas extra classe para sanar as dificuldades dos alunos (em especial os que não atingem a pontuação mínima), medidas formativas que tirem dos ombros do professor a culpa pelos resultados da defasagem educacional, melhorias na infraestrutura dos ambientes escolares, adequação da escola ao meio tecnológicos de maneira a torná-las mais atrativa aos alunos e que possibilite a dinamização da aulas.

2.4 Dos efeitos da aprovação continuada

É impossível falarmos de aprovação sem que venhamos lembrar da avaliação, a origem desta última está associada aos exames e remontam à Idade Moderna, por volta do ano de 1599, quando foi publicada a *Ratio Studiorum*, que normatizou no seio escolar jesuítico a realização regular de exames escritos ou orais, por meio dos quais os alunos tinham os seus conhecimentos verificados, de maneira que pudessem ser quantificadas as suas aprendizagens, ou seja, se identificava o nível de conhecimento que os mesmos alcançavam após o processo de ensino.

Assim, toda a ação pedagógica desde o início do século XX, está centrada nos objetivos de aprendizagem que mobilizam as ações educativas que auxiliarão no processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos, e posteriormente, serão sondados por meios de avaliações o que foi aprendido pelos alunos, e assim, é possível identificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ou não. Portanto, a prática avaliativa está associada a uma nota ou conceito valorativo, que será atribuído ao aluno. Assim, “percebemos que a avaliação faz parte do processo educacional e é um instrumento importante, que permite acompanhar o desenvolvimento das pessoas envolvidas nesse processo” (Souza, 2016, p. 12).

Diante disso, por muito tempo a avaliação teve como foco principal, se não único, o objetivo de aferir o desempenho do aluno, por meio do qual eram atribuídos conceitos pelo professor com as notas azuis ou vermelhas, sendo que os conteúdos curriculares eram praticamente o

único meio para avaliar os alunos, que tinham por obrigação, o domínio dos conteúdos, porém ao longo do tempo formas distintas de avaliações foram surgindo e passaram a ser vistas como instrumentos de sondagem dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, e conseqüentemente, a partir dessa poderiam ser implementadas ações com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, na atualidade Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2017) afirmam que existem três níveis de avaliativos, há a avaliação em larga escala em redes de ensino (realizadas no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

De modo, que a avaliação tem papel preponderante no sistema educativo, pois serve como parâmetro, para entender ou aferir os níveis de conhecimentos dos alunos, antes, durante ou após o processo educativo. Independente da modalidade de avaliação, seja ela, diagnóstica, formativa ou somativa, ambas podem contribuir para um melhor entendimento da realidade, e podem servir como aporte para mudanças no sistema de ensino, servindo como elemento de detecção das necessidades do aluno e do sistema educativo.

A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, uma “forma de pensar” um a forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em práticas específicas. Esses modelos também se tornam objeto de avaliação e, portanto, definem a aprovação ou não, a continuidade ou não o acesso ao conhecimento sistemático ou não. (Freitas et al., 2017, p.25)

Assim, podemos entender que o papel das distintas modalidades avaliativas: a avaliação diagnóstica tem por finalidade sondar o nível de conhecimentos prévios dos alunos servindo como instrumento de subsídios a organização de todo o trabalho pedagógico com o intuito de alcançar melhor evolução no desenvolvimento e desempenho dos alunos. Tal avaliação pode ser feita a partir de vários instrumentos, tais como: observações e conversas com alunos, testes, provas, trabalhos em grupos, consultas aos históricos escolares entre outro. Assim, a avaliação diagnóstica serve como instrumento usado para detectar o nível de conhecimento prévio do aluno de maneira que o mesmo possa começar adequadamente cada fase de aprendizagem e socialização (Rodrigues, 2018).

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – “estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva” –, pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados. (Luckesi, 2011, p. 169 apud Camurça, 2016, p.37).

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão;

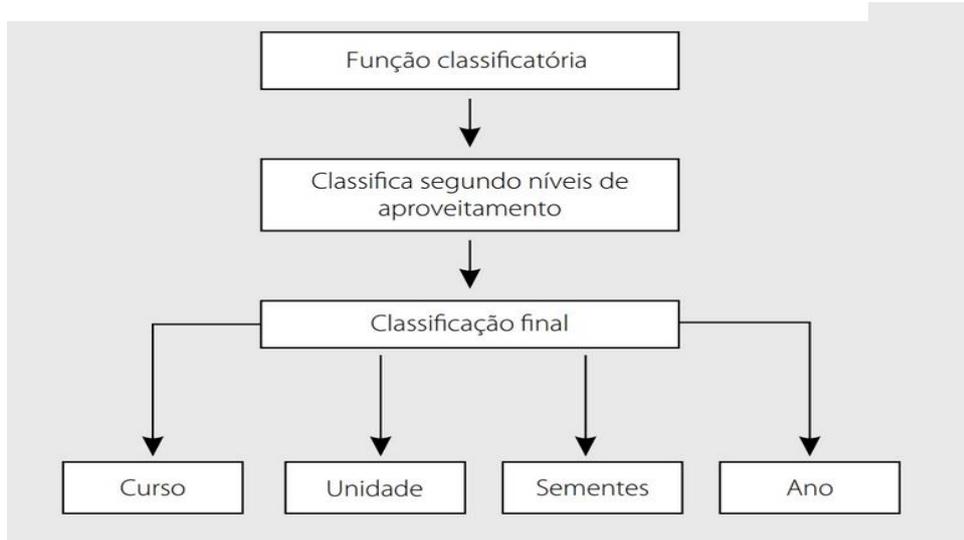
destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. (Luckesi, 2011, p. 213 apud Camurça, 2016, p.38)

Por sua vez, a avaliação formativa se caracteriza por ter um formato interativo entre professores e alunos, que possibilita uma percepção mais ampla sobre o processo de aprendizagem do aluno e conseqüentemente leva a reflexos das ações pedagógica, pois regular a aprendizagem, o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e cooperação, as relações entre a família e a escola e, entre os profissionais da educação (Perrenoud, 1999, citado por Rodriguez, 2018).

Assim, a avaliação formativa segundo Perrenoud (1991, p. 50 citado por Santos & Guimarães, 2017, p. 81) é toda aquela que “auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Desta maneira, a cooperação se efetua pela possibilidade do professor utilizar métodos diversos que atendam às necessidades dos alunos, de maneira que os mesmos possam desenvolver suas habilidades.

Tal modalidade de avaliação tem sua origem no sistema jesuítico de ensino, e atualmente está largamente em uso em vários níveis de ensino, sendo encontrada na maioria das escolas brasileiras, tal avaliação objetiva classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos de maneira que quantifique o processo de ensino. Por meio de tal avaliação determina-se o nível de habilidade adquirida pelo aluno, atribuindo-lhe uma nota ou conceito, essa modalidade é tida por alguns como tradicional e arcaica.

Em suma, a avaliação somativa está centrada na classificação, que quantifica os saberes dos alunos, comparando uns com os outros, assim o aluno que alcançou os objetivos propostos pelo professor ou pela escola, é aprovado, entretanto se o aluno que não atingiu os índices mínimos, ele é reprovado, necessitando assim refazer os conteúdos anteriormente estudados, a fim de que possa aprendê-los, e assim, possa participar das aulas de maneira similar aos demais alunos.

Figura 3*Função da avaliação somativa*

Fonte: Santos & Guimarães (2017, p.92)

Assim, Camurça (2016), em sua dissertação de mestrado traz autores que tem percepções distintas sobre a avaliação tida por classificatória ou tradicional, sendo listado autores como Lukcesi (2011) que propõe a avaliação como instrumento diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem onde, em tal processo, o erro é elemento comum e nato da aprendizagem, onde o aluno não deve ser “punido” por isso, mas que a avaliação sirva para traçar novas ações para alcançarem melhores índices de aprendizagem, estas atitude diferencia a avaliação e exame sendo o autor, pois o que acontece tradicionalmente o exame do aluno, onde atribui-se notas e nada é feito para solucionar os problemas de insuficiências educacionais. O Quadro 4 mostra as principais características de cada tipo de avaliação.

Quadro 4*Características das modalidades de avaliações*

MODALIDADE	FINALIDADE	MOMENTO	INSTRUMENTOS
Diagnóstica	Diagnosticar dificuldades e conhecimentos já construídos	Início do ano letivo, curso, ou início de uma unidade de aprendizagem	Prova, testes
Formativa	Verificar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados, sendo também auxiliar para a reorganização da prática do professor	Ao longo do processo educativo, ou seja, ao longo do ano letivo ou curso	Observação, Portfólio
Somativa	Classificar a aprendizagem de acordo com o conhecimento construído	Ao final do ano letivo, curso, ou ao final de uma unidade de aprendizagem	Apresentação de trabalho, Autoavaliação, Prova

Fonte: Santos & Guimarães (2017, p.109).

Camurça (2016) citado também a autora Saul (2001) que traz a avaliação como instrumento emancipatório, caracterizada pela descrição, análise e crítica de uma dada realidade, de maneira que o aluno possa alterá-la.

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão do real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. (Saul, 2001, p. 61 apud Camurça, 2016, p.38)

De igual modo, Camurça cita Romão (2011), que entende a avaliação como um instrumento dicotômico, de um lado a corrente progressistas, que intuem o diagnóstico das dificuldades dos docentes e do outro o tradicional (meritocrático e classificatório) com suas periodicidade nas avaliação e nos registros de seus resultados, assim para o autor ambas as concepções são consideradas positivista, porém deve-se levar em conta os fatores sociais, culturais e científicos que estão inseridos no processo. Tal autor propõe uma avaliação denominada de dialógica onde propõe que haja a superação da adversidade, a partir da tomada de consciência

de sua própria adversidade. Portanto, Romão (2011 citado por Camurça 2016) discorda de algumas definições de avaliação dada por teóricos que caracterizam a avaliação como julgamento de valor baseado em padrões previamente estabelecidos.

Parece-nos que uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em nenhum dos polos da dicotomia mencionada, nem cairia no ecletismo mediador das duas teorias divergentes – que, por isto mesmo, acabaria por apenas justapor, a partir de critérios meramente formais, traços análogos ou aparentemente complementares de concepções antagônicas. Do ponto de vista de uma pedagogia dialética, devemos escapar das dicotomias categóricas e buscar alternativas fora de seus polos. No caso da avaliação, tentamos demonstrar que a complementaridade entre a avaliação classificatória e a diagnóstica pode ser um melhor caminho, sem o radicalismo dos “construtivistas” da moda, dos “quantitativas” tradicionais e sem o ecletismo que se constitui numa espécie de fisiologismo bajulador das teorias da moda. (Romão, 2011, p. 135 apud Camurça, p.40-41)

Assim, Camurça (2016) demonstra que a maioria dos autores listados em seu trabalho fazem críticas ao sistema avaliativo classificatório (somativo), ou seja, ao sistema avaliativo denominado de tradicional, que na opinião do mesmo, “expõe, exclui, amedronta e pune os alunos dentro de um currículo engessado e de exigências inflexíveis, e consideram que a avaliação poderia ser encarada como uma ação educativa” (Camurça, 2016, p.43). Assim, concordamos com esse no entendimento de que a avaliação não deve se limitar unicamente ao conceito quantitativo, ou seja, a mera nota, mas que essas sejam instrumentos para a realizações de intervenções quando as notas forem insatisfatórias.

Assim, concordamos com o pensamento de Santos & Guimarães (2017), onde as autoras acreditam que o processo avaliativo é uma forma de organização, um método e um instrumento que proporcionem o alcance dos objetivos pré-estabelecidos, ou seja, que possibilite acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, podendo ser realizadas por meio da observação, inquirição ou testagem.

Observação: a observação tem como característica a percepção dos fatos fundamentais para uma avaliação. Sendo assim, torna-se necessário definir “o quê?” e “para quê?” uma situação deverá ser observada. Hoffmann (2008, p. 64) traz o seguinte questionamento: “O que contempla o olhar do professor quando observa o aluno em atividade ou quando analisa suas tarefas?”. É através da observação que o professor consegue perceber os avanços e as dificuldades de seus alunos. Para fazer uso da observação, o professor necessita de alguns instrumentos como blocos/ cadernos de anotações, também, chamados de anedotários, bem como, fichas de acompanhamento com informações sobre o desempenho dos alunos. A observação é muito utilizada em uma avaliação diagnóstica. Inquirição: a inquirição apresenta como característica principal o questionamento. Para Hoffmann (2008), o ato de avaliar está essencialmente ligado ao ato de questionar, sendo utilizado de forma recorrente na prática pedagógica do professor. Há um processo dialógico envolvido, no qual, o professor ao concluir a explicação de determinado conteúdo retoma com seus alunos se ficaram algumas dúvidas e o que precisa ser retomado, a fim de que possam compreender os conteúdos ensinados. Na inquirição, o questionário e a entrevista são dois instrumentos muito utilizados na modalidade de avaliação formativa. Testagem: a testagem

é uma das formas mais utilizadas na escola para a coleta de informações relacionada ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Podemos classificar a testagem em dois tipos: Testes/provas padronizados e desenvolvidos por especialistas e aplicados a grupos de alunos de determinada etapa da educação. Como exemplo de provas padronizadas, podemos citar as avaliações de larga escala elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Testes/provas elaboradas pelos professores das turmas, tendo como objetivo acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. As testagens são muito utilizadas em uma avaliação somativa. (Santos & Guimarães, 2017, pp.65-66)

Portanto, entendemos que independentemente do modo de avaliação adotado, as mesmas podem convergir a um resultado comum, pois “as avaliações diagnóstica e formativa colaboram para uma avaliação somativa, quando seus dados servem para o somatório final e resultado de um processo educativo realizado” (Santos & Guimarães, 2017, p. 91).

Porquanto, a nova realidade educacional proposta pela Resolução CNE 07/2010, trouxe implementação da educação em ciclos, a qual fez alterações no sistema avaliativo, de maneira que as avaliações qualitativas deixaram ser o âmago do processo avaliativo, sendo substituída pela aferição qualitativa, ou seja, foram deixados de lado as formas avaliativas tradicionais, que se pautam meramente na nota ou conceito. Assim, foi adotado a avaliação de aspecto processual, formativo e participativo, onde essa deve ser contínua, cumulativa e diagnóstica de maneira que se possa identificar as defasagens e os problemas do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a partir dos resultados de tais práticas avaliativa se devem ser traçadas as medidas para intervir nas necessidades dos alunos de maneira a sanar tais as dificuldades e redirecionar as práxis do professor.

De certo, que as avaliações pautadas no RPC devem utilizar instrumentos diversificados, tais como: observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, os exercícios, as provas, os questionários, dentre outros recursos, de maneira que esses recursos avaliativos sejam condizentes com à faixa etária e às necessidades do educando (Brasil, 2010).

Assim, para contemplar o RPC, além de do uso de diferentes instrumentos avaliativos fez-se necessário a flexibilização das formas de avaliação, de maneira que se passou a utilizar a avaliação socioemocional, que “consiste em avaliar o aluno através dos fatores sociais e emocionais” (Brito Júnior, 2018, p. 53). Para os defensores de tal modalidade o atributo afetividade é de grande relevância no sistema educativo, pois, proporciona um maior rendimento na atenção, sustentar um foco, no autocontrole, na ansiedade, autoconfiança, e no uso econômico dos recursos internos.

Mesmo que o RPC tenha mostrado inovação na organização educacional, pode haver falta de entendimento dos que atuam diretamente nesse processo. Aprovar automaticamente sem ter embasamento dos aprendizados e

dificuldades que o aluno obteve pode ser uma medida irresponsável e causar danos educacionais nos anos futuros. (Camurça, 2016, p.67)

Por conseguinte, essas novas formas de classificar o nível de aprendizagem dos alunos, se mostram insuficientes, pois acabam por descartar as modalidades de avaliação que objetivam examinar o nível de conhecimento do aluno por meio quantitativo, ou seja, por meio de conceitos ou nota, pois assim, perdemos esses instrumentos indicadores da qualidade educacional, e que tem maior confiabilidade no meio educacional, pois trabalham com maior representatividade da realidade. Por certo, o que falta em meio aos resultados insatisfatório da avaliação somativa/classificatória, são medidas efetivas de reparação das insuficiências educacionais do aluno, e não a mera aprovação, como proposto pelo CNE, sobre o pretexto de prevalência de habilidades qualitativas.

Assim, cremos que em meio a conjuntura educacional brasileira, a avaliação de enfoque classificatória é o meio mais eficaz de sondagem e de intervenção do processo educacional, a partir da qual se obtém resultados mais próximos da realidade da aprendizagem do aluno, de maneira que possam ser realizadas intervenções para sanar as dificuldades ou insuficiências de aprendizagem do aluno, levando assim a educação a alcançar os bons índices de aprendizagem, e assim, poderemos alcançar os objetivos principais do sistema educação: o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania; a continuidade dos estudos posteriores; e a inserção ao mercado de trabalho.

Entendemos que o RPC, traz de avanço para o seio educacional o incentivo, se não a obrigatoriedade do uso de novos meios de atividades avaliativas, porém, essa inovação pode requerer que o professor busque aperfeiçoamentos constantes, acarretando sobre o mesmo uma sobrecarga de atividades, que soma-se a uma realidade brasileira onde tal profissional já tem uma diversidade de atividades, tais como: pouca articulação entre escola e família, excesso de alunos por turma, defasagem de aprendizado, ambientes violentos, falta de apoio pedagógico, formação em serviço deficitária, estrutura física inadequada, escassez de recursos pedagógicos, dentre tantos outros.

Porquanto, a necessidade de aperfeiçoamentos por parte do professor para lidar com a nova realidade do ensino em ciclos, traz sobre o mesmo um acarretamento, não só pela necessidade de aperfeiçoamento mais intenso, mas também, pela necessidade de se utilizar uma quantidade bem maior de atividades diversificadas em sala de aula, de maneira a contemplar a heterogeneidade cognitiva, que torna-se elevadíssima em sala de aula que adotam o sistema de ciclo. Tal sobre carga acaba por aumentar as pressões psicológicas sobre tais profissionais.

Para que a proposta de ciclos possa ser efetiva e constituir-se em um avanço qualitativo com relação à escola seriada os professores certamente precisarão ter clareza a respeito de questões essenciais, tais como: o trabalho pedagógico com classes bastante heterogêneas (alunos com diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe); o planejamento de atividades diferenciadas; as possibilidades de sistematização do ensino e do planejamento de intervenções necessárias para a classe como um todo, para grupos específicos para alunos individualmente. (Mainardes, 2003, p. 80 citado por Brito Júnior, 2018, p.69)

Contudo, se não houver êxito na aprendizagem do aluno, mesmo considerando as diferentes formas de avaliação propostas pelo RPC, o CNE, reconfigura o sistema avaliativo, tornando-o extremamente danoso aos alunos dos 3 primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois predestina o aluno com defasagem de aprendizagem às séries posteriores, independentemente dos seu real desempenho, na aquisição de habilidade e competências, o que ao nosso ver se torna tão danosa quanto a reprovação escolar, tão criticada por diversos pesquisadores da área e os professores que estão em pleno exercício das atividades docentes.

Em decorrência do ato normativo que orienta a aprovação do aluno, é notório que se criou a cultura de atribuir notas ou conceitos ao educando para que os documentos oficiais sejam preenchidos, e assim, seja formalizada a aprovação do estudante. Silva (2019) em seu estudo realizado no interior do estado de Alagoas, entende que o RPC consiste em “(...)“dar notas” para aprovação automática de educandos” (Silva, 2019, p.880). Para a autora essa prática nada mais é do que uma forma paliativa de auxiliar os alunos que não contemplaram a aquisição das competências mínimas necessárias para a progressão, ou seja, o efetivo desenvolvimento do aluno. Portanto, podemos entender quão superficial é o RPC, que ao invés de sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, apenas cria uma falsa ilusão de que resolveu o problema da reprovação. Tal sistema acaba por gerar “a não aprendizagem por boa parte do alunado” (Silva, 2017, p. 116). Dentro do ciclo, o aluno que não adquire as habilidades mínimas, acaba repetindo, mais de uma vez, o último ano de cada ciclo (3º ano ou 5º ano), gerando, assim, a distorção idade/ano.

O estudo de Silva (2017) na rede municipal da cidade do Salvador demonstrou que os diversos programas adotados desde o ano de 1998 com o intuito de regularização do fluxo escolar, foram políticas que “parece não funcionar muito bem, pois os dados de repetência e reprovação continuam sendo um problema na Rede” (Silva, 2017, p. 117). Em suma, mais cedo ou mais tarde, volta à tona a reprovação, por insuficiência de aprendizagens dos alunos, assim, percebemos que a mera aprovação não gera efetiva aprendizagem do aluno.

De igual modo, Montanuci & Pacheco (2019) concordam que o mero ato de “dar notas” aos alunos sem considerar os meios avaliativos, podem ser extremamente danosos, tais autores

creem que a “*educação e avaliação* são inerentes à construção do homem como *ser*” (Montanuci & Pacheco, 2019, p.38), é essa construção que em boa parte é adquirida no ambiente escolar, será segundo os autores citados constantemente avaliado pelos desafios da vida e da sociedade, que requererão desses indivíduos os conhecimentos para as resoluções dos problemas diários da existência humana.

Assim, consideramos que o ambiente escolar deve avaliar os conhecimentos, que são tidos por essenciais para o desenvolvimento do aluno para que esse possa como estipulado em lei, exercer a cidadania, a continuidade dos estudos superiores e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (Brasil, 1996). Todavia, se esses resultados forem insatisfatórios, devem ser realizadas intervenções para resolver as insuficiências dos alunos, e não de uma forma fictícia aprovar o aluno, pois tal progressão poderá implicar em resultados tão danosos para o indivíduo, quanto a mera reprovação sem as devidas intervenções, o que por certo acarretará problemas também para a sociedade que sentirá os reflexos de uma má formação, pautada em méritos inexistentes do aluno.

É inegável que a retenção pedagógica pode acarreta diversos malefícios ao aluno, entre os males distúrbio psicossocial, déficit de atenção, mau comportamento, desmotivação causada pela reprovação, e em casos extremos o abandono escolar, ou seja, a evasão escolar. A prática da reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, comprometendo sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos (Jacomini, 2009 citado por Brito Júnior, 2018).

Portanto, nos deparamos com o dilema, o que devemos fazer reprovar o aluno que não alcançou as habilidades e competências mínimas para a continuidade dos seus estudos ou aprovar o aluno por força das normativas existentes em nosso país que sob a alegação de garantia da continuidade dos estudos e amenização dos danos psicossociais. Portanto cremos que a solução não está em nenhuma das ações citadas, pois ambas são similares em seus resultados finais trazendo males que podem ser irreparáveis para a vida do indivíduo. A solução para a melhoria educacional brasileira vai além da mera reprovação ou da aprovação por meio do RPC, faz-se necessárias intervenções sólidas que auxiliem o aluno nas suas respectivas defasagens de aprendizagem

Outro ponto negativo do RPC de relevância apontado por alguns pesquisadores é a mudanças do currículo escolar, de maneira que esse pudesse favorecer a aprendizagem dos alunos que passaram de ano sem terem as aprendizagens mínimas, e assim, necessitariam de um período durante o ano letivo para sanarem suas insuficiências da série anterior. Portanto

tais mudanças levam a uma nova realidade na condução dos trabalhos em sala de aula, fazendo necessário a inserção de projetos na realidade escolar, de maneira a desenvolver as práticas interdisciplinares, de modo que proporcionasse a continuidade dos conteúdos até atingir o ano final do ciclo, assim, tais medidas, acarretam sobre o professor mais trabalho e esforço.

Assim, outro problema de relevância seria a falta de tempo para que o professor possa realizar uma avaliação detalhada do aluno de maneira a conhecer suas deficiências e assim implementar planos de ações diferenciadas para auxiliá-los em suas dificuldades e avanços, e assim, possa realizar intervenções distintas de acordo a necessidade de cada aluno, de maneira que o mesmo possa sanar as insuficiências e possa avançar no seu desenvolvimento escolar.

Tal problemática se acentua no que tange a insuficiência quantitativa dos conteúdos que ao longo dos anos de progressão vão sendo absorvidos em poucas quantidades por tais alunos, causando lacunas de aprendizagem de conhecimentos de grande relevância para a sua formação e sua inserção no mundo contemporâneo, seja para sua vida social ou profissional.

Outro elemento do sistema educacional que nos faz refletir sobre a influência negativa do RPC, é o Conselho de Classe, que em sua soberania intervém nas decisões avaliativas do professor, e assim:

[...]o docente é induzido, diretamente, a rever a nota atribuída se, no conselho de classe, for decidido que o aluno tem “alguma chance” de ser aprovado, por exemplo, por bom comportamento (não causa discórdias ou bagunças durante as aulas). Nesse caso, o conselho de classe se resume a ditar quem será aprovado ou não nas disciplinas convergindo, assim, para uma decisão pautada em critérios subjetivos. (Silva, 2019, p. 886)

Assim, as decisões do Conselho de Classe podem ser danosas, ao desconsidera os aspectos de grande relevância da vida escolar do aluno, ou seja, ao desconsiderar como elemento fundamental do processo avaliativo a aquisição dos conteúdos necessários ao prosseguimento dos estudos, e que são aferidos pelas notas ou conceitos. Em tal prática é comum a manipulação de dados sobre a vida escolar do aluno, no que tange os reais índices de conhecimentos ou de conceitos da aprendizagem, esses acabam progredindo de ano, envoltos no discurso de estarem aptos para a série posterior, todavia a prática diária do aluno em sala de aula não condiz com o discurso da aprovação, que pode futuramente intervir na autoestima do aluno.

De igual modo, o RPC acaba por gerar coação por parte de colegas, direção ou coordenação escolar, de maneira que o professor possa alterar as notas no decorrer do ano letivo, beneficiando o aluno que esteja com índices aprendizagem baixo, alcance assim, a aprovação e conseqüentemente o prosseguimento dos estudos.

Assim, o mero ato da aprovação constitui-se uma prática danosa, pois influi em outra problemáticas, dentre elas, Brito Júnior (201, p.518) cita que no RPC não há interesse do aluno

pelas “(...) atividades, ou quando as realiza não demonstra o devido empenho, e apresenta desinteresse na aprendizagem, pois seu objetivo de promoção foi alcançado desde o início do ano”. Portanto, o RPC causa no aluno o descaso pelo sistema educativo, pois incuti-lhe a ideia que independente de sua participação ativa, ele sabe que está assegurada a aprovação para o próximo ano escolar.

De igual modo, tal sistema acaba por gerar a desmotivação do aluno em aprender, ou seja, em desenvolver suas habilidades e competências, pois sabendo o aluno que será aprovado sem que aja seu esforço, ele acaba por não se engajar nas atividades propostas, assim, devemos lembrar que o objetivo do aluno é, na maioria das vezes, ser promovido, e não o desenvolvimento de suas habilidades. Assim, Camurça (2016), cita que a ausência da avaliação leva os alunos a serem displicentes nas aulas, e indisciplinados acabam dificultando o trabalho pedagógico.

Silva expressa o seguinte entendimento sobre a aprovação continuada:

Assim, o discurso difundido pelas agências governamentais é de que a atual conjuntura política está mais preocupada com a melhoria da educação, mas observamos, na prática, que as escolas públicas brasileiras continuam não ensinando aos seus alunos habilidades e competências básicas. Ou seja, pouco se modificou na qualidade da educação ofertada pelas redes públicas de ensino, apesar das mudanças curriculares adotadas. (Silva, 2017, p. 19)

Assim, se acentua a pedagogia da exclusão, tendo em vista que, embora se garanta o acesso e a permanência do aluno na escola, não se garante a efetiva consumação de aprendizagem do aluno que se vê inserido em um ambiente que aparentemente está contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo, porém o que ocorre é que o educando todos os anos progride de uma série/ano, contudo sem que aconteça um efetivo índices de aprendizagem.

Portanto, entendemos que o RPC tem limitado a autonomia do professor, que não tem o poder de decisão em relação ao conceito final sobre o aluno, e assim, o educador acaba sendo cobrado por gestores, dirigentes, secretários de educação, ou seja, por todos os envolvidos no sistema público educacional, de maneira que acabam por intervir no processo real de avaliação, e cria-se uma nova avaliação, que na maioria das vezes não condiz com a realidade do aluno, culminando em aprovações do educando, que serve unicamente para mostrar em dados oficiais que a educação nacional está avançando, todavia, esses dados nada mostram da realidade educacional brasileira, estando longe da qualidade da aprendizagem que se busca a décadas.

Assim, a ausência de conhecimentos do aluno mostra-se extremamente danosa:

O momento problemático do aluno, relevando-se notas e frequências baixas, deixasse de lado a necessidade de avaliação de sua capacidade cognitiva, relativa aos componentes curriculares, por exemplo. Assim, pode-se resultar em um acúmulo de buracos ou lacunas na aprendizagem, onde a aprovação desse aluno mascara esses buracos, dando a impressão de que tudo ocorreu

bem, ou seja, que o aluno está apto a cursar matérias ou tópicos mais avançados (SILVA et al., 2017). É nessa perspectiva que se questiona a prática da aprovação automática nas escolas, quando se aprova esse aluno para anos posteriores, sem que ao menos ele tenha conseguido aprender os conteúdos mínimos do ano letivo anterior. (Silva, 2019, p.888)

Para Silva (2019) os efeitos da progressão continuada podem ir além do ambiente escolar:

[...] surge um questionamento: que tipo de pessoa e de profissional estar-se auxiliando a formar, isto é, esses alunos seriam capazes de concorrer a determinadas vagas de emprego, por exemplo? A pergunta deve-se ao fato de que uma parte dos alunos, sobretudo os que integram a faixa etária maior que 25 anos preocupam-se com a sua inserção no mercado de trabalho e, entendem que para muitos tipos de trabalhos é necessário o mínimo possível de escolaridade (conclusão do ensino fundamental). (Silva, 2019, p.890)

Portanto, evidencia-se que o RPC deixa a desejar nos seus resultados, os quais além de prosseguirem durante a vida escolar do aluno, ultrapassam os limites da escola, pois os vácuos na aprendizagem do aluno, o acompanham nos estudos posteriores, nos exames das faculdades ou concurso, bem como poderá gera profissionais com baixa produtividade, quando não deixa insuficiências no exercício da cidadania.

Conseqüentemente o sistema de aprovação continuada, segundo Silva (2019, p. 890) constitui-se em uma ação de caráter “desafiador e frustrante se adequar às políticas de ensino do “faz de conta” ou da “educação da hipocrisia”, endossada pela prática da aprovação automática.

Assim, o RPC mostra-se frustrante porque os seus resultados sobre a vida dos alunos que não conseguem um bom desenvolvimento de aprendizagem, constitui-se de uma fictícia qualidade, tendo em vista que a realidade dos fatos é outra, Giroto (2018) aponta que os alunos oriundos do RPC apresentam baixo aproveitamento na capacidade de leitura, na realização de cálculos e na compreensão crítica. Assim, tal mecanismo mostra-se insuficiente para melhoria do sistema educativo. Para o autor ora citado a política de implantação serviu apenas para a elevação política de alguns sem êxito na vida escolar do aluno.

Para Silva et al. (2017) que cita a Khan (2013) diz que os alunos oriundos de tal sistema são “copo-meio-vazio”, nos alertando de que ao deixarmos de lado uma avaliação rígida e eficiente, deixamos, limitamos a aprendizagem do aluno, o que acaba por gerar no aluno lacunas de aprendizagem de conteúdos.

Entendemos que a prática da não retenção mostra-se contrário as necessidades da educação da sociedade contemporânea, pois:

A sociedade atual exige que se repense a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nas escolas, as quais necessitam vislumbrar outras maneiras de selecionar e organizar os conteúdos, trabalhar práticas educativas que estimulem outras habilidades no aluno, para que assim, possamos construir uma educação que contribua para sua formação integral. (...) estimulando a

curiosidade como fonte de produção do conhecimento, de modo a construir nele uma visão. (Bastos, 2018, p. 136)

O RPC acaba gerando uma falsa percepção de melhorias, que com o passar do tempo podem agrava-se os seus efeitos, onde foram criadas falsos conceitos de aprendizagem, onde lacunas significativas acabam por ser deixada na vida cognitiva do aluno, e que o mesmo virá a sentir-se frustrado com a falsa realidade criada pelo sistema educativo, que o induziu a crença de que avançou e aprendeu, mas que nos desafios do mundo contemporâneo, o mesmo constatará quão frágil foi sua aprendizagem, levando a uma “confusão” (Khan, 2013 citado por Silva, et al., 2017, p. 37).

De igual modo Rodrigues (2018) cita alguns problemas oriundos da aprovação continuada:

Na medida em que a progressão continuada contribui para o progresso e permanência dos (as) alunos (as) na escola, passa a exigir planejamento, práticas avaliativas e ações pedagógicas adequadas à diversidade dos discentes. No entanto, apenas a permanência na escola não pode garantir a aprendizagem, é necessário um conjunto de medidas que na maioria das vezes sobrecarrega o trabalho docente e/ou prorroga a problemática do insucesso do (a) aluno(a). (Rodrigues, 2018, p.91)

Assim, a aprendizagem para Moreira significa:

(...) interação não-litera e não-arbitrária existente entre conhecimentos prévios (já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo) e conhecimentos novos quando do processo de aquisição de conhecimento, onde por meio desta interatividade, os conhecimentos prévios podem obter novos significados na estrutura do indivíduo (Moreira, 2001 citado por Silva, et al., 2017, p.37)

Se o mero ato de dar a nota ao aluno por parte do professor ou a soberana decisão do Conselho de Classe, pautados na ordenança do CNE, que visa a aprovação dos alunos do 1º ano ao 3º ano do ciclo 1, que é o foco desse estudo, se isso é suficiente para torna a educação melhor e o aluno livre das problemáticas oriundas da reprovação, estamos realmente em um péssimo caminho, pois não podemos esquecer que o sistema educativo encontra-se estruturado em uma estrutura onde os conhecimentos estão entrelaçados e que em dado momento os conhecimentos estudados no passado serão necessários na continuidade dos estudos do aluno ou mesmo em seu viver.

Rodrigues (2018,) em sua dissertação de mestrado lista autores que embora sejam defensores do RPC, estes entendem que o mero ato da aprovação não é suficiente para que se efetive a aprendizagem do aluno, os mesmos citam que é necessário ir além, ou seja, devem ser realizadas medidas que perpassem por diversos âmbitos sociopolíticos, assim, é notório que tais medidas têm impactam no orçamento público.

É necessário ter a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem no que tange a alfabetização, ou seja, ao desenvolvimento pleno das habilidades de leitura, escrita e também de noções matemáticas, requer diversas medidas, dentre elas destacamos: medidas políticas,

econômicas, sociais, pedagógicas, infraestrutura, familiar, médica, nutricionais, dentre outras. Assim, tais medidas facilitarão o trabalho do professor de maneira que sejam alcançados êxitos no sistema de ensino público brasileiro.

Deve-se levar em conta que o mero ato da aprovação continuada não é suficiente para os docentes realizarem intervenções que contemplem cada um dos alunos, respeitando seu ritmo individual de desempenho, que são frutos da sua história de vida, do meio cultural, social, familiar, biológico e psicológica. Percebe-se assim como é desafiador ao sistema educativo, efetivar ações educativas eficiente, que de fato contemplem os alunos nas diferentes áreas que influenciam na sua formação, não limitando-se unicamente ao ato de aprovação, sem que aluno tenham desenvolvido as habilidades mínimas necessárias para a continuidade dos estudos.

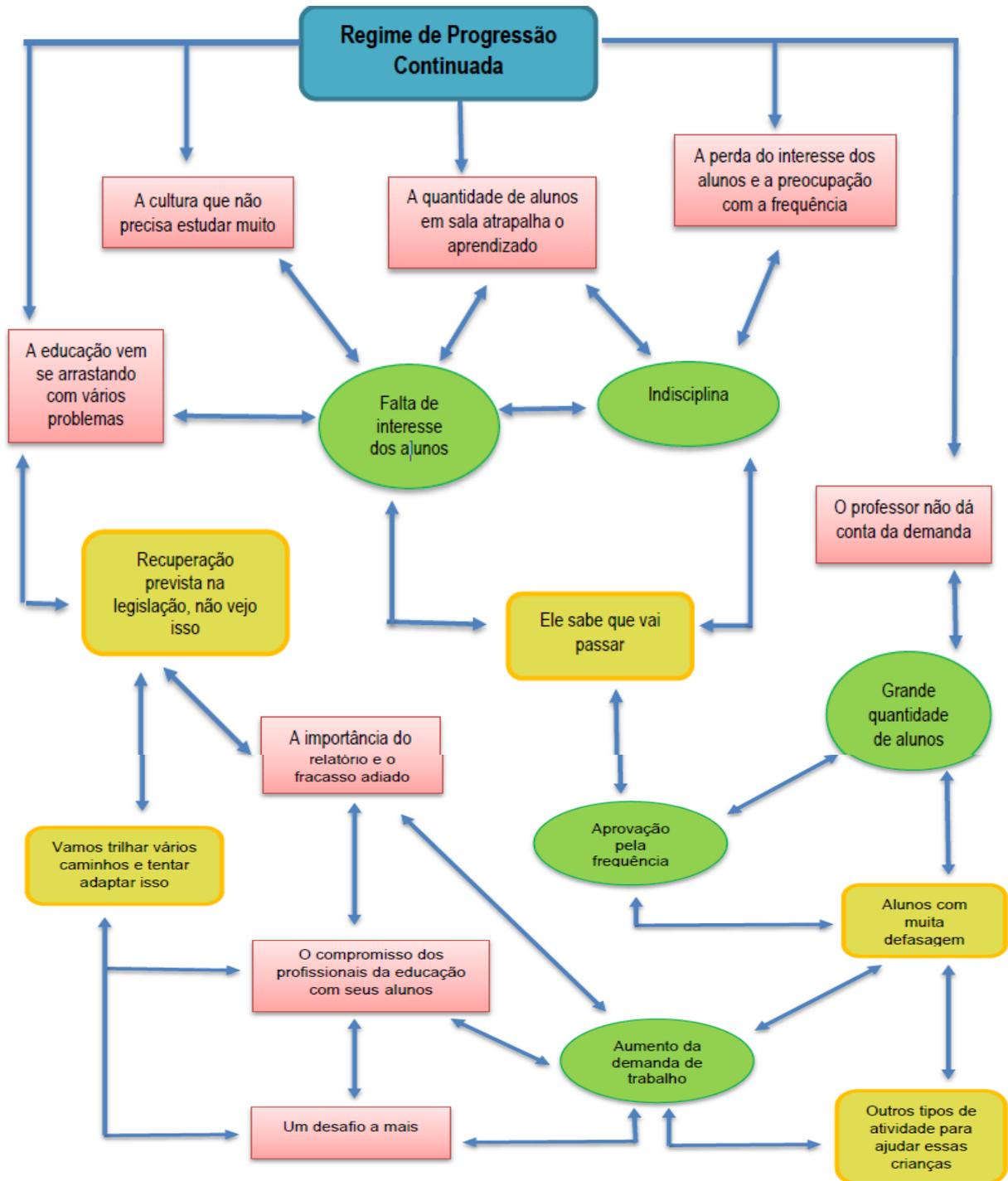
Assim, o RPC lança sobre o professor o estigma que muitos familiares dos alunos têm de que o fracasso escolar é culpa do educador, pois na percepção de tais sujeitos o profissional do magistério aprova o aluno para as séries posteriores, sem que o mesmo tenha alcançado efetiva aprendizagem, gerando assim o fracasso escolar e conseqüentemente a exclusão pedagógica, que acaba por levar a desmotivação do aluno (Brito Júnior, 2018). Assim no pensamento social, embora o aluno seja aprovado com notas significativas em seus boletins, o professor é responsável pelo fracasso da missão social da escola, ou seja, ensinar conteúdos que são necessários para a formação do cidadão, também lhes é atribuído a culpa pela evasão escolar, por conta de que o aluno não consegue aprender os diversos conteúdos ensinados na escola.

Sendo que na realidade os fatores da reprovação têm diversos fatores, e um dos fatores para tal problema é que tais alunos estão inseridos em contextos socioeconômicos de extrema vulnerabilidade, moradores de áreas periféricas, zonas onde não há os devidos serviços que propiciem um viver saudável, entretenimento, e assim, tais fatores acabam por interferir de maneira significativa na sua aprendizagem:

[...]em sua maioria são desprovidos financeiramente – não adquiriram conhecimentos suficientes para acompanhar o ano escolar, no qual estão inseridos, gerando diversas conseqüências a desmotivação, pois não acompanham o rendimento exigido no currículo, que por sua vez, é cobrado do docente. (Brito Júnior, 2018, p. 34)

O RPC deixa a desejar pois como pensa Jacomini (2010 apud Camurça 2016), para se alcançar os resultados de tal sistema, é necessário reorganizar toda a práxis escolar de maneira que possa atender à diversidade dos alunos, e também que sejam implementados no contra turno, grupos de estudos para os alunos que apresentem dificuldades no aprendizado. A Figura 4 demonstram alguns problemas oriundos do RPC.

Figura 4
Problemas oriundos do RPC



Fonte: Camurça 2016, p.112

Portanto, nos deparamos com a seguinte pergunta: Seria ao RPC o viés para a melhoria da educação no Brasil ou seria apenas uma forma de política paliativa que acabou por manter atraso educacional e a segregação pedagógica? Para Girotto (2018), o RPC é uma política insuficiente em seu objetivo de melhoria da educação, e o pior, acaba vitimizando o professor

como o culpado pelos problemas educacionais, camuflando assim a responsabilidade de outros sujeitos.

Por conseguinte, o RPC torna-se um sistema cujo o intuito maior é camuflar a insuficiência da educação nacional. Assim, é impossível aceitarmos que um aluno sem o desenvolvimento de competências seja aprovado, e no ano seguinte seja tratado pedagogicamente da mesma maneira que o aluno que galgou êxito nos estudos, pois as insuficiências desse primeiro é latente, e impede que o mesmo avance, pois é sabido que as insuficiências de leitura, escrita e noções matemáticas são empecilhos para o desenvolvimento do educando.

Mesmo que exista o discurso de que durante o ano letivo o professor fara ações que visem repara as insuficiências do ano anterior do aluno, é sabido que na realidade educacional brasileira, onde temos salas numerosa, alunos indisciplinados, mesmo que o professor intuía realizar tais atividades, estará sacrificando os demais que terão certa redução de conteúdos, pois o professor não dará conta da grade curricular proposta para o ano em curso e das atividades que visem sanar as insuficiências do aluno. Além do mais, os alunos com insuficiências são heterogêneos, assim o professor terá que buscar diversas atividades par contemplar as diversidades dos alunos, o que torna uma missão penosa, quando não sub-humana.

Em meio a isso, soma-se que o professore terá uma sobre carga de atividade em sala de aula, bem como nos seus planejamentos pois além de planejar a aula para a classe curricular, terá que fazer as atividades “extra curricular” para sanar as deficiências oriundas do RPC, agregando um fardo a esse profissional que por vezes educa os filhos dos “outros” e não tem tempo de educar seus próprios filhos.

Assim, como apontado anteriormente muitas são as problemáticas do RPC, embora apresente boas intenções, sua excursão é insuficiente para melhoria da educação, devendo assim serem realizadas modificações em especial no que tange a aprovação dos alunos sem o domínio mínimo de competências, nesse contexto cremos que seja necessário o uso da avaliação como instrumento de aferição da avaliação como instrumento de grande relevância na sondagem da aprendizagem, e que partir dessa se busquem ações de intervenções para sanar a insuficiência de aprendizagem.

Portanto, cremos que o ato avaliativo é de grande relevância, mesmo no sistema de ciclos, pois permite uma importante análise do processo ensino aprendizagem, pois por meio da avaliação se pode verificar a evolução na aprendizagem do educando, entendendo o que ele aprendeu ou deixou de aprender, e assim, poderá ser realizado ações, que podem utiliza-se de novas tecnologias que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua trajetória escolar.

2.5 A importância das habilidades e competências educacional na vida do aluno

A sociedade atual é caracterizada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que produzem um altíssimo nível de injustiça e exclusão social (Canclini, 2003; Castells, 1999 citado por Moreira, 2017), e nesse contexto sociocultural a escola tem um papel preponderante na formação do indivíduo tanto para o exercício da cidadania, como para o ingresso no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos superiores. Assim, percebe-se que vivemos numa sociedade letrada, que reque de cada um dos seus cidadãos o desenvolvimento de habilidades de leitura (Soares, 2020).

Porém, são crescentes às discursões sobre o baixo índices dos desempenhos dos alunos e ex-alunos no que tange habilidades e competências educativas, em especial em leitura, escrita e noções matemáticas, de maneira que tais insuficiências acabam por perpetuar a exclusão socioeconômica tão marcante em nosso país.

Para Gasque & Silvestre (2017), os alunos brasileiros têm demonstrado resultados insatisfatórios nas avaliações realizadas em relação à escrita e à leitura, os autores em seu estudo citam os resultados da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2014, onde “250 candidatos tiraram a nota máxima equivalente a 1.000 pontos, outros 529.374 tiraram zero na redação. Os resultados revelam que os jovens têm pouca prática na leitura e escrita” (p 80).

Percebe-se então que algo no sistema educativo não está bem, Moura (2019) aponta que a sociedade atual passa por problemas no que tange a formação escolar, o referido autor chama tal processo educativo de pseudoformação, e esta por sua vez não encontra “ base para o desenvolvimento de consciência autônoma” (p.36), assim a formação atual intui uma mera adaptação ao sistema ideológico predominante que intui uma mera inserção em um sistema de dominação socioeconômico.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem escolar tem suscitado preocupações no que se refere ao desempenho das habilidades e competências dos alunos, e estes tornam-se bem mais preocupante nos anos finais do ensino fundamental, em especial no que tange as competências de leitura e escrita, tal problemática podem ser oriundos do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo-se necessária intervenções “iniciando pela base, nos anos iniciais” (Colomby & Ferreira, 2018, p.256).

Como demonstrado neste trabalho desde longas datas o governo brasileiro busca melhorias para o sistema educacional, e nas últimas décadas intensificou várias políticas educativas com esse fim, dentre as últimas medidas pode-se citar os programas de alfabetização como o PNAIC

que preconiza que o ciclo de alfabetização deve iniciar no 1º ano e encerra-se no 3º ano do Ensino Fundamental, estipulando a idade de início do aluno nesse ciclo aos 6 anos.

De maneira que se tem discutido a respeito do desenvolvimento de competências e habilidades que envolvam a leitura e a escrita, ampliando a noção de alfabetização, visando o letramento dos indivíduos, tais problemáticas são de grande relevância na educação nacional, por isso, por meio da tese aqui defendida, intuímos analisar a importância do desenvolvimento mínimo das competências e habilidades do aluno no desenvolvimento e na continuidade escolar do aluno.

As competências e as habilidades são definidas da seguinte maneira por documento oficial da educação nacional:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, 2002, p.11)

Já para Gasque & Silvestre (2017) a “competência refere-se às habilidades, ferramentas e saberes prévios ativados ao longo de todo processo de letramento informacional (p.81). Assim, para entendermos a importância das habilidades e competências na vida do aluno, devemos entender que mesmo que alguns defendam melhorias significativas na educação nacional, dentre elas como Colomby & Ferreira (2018, p.256) “o analfabetismo estar diminuindo no Brasil”, porém é crescente o número de analfabetos funcionais no Ensino Médio e até mesmo do Ensino Superior, ou seja, mesmo possuindo conhecimentos de leitura e de escrita, o indivíduo não possui as competências básicas para o desenvolvimento pessoal e profissional, por conta de insuficiências de leitura ou escrita.

Para alguns pesquisadores o analfabetismo funcional é decorrente do sistema educativo, e atualmente muitos creem que o processo de alfabetização de ciclo normatizado pelo CNE (Brasil, 2010), segundo Côrrea; Machado & Hage (2018, p.2) “desafiou os educadores a rever o conceito de Educação Infantil a fim de assegurar às crianças de 6 anos o pleno desenvolvimento em seus aspectos intelectual, social e cognitivo”, engrossa os números crescentes de analfabetos funcionais em nosso país.

Assim, por exemplo, o professor deve entender que para a aquisição das competências de leitura e escrita são fundamentais conhecimentos prévios de habilidades do conhecimento de letras e fonemas, bem como a dependência da “complexa integração dos processos neuropsicológicos, linguísticos, intelectuais, além de fatores socioambientais e afetivos” (Côrrea; Machado & Hage, 2018, p.2).

Ademais, tais desenvolvimentos irão desenvolver-se ao longo da vida escolar do aluno, em meio a isso, tem-se observado que “nos documentos oficiais uma preocupação constante em se articular o aprendizado dos conhecimentos abordado” (Pinto, 2020, p.302) a aquisição de competências e habilidades que serão desenvolvidas no decurso escolar do aluno, visando a inserção desse aluno na sociedade.

Inicialmente devemos entender o que são as competências que aparecem nos programas curriculares, estas são:

(...) o domínio do conjunto de conteúdos, saberes, metodologias e aprendizagens das disciplinas escolares que devem ser adquiridas durante o processo de formação intelectual e humana dos alunos para que eles possam raciocinar sobre as diversas situações impostas ao longo da vida pelo mundo que o cerca. Dessa maneira, terão condições para que possam tomar decisões de maneira consciente diante das tarefas e situações -problema colocadas pela existência. (Pinto, 2020, p.308)

Assim, as competências leitura e de escrita estão associadas ao domínio das técnicas e métodos de interpretação e produção de diversos tipos de documentos que possibilitem o acesso dos estudantes à produção cultural de uma sociedade. Portanto a aquisição de tais competências ‘possibilitará a interação social em meio aos instrumentos inscritos e de escrita, fazendo com que este aja de maneira ativa socialmente. De igual modo tais competências são de extrema relevância para a conquista da autonomia, além de possibilitar o acesso a informações, permitindo o diálogo, e conseqüentemente à aquisição de novas aprendizagens.

Portanto, é de extrema importância o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à leitura nas Língua Portuguesa pois, se estas não foram desenvolvidas adequadamente o aluno será incapaz de comunicar-se nos mais diferentes contextos, e quando assim o conseguir, o fará de maneira não exitosa e no poderá posicionar-se criticamente frente as diversas situações.

No desenvolvimento das habilidades e das competências não se pode deixar de lado os conteúdos, que segundo Moreira (2017) que “devem ser compreendidos como o principal instrumento para o desenvolvimento das habilidades e competências” (p.6), assim, competências e habilidades são desenvolvidas no vazio, à margem dos conteúdos.

Portanto, defendemos nesta teses que os déficits oriundos das insuficiências da competência de leitura “podem comprometer a aprendizagem das disciplinas previstas pelo currículo escolar, como é o caso da língua portuguesa e da matemática” (Santos & Ferraz, 2017, p 22), assim, além dos déficits nas disciplinas supra citadas os desempenhos nas demais disciplinas também serão afetados, tendo em vista que sem um desenvolvimento mínimo de tal competência, o aluno não poderá alcançar uma aprendizagem significativa, sendo estas corroboradas pelos notas das avaliações escolares, e assim o aluno deve “expressar sua

aprendizagem e seu conhecimento adquirido no processo ensino-aprendizagem” (Perrenoud, 2003 apud Fernandes; Leme; Elias & Soares, 2018, p 217). Assim, cremos que as habilidades e as competências devem ser trabalhadas de maneira adequada para que possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Por conseguinte torna-se notório que a “compreensão de leitura, visto que esta habilidade auxilia no processo de ensino e aprendizagem, por ser uma capacidade que favorece a assimilação de conteúdos apresentados durante todo o processo de escolarização” (Cunha & Capellini, 2016; Mousinho, Mesquita, & Pinheiro, 2009 citado por Santos & Ferraz, 2017, p 27).

Todavia não as insuficiências no desenvolvimento das habilidades e competência enfrentadas pelos estudantes ao longo do percurso escolar podem acarretar no fenômeno do fracasso escolar pelos problemas na aprendizagem, e esta, por sua vez, em tantos outros problemas educacionais, tais como: problemas comportamentais, baixo desempenho escolar, reprovações, evasões e abandonos, que acabam por estarem associados baixo desenvolvimento socioemocional e comportamental dos alunos, como por exemplo, menor autoestima e motivação para estudar e maiores níveis de estresse, ou mesmo a evasão escolar (Fernandes, et al., 2018).

De modo geral, quanto maior for o repertório de habilidades sociais dos alunos melhor o desempenho escolar (Caemmerer & Keith, 2015; Cia & Costa, 2012; Marturano & Pizato, 2015; Womack, Marchant, & Borders, 2011 citado por Fernandes et al., 2018). Todavia, é notório que a ausência do desenvolvimento das habilidades e competências acabam gerando “lacuna no conhecimento” (Fernandes et al., 2018, p. 219).

E assim, as lacunas oriundas do desenvolvimento adequado das competências e habilidades, acabam por não desenvolver adequadamente os aspectos cognitivo do sujeito, e isto por sua vez, acaba por interferir no ambiente em que o mesmo vive, de maneira que o tal indivíduo terá limitações nos desafios, e de igual modo no alcance das informações e dos conhecimentos necessários aos mais variados momento do existir humano, que irão requerer resolução de problemas ou tomada de decisões.

Portanto, faz-se necessárias políticas educacionais que sejam efetivas, ou seja, que surtam efeitos na sociedade letrada que a cada dia necessita de indivíduos mais aptos para superar os desafios do viver hodierno caracterizado pelo avanço das informações e tecnologias, de maneira que sejam evitadas as exclusões e reduzidos os privilégios que são dados apenas aqueles que dominam as habilidades e competências da língua e conseqüentemente do

conhecimento. Assim, será possível uma sociedade mais humanizada, pautada na isonomia e consequentemente no viver social mais justo e harmônico.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O capítulo ora apresentado vem demonstrar os caminhos percorridos durante o processo de construção da tese aqui defendida, e intitulada de: O sistema avaliativo da não reprovação: e os seus efeitos na vida escolar do aluno. Assim, nesta seção descreveremos o tipo da pesquisa, o enfoque, as técnicas, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados levantados neste estudo.

Sendo a investigação científica um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, 2008, p.8), por meio dos quais alcançaremos os objetivos pré-estabelecidos de uma pesquisa, e assim, podemos entender as razões ou motivos de um determinado fenômeno, por meio de um processo metodológico adequado, que culminará em testes, conjecturas, argumentos e demonstrações.

Assim, podemos entender o método científico como um trabalho sistemático que “compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados” Gerhardt & Silveira (2009, p.11), ou seja, é o caminho que o pesquisador deve seguir para galgar uma teoria científica. Tal método favorece a aquisição e transmissão de novos conhecimentos. Certamente, que o método é de grande relevância, pois por meio dele estrutura-se o caminho para chegar aos distintos conhecimentos.

De maneira que nesse trabalho adentramos no tema do RPC, limitando essa aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, ao Ciclo 1. Tal, tema tem grande relevância no meio educacional, pois aboli a reprovação do ciclo 1, e assim, divide opiniões de diferentes sujeitos, sejam eles professores, pesquisadores, alunos ou famílias.

O tema específico tomou grandes proporções no cenário brasileiro, a partir do ano de 2010, ano em que foi publicada as Resoluções 02/2010 e 07/2010 do CNE, todavia no município a aprovação continuada passou a vigorar no ano de 2016, por meio da Resolução 02/2016 do CME- Tucano, e sua implantação deu-se em 2017.

De modo que, por meio do método científico, buscamos coletar um conjunto de dados iniciais, e estes por meio de um sistema de operações ordenadas adequado, possibilitará a formulação de conclusões, de acordo com os objetivos predeterminados. Assim, visamos alcançar os objetivos traçados para esse trabalho de modo a galgar êxitos, de maneira a alcançarmos novas informações sobre o problema levantado por esse trabalho.

Diante disso, a partir do instrumento utilizado para coleta de dados este trabalho enquadra-se no tipo descritivo, com o enfoque misto, tendo um desenho não experimental. Por quanto,

adotamos o tipo descritivo casual, pois desejamos “analisar, descrever um fenômeno” (Richardson, 2011, p. 66), de maneira que tal tipo de estudo permite “conhecer feitos”, (Campoy, 2018, p.155). No estudo a ser realizado, tal feito ou fenômeno é a aprovação continuada.

“(...) descriptiva por encuesta, se trata de “obtener, de manera sistemática y ordenada información sobre las variables que intervem en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hace, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones actitudes” “Esta técnica es diferente de todas las demás técnicas, porque la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las misma preguntas, en el mismo orden, y en una situación similar”. (Visauta, 1989, p. 259, como citado em Campoy, 2018, p.157)

Ao adotamos o enfoque misto levamos em conta nesta pesquisa os seguintes aspectos: no que tange o método quantitativo este visa o “emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão” (Richardson, 2011, p. 70). Ao que se refere ao método qualitativo levou em conta que o mesmo “não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (Richardson, 2011, p.79)

Assim, adotou-se o desenho não experimental, pois não serão realizadas “manipulação experimental” (Severino, 2007).

3.1 Justificativa e problema da pesquisa

A problemática desta pesquisa refere-se a implementação do RPC, proposto pelo CNE, por meio da Resolução 07/2010, o qual institui o fim da reprovação escolar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. Tal, instrumento normativo da educação nacional propõem no seu art. 30, incisos, I ao III, que os três primeiros anos do Ensino Fundamental, seja destinado à alfabetização e o letramento, bem como as demais áreas de conhecimento, garantindo a continuidade da aprendizagem, e assim, seja abolida a repetência escolar, nessas séries (Brasil, 2010).

Assim, a partir de observações e vivências enquanto professor da rede pública municipal do município de Tucano, em meio às queixas dos colegas professores, referentes à aprovação de alunos com baixo nível de aprendizagem ou mesmo sem nenhum desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e noções matemáticas, e isso, em virtude de normativas federais e municipais, fomos amadurecendo tais questão que ao longo do tempo culmino na tese de doutorado aqui apresentada.

Sabendo que a reprovação escolar é um problema crônico de nossa educação, e sendo esta de grande intensidade nos anos iniciais da educação (do 1º ao 3º ano), tal medida do CNE constitui-se em uma ação de grande importância para o sistema educativo nacional, pois, o mesmo objetiva acabar com a reprovação, auxiliando na redução da evasão escolar, e assim, melhorar a educação nacional.

Assim, em meio a essa nova realidade e as divergentes percepções sobre o RPC, entendemos que esse estudo tem sua relevância, pois contribuirá com a análise de tal política, levando ao entendimento dos efeitos do RPC na vida dos alunos oriundo de tal política. Por conseguinte, ao limitarmos a análise de tal tema em uma realidade, de uma unidade escolar podemos entender, com maior propriedade os efeitos deste na vida escolar dos alunos, visando levantar informações que contribuam com as demais pesquisas realizadas no território nacional, as quais no seu final buscam mostra os efeitos do RPC, e seus efeitos sobre a educação nacional.

Ao percebermos o conflito de entendimentos sobre os resultados do RPC para a educação e para o aluno, onde em âmbito nacional, cidades como São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador, dentre outras, divergem o entendimento, levando a produções acadêmicas que divergem no entendimento sobre o êxito ou não do RPC, intuímos analisar tal tema, contribuindo com os resultados coletados em outras realidades, de maneira a ampliar a compreensão de tal problemática.

Pois, embora muito se tenha escrito, por vezes pautado em diferentes fontes, neste trabalho reunimos as percepções oriundas dos professores, conjuntamente com dados dos alunos levantados pelos documentos escolares, que intuem registrar o desenvolvimento dos alunos.

O que podemos constatar sobre os efeitos do RPC? O RPC é uma política eficiente contribuindo para a melhoria da educação? A percepção dos professores sobre o RPC condiz com os dados quantitativos dos alunos? Portanto, o estudo aqui apresentado pautado numa determinada população trará tais informações.

Embasados em Lakatos & Marconi (2010), os quais afirmam que o problema de uma pesquisa deve indicar a exata dificuldade que se pretende resolver, ou seja, o problema “consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características” (p.127).

Portanto, o problema deve consistir em um enunciado descrito em forma de pergunta clara, compreensível e operacional, que explicita a relação de dois ou mais fenômenos (fatos, variáveis) de maneira que o mesmo possa ser resolvido por meio de processos científicos.

Assim, o problema de pesquisa foi traçado a partir da regulamentação do CNE, órgão deliberativo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que implementou nas normativas nacionais, uma nova realidade educacional, o RPC, que consiste na extinção da reprovação no Ciclo 1 (composto pelo 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental I). Tal medida estava envolta na crença de que contribuiria com a redução da evasão escolar, bem como, respeitaria o desenvolvimento cognitivo do aluno, de maneira que assegurasse o direito a educação continuada, ou seja, garantindo que o aluno pudesse evoluir em seus estudos.

A partir de tal orientação surgiram divergências de percepções no meio acadêmico e escolar sobre o RPC, pois, para alguns, tal prática é benéfica, porém para outros, consiste em uma política educacional danosa ao desenvolvimento cognitivo e à continuidade dos estudos do aluno.

Assim, visando a compreensão de tal fenômeno relacionada a decisão do CNE, organizamos a seguinte problematização: Quais os efeitos causados pelo RPC no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que não atingiram as habilidades e competências mínimas exigidas para a continuidade dos estudos na Escola Municipal José Penedo, em Caldas do Jorro, no estado da Bahia, no período entre 2017 a 2019?

3.2 Hipóteses

Pautado em Richardson (2011), apresentamos a hipótese deste trabalho, que segundo o autor ora mencionado, tal elemento possui dois aspectos importantes na pesquisa social a sua formulação e o seu teste. De maneira, que a hipótese consiste em uma resposta que na possivelmente solucionará o problema levantado pelo pesquisado. Assim, Arias (2010), afirma que as hipóteses podem ser definidas como soluções previamente selecionadas para o problema de pesquisa. De maneira que a hipótese servira como meio de orientação da análise dos dados.

Portanto, norteados Richardson (2011) e demais autores de metodologia científica listados nesta obra, fundamentados no referencial teórico e no problema levantado, desenvolvemos à seguinte hipótese: o RPC por não considerar o desenvolvimento quantitativo das habilidades e competências educacionais, contribui para o baixo rendimento escolar dos alunos, diminuindo o desenvolvimento cognitivo do aluno, e assim contribui para a exclusão escolar.

3.3 Questões norteadoras da pesquisa

Na investigação acadêmica tem-se como uma tradição habitual por parte dos pesquisadores propor uma ou várias perguntas, como meio de dar uma direção a investigação e indicar o que se vai trabalhar (Mendoza, Deslauriers, & Piedrahita, 2010).

Assim, com intuito de conhecer com maior propriedade o RPC e os seus efeitos na vida do na Escola Municipal José Penedo, fundamentadas na teoria, foram geradas algumas perguntas norteadoras, sendo as mesmas listadas a seguir:

Como aconteceu a implementação do RPC no município de Tucano?

Como aconteceu a implementação do RPC na Escola Municipal José Penedo?

Quais os resultados de do RGP na Escola Municipal José Penedo?

O RPG é um programa de relevância que contribui efetivamente com a melhoria da educação?

3.4 Dos objetivos

Apresentamos nesta seção, os objetivos da pesquisa, que como afirma Richardson (2011), estes devem ser extraídos do problema levantado na pesquisa.

3.4.1 Objetivos geral

Descrever os efeitos causados pelo Regime de Progressão Continuada no desenvolvimento pedagógico dos alunos que não atingiram as habilidades mínimas exigidas para o prosseguimento dos estudos na Escola Municipal José Penedo em Caldas do Jorro- Bahia, no período entre 2017 a 2019.

3.4.2 Objetivos específicos

Compreender o processo de implantação do Regime de Progressão Continuada na Escola Municipal José Penedo em Caldas do Jorro- Bahia;

Descrever o entendimento dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada;

Analisar os efeitos do RPC na vida dos alunos;

Descrever a importância das habilidades e competências quantitativas no desenvolvimento dos estudos posteriores;

Citar prováveis soluções para os problemas oriundos do processo de não retenção dos discentes.

3.5 Cronogramas da pesquisa

Como afirma Prodanov & Freitas (2013, p. 139), “a pesquisa deve ser dividida em partes, e devemos fazer a previsão do tempo necessário para passar de uma fase a outra”. No cronograma, você dimensiona cada uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa, no tempo disponível para sua execução”.

De maneira que por meio do Cronograma da pesquisa descrevemos o plano das etapas e os períodos de cada procedimento da pesquisa, assim estipulamos o tempo médio de cada procedimento de maneira que o trabalho fosse realizado no período estipulado e que o mesmo fosse realizado de acordo com as etapas científicas descritas no trabalho aqui apresentado.

Na primeira fase realizamos: revisão teórica; desenho da investigação; elaboração do instrumento; validação do instrumento, e; elaboração final do instrumento.

Na segunda fase foi realizado: a aplicação do instrumento de coleta de dados, organização dos dados coletados, a partir da qual se concretizou a primeira análise de resultado, ou seja, processamento das informações.

Na terceira fase foi realizado: a análise de dados descritivos, associação entre as variáveis e, análise dos resultados e a elaboração das conclusões e propostas; redação do informe final, e; elaboração de propostas. O Quadro 5 demonstra o cronograma de execução deste trabalho acadêmico.

Quadro 5
Cronograma da pesquisa

Fase	Atividade	Meses	Tempo
Primeira	- Revisão Teórica;	Janeiro	5 Meses
	- Desenho da Investigação;	Fevereiro	
	- Elaboração do Instrumento;	Março	
	- Validação do Instrumento;	Abril	
	- Elaboração Final do Instrumento.	Maio	
Segunda	- Aplicação do Instrumento;	Junho	3 Meses
	- Coleta de dados;	Julho	
	- Processamento das informações.	Agosto	
Terceira	- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados;	Setembro	2 Meses
	- Redação do informe final;	Outubro	
	- Elaboração de propostas.		

Fonte: próprio autor

3.6 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Distrito de Caldas do Jorro, pertencente ao município de Tucano, no estado da Bahia, Brasil. O mesmo localiza-se no sertão do estado, possuindo assim um clima

predominantemente seco, tendo como vegetação típica a Caatinga, situando-se a uma distância de 260 quilômetros da capital do estado, Salvador (Tucano, 2010).

Tucano é um município pequeno, com cerca de 52.318 habitantes. Está localizado na região Nordeste do Estado da Bahia, na microrregião de Euclides da Cunha e Região Administrativa de Serrinha, há cerca de 266 km da capital, numa altitude de 209 m, ocupando uma área de 2.801 km², ficando a Sede no centro desse território⁹.

Os seus limites territoriais se dão com os seguintes municípios: Quijingue (norte e oeste), Araci (oeste e sul), Nova Soure (sul a leste), Cipó (leste), Ribeira do Amparo (leste) e Ribeira do Pombal (leste e Norte). De acordo com o IBGE, o município é composto por 04 Distritos (Caldas do Jorro, Rua Nova, Creguenhem e Tracupá), 11 povoados e 72 comunidades rurais, denominadas fazendas; no entanto, para a administração pública municipal são 25 povoados (Tucano, 2010).

O município de Tucano está incluído no Polígono das Secas e apresenta um clima do tipo semiárido, com invernos irregulares de março a junho, possuindo um clima do tipo semiárido, muito quente, tipo estepe, com estação chuvosa no inverno e a temperatura do mês mais frio fica acima de 18°C. São frequentes os períodos de estiagem prolongados por até três anos. Nos meses de verão, de novembro a fevereiro, ocorrem chuvas fortes e esparsas, denominadas de trovoadas (Tucano, 2010). A Tabela 7 traz alguns dados referentes à educação no município de Tucano.

Tabela 7

Dados da educação em Tucano

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,2%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,3
Matrículas no ensino fundamental [2018]	7.947 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	1.819 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	443 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	96 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	56 escolas

Fonte: IBGE¹⁰

A localidade de Caldas do Jorro, local onde situa-se a Escola Municipal José Penedo foi o local onde realizamos o estudo, assim, tal localidade é um Distrito pertencente ao município

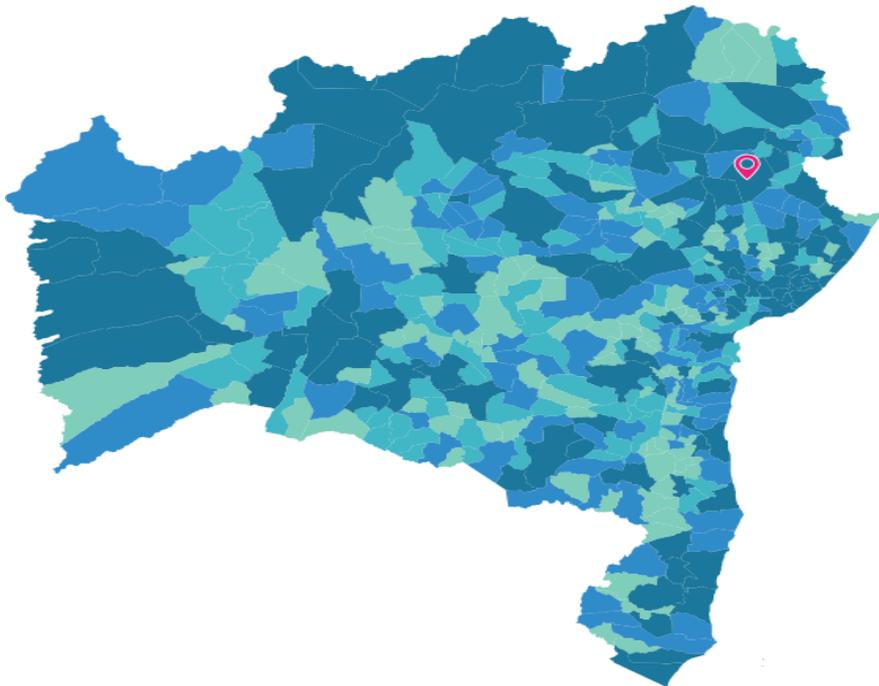
⁹ Dados disponíveis na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/tucano/panorama>

¹⁰ Dados disponíveis na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/tucano/panorama>

de Tucano. A referida localidade surgiu em 1948, a partir da busca de petróleo no sertão baiano, de maneira que, após perfurações no local, ao invés de petróleo, foi encontrado água quente com 48° graus. O surgimento da água deu início as primeiras casas e pensões, que com a propagação da notícia que além de água quente, a mesma era medicinal, acabou por torna-se um local turístico, atraindo turistas da região e de várias partes do mundo, sendo hoje o turismo a maior fonte de renda da localidade (Tucano, 2010). A Figura 5 traz o mapa do estado da Bahia, e a localização do município de Tucano, onde o Distrito de Caldas do Jorro se encontra.

Figura 5

Mapa com a localização do município de Tucano em relação ao Estado da Bahia



Fonte: IBGE¹¹

A localidade conta com cerca de 10.000 (dez mil) habitantes, possuindo uma quantidade significativa de hotéis, pousadas e casas de alugueis, possuindo seus habitantes uma vida econômica voltada principalmente ao artesanato, prestações de serviço, agricultura, pecuária, pequenos comerciante e funcionários públicos. No que tange ao turismo oriundo das águas termais e medicinal, essa acaba por movimentar a cidades nos períodos de início, meio e fim de ano, além dos finais de semanas e feriados, onde o distrito recebe muitos turistas que impactam a economia, usufruindo dos diferentes tipos de produtos e serviços da localidade (Tucano, 2010).

¹¹ Imagem extraída do site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/tucano/pesquisa/23/25207?tipo=cartograma>

Figura 6*Praça central de Caldas do jorro*

Fonte: Site visite o Brasil¹²

Porém, administrativamente o Distrito é submisso ao município de Tucano, que possui como sede a cidade de mesmo nome. Assim, a administração da localidade é exercida por um administrador nomeado pelo gestor municipal, portanto, com pouca autonomia administrativa e financeira, de maneira que a localidade é dependente da sede em todos os aspectos. Afigura 6 demonstras pessoas tomando banho nas águas termais, na praça central de Caldas do Jorro

No que se refere a educação a localidade ora analisada conta com três escolas da rede pública municipal (duas atuando no ensino Fundamental 1 e uma escola que atua no Ensino Fundamental 2), uma da rede pública estadual (que atua no Ensino Médio), uma creche que compõem a rede municipal e três escolas particulares, que atuam no Ensino Fundamental e 1 e 2.

A Escola José Penedo surgiu em 1984 pelo Ato de Criação: 8760, por meio da iniciativa da professora Josete Tuvo, que embora fosse de outro município adotou Caldas do Jorro como sua nova moradia. Através de sua coragem e inspiração para o ensino, loteou sua propriedade Água Santa para construir uma nova escola de 1º grau: a Escola Estadual de 1º Grau José Penedo (Tucano, 2010).

¹² Imagem extraída do site Visite o Brasil: <https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/bahia/caminhos-do-sertao/fotos/caldas-do-jorro>

Figura 7*Escola Municipal José Penedo, em Caldas do Jorro - Bahia*

Fonte: Autor (2020)

O nome dado à escola foi para homenagear um político de uma família muito influente da região, sua oficialização se deu com a publicação no Diário Oficial 22,23/09/1984, Código 15083 (Tucano, 2010). A Figura 7 mostra a parte frontal e parte lateral da Escola Municipal José Penedo.

Quadro 6*Descrição do espaço físico da escola*

ESPAÇO	QUANTIDADE
Sala de aula	08
Biblioteca	01
Cozinha	01
Banheiro	06
Área interna	01
Secretaria	01
Diretoria	01
Pátio externo	01
Dispensa	01

Fonte: Autor (2020).

A escola presta seus serviços a alunos da própria localidade, nas modalidades de Ensino Especial (11 alunos inseridos nas diferentes séries/anos), no Ensino Infantil (64aluno matriculados) e no Ensino Fundamental 1 (252 alunos matriculados), de 1º ao 5º ano, nos turnos matutinos e vespertinos. O Quadro 6 demonstra os espaços escolares, que propiciam o trabalho

pedagógico, soma-se serviços de saneamento básico (água, esgoto e coleta de lixo), internet de uso restrito aos serviços administrativos e oferta de alimentação escolar¹³.

Quadro 7

Quantidade de servidores da escola

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Auxiliares de alunos especiais	15
Digitadora	01
Vice-Diretor	02
Orientadora pedagógica	01
Professor (a)	23
Secretária	01
Servente/merendeira	08
Vigia	01

Fonte: autor (2020). Dados: Unidade Escolar

O Quadro 7 demonstra a quantidade de servidores da escola pesquisada, a qual oferta o seu ensino nos turnos matutino e vespertino, a crianças e adolescentes de 4 a 15 anos.

3.7 A população e a amostra

Partindo da definição de população feita por Richardson (2011), o qual descreve a população como o conjunto de habitantes de determinado local e que possuem determinadas características. Assim, determinamos como população desta pesquisa, os professores do Ensino Fundamental 1 da Escola Municipal José Penedo, em Caldas do Jorro, estado da Bahia.

Segundo Pranhos (2016, p.393) “a amostra é um elemento central na pesquisa científica. É a partir dela que os pesquisadores coletam informações sobre diferentes objetos de estudo, selecionam as variáveis analiticamente relevantes e conduzem o próprio desenho de pesquisa”.

Por conseguinte, sendo a amostra “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Lakatos & Marconi, 2010, p. 165), definimos o estudo aqui apresentado por uma amostra não probabilística e intencional, que segundo

¹³ Dados disponibilizados pela Unidade Escolar.

Campoy (2018), nesse tipo de amostragem os sujeitos são escolhidos de acordo com os critérios do pesquisador. De maneira que a amostra escolhida foi composta de sujeitos com características estabelecida no plano e na hipótese (Richardson, 2011), de maneira que tais sujeitos possam trazer à tona os efeitos do RPC no desenvolvimento do aluno.

Assim, a amostra foi composta por professores efetivos e concursados da Escola Municipal José Penedo, os quais tiveram que se enquadrarem em dois critérios: o primeiro ser professor efetivo ou concursado, e o segundo ter exercido o magistério no Ciclo 1 ou 2, nos anos de 2017 a 2020. De modo que, foram detectados 12 professores, os quais foram convocados a participarem desta pesquisa, porém, apenas 7 participaram.

3.8 Desenho da investigação

Sendo o desenho da pesquisa um elemento de aproximações e flexibilidade na utilização dos procedimentos a serem adotados, de maneira que possam ser operacionalizados as variáveis elencadas na pesquisa com base nos objetivos, de maneira a culminar em análise, identificações e organização de conhecimentos resultante de tal prática. Para Leão (2016, p. 105), a pesquisa é “um conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos caminhos”. Assim, entendemos que o desenho é a “bússola” que conduz o investigado rumo as “novas terras”, ou seja, aos novos conhecimentos. Portanto, entendemos que o desenho de uma pesquisa é o elemento de preponderância para que o pesquisador possa trabalhar com segurança, delimitando os caminhos traçados para que possa galgar êxitos em sua caminhada de investigação.

Assim, o desenho da pesquisa estabelece elementos importantes do processo científico, de maneira que se possa alcançar os objetivos estabelecidos, assim, faz necessário adotamos a metodologia que melhor se adequou a esse fim. Portanto, tal metodologia possibilitou que analisássemos, identificássemos e organizássemos os conhecimentos referentes ao RPC.

Assim, buscando uma resposta ao problema que direcionou a investigação da pesquisa aqui apresentada e intitulada de “o sistema avaliativo da não reprovação: e os seus efeitos na vida escolar do aluno”, optou-se pelo desenho de investigação não experimental, pois tal fenômeno ou variáveis não será “manipulado pelo pesquisador” (Andrade, 2010, p.112).

No que se trata ao tipo de investigação, adotamos o modelo descritivo, pois, “se deseja descrever um fenômeno” (Richardson, 2011, p. 66). Por certo, que tal tipo de estudo permite “conhecer feitos” (Campoy, 2018, p.155). Assim, nesse estudo tal feito ou fenômeno é o RPC.

De maneira, que para nortear a metodologia usada deste trabalho, tomamos por base autores como Andrade (2010), Arias (2006), Campoy (2018), Gil (2010), Lakatos & Marconi (2010),

Bardin (2011), Creswel (2010), Richardson (2011), Severino (2007), dentre outros, os quais fundamentam a limitação desta investigação, a qual desenvolve-se no paradigma misto (quali-quantitativo).

Tal metodologia de acordo com Creswell & Plano Clark (2011 citado por Paranhos, 2016) é definida como um procedimento de coleta e análise de dados que combinam técnicas quantitativas e qualitativas em um único desenho de pesquisa.

Portanto, ao delimitar o desenvolvimento da pesquisa no método misto, intui-se alcançar um melhor entendimento do problema, fazendo convergir as tendências numéricas da pesquisa quantitativa e os detalhes da pesquisa qualitativa. De maneira que possamos ter resultados estatísticos e qualitativos, e assim, de maneira a fazermos análises qualitativa ou quantitativas conforme os objetivos traçados pelo pesquisador.

O uso da metodologia exposto anteriormente de acordo com Paranhos (2016) é capaz de avaliar as vantagens e limitações das técnicas e dados (qualitativos ou quantitativos), de maneira a possibilitar uma maior coleta de dados, bem como uma análise mais profunda desses, e assim proporciona uma elevada qualidade nas conclusões do trabalho. De igual modo Campoy (2018) entende tal metodologia, segundo o autor a metodologia utilizada neste trabalho possibilita um maior esclarecimento sobre um determinado tema.

De maneira que a abordagem quantitativa centra-se na frequência da aparição de determinados elementos, por outro lado a qualitativa recorre a indicadores não frequências suscetíveis às inferências, de maneira que a presença ou a ausência de um elemento pode gerar hipóteses e índices de análise. Portanto, as abordagens possuem campos distintos de ação: a quantitativa obtém dados descritivos por método estatístico, sendo mais objetiva, diretiva, com observação muito controlada e útil à verificação de hipóteses; por outro lado a abordagem qualitativa tem um caráter mais intuitivo, mais maleável e possível de adaptações a aspectos não previstos, ajudando a elaboração das hipóteses (Bardin, 2011).

Portanto, os resultados são utilizados lado a lado para reforçar um ao outro, nas palavras de Creswel (2010, p.27), o método misto não é “(...) um simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada”.

Porquanto, no que tange a abordagem de enfoque quantitativo, este busca medir a realidade investigada, objetivando comprovar a hipótese de tal trabalho por meio dos dados coletados por meio de dados estatísticos. De maneira que, por meio, desses iremos quantificar as informações coletadas, por técnicas estadísticas percentual, de maneira a garantir a precisão dos resultados (Richardson, 2011). Então por meio, desta poderá se evidenciar por dados

estadísticos obtidos pela documentação escolar chega-se a afirmativa ou negativa da hipótese levantada na pesquisa ora apresentada.

De maneira que o enfoque quantitativo busca oferecer uma solução a um problema concreto, por meio de correlacionamento de argumentos oriundos da coleta de dados e de sua análise, por meio de técnicas quantitativas, sendo a mesma um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento, onde será possível quantificar algumas variáveis deste estudo (Campoy, 2018).

No que tange ao método qualitativo, este segundo Richardson (2011) difere em princípio do quantitativo por não empregar um instrumental estatístico como elemento de análise de um problema, pois seu objetivo não é numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. De modo que, a abordagem qualitativa justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Assim, se pode descrever e entender as percepções ou comportamentos de um grupo em um determinado contexto, de maneira que se produza entendimentos profundos de um fenômeno educativo ou social (Campoy, 2018).

Portanto, ao adotamos o método misto, por meio de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, visamos alcançar os objetivos propostos e conseqüentemente a produção de conhecimentos válidos e verdadeiros, de uma forma segura e válida, com a garantia de erros mínimos.

3.9 Técnicas e instrumentos para coleta de dados

Após toda a estrutura anterior, agora chegamos ao momento pelo qual elencamos os elementos que foram utilizados para o recolhimento de dados que verificou a hipótese e respondeu à pergunta problema que orienta o trabalho ora apresentado (Arias, 2006).

Assim, faz-se necessário a limitação das técnicas específicos que captaram com maior nível de profundidade as percepções dos professores em relação aos efeitos do RPC na trajetória escolar do aluno. Portanto, o presente trabalho utilizou o seguinte instrumento de coletas de dados, o questionário semiaberto.

No uso do questionário, o qual segundo Gil (2010, p.103) servem “basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em itens bem redigidos”. De maneira que tal técnica envolveu a temática do RPC, intuindo coletar dados sociodemográficos, tais como gênero, idade, opiniões, dentre outros dados.

Portanto, tal técnica possui grande relevância para que possamos colher os dados necessários a alcançarmos os objetivos, respondemos a pergunta problema, checamos a hipótese e chegamos aos resultados.

3.10 Construção e validação do instrumento

Um trabalho acadêmico independente do procedimento adotado para coleta de dados, para que possa ter uma menor probabilidade de incorrer em erros deve ser realizado sobre um “rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa” (Lakatos & Marconi, 2010, p.166).

De modo que um elemento imprescindível para se galgar tal controle na pesquisa acadêmica é a validação do instrumento. Segundo Richardson (2011, p. 185), “um instrumento é válido se mede o que realmente se quer medir”, ou seja, consegue medir uma ou mais variáveis especificadas no problema da pesquisa.

Assim, a validação de um instrumento está relacionada à finalidade do instrumento em medir o que se almeja medir, ou seja, um instrumento é tido por válido quando sua construção e aplicabilidade permitem a mensuração exata do fenômeno que de se pretende mensurar (Bellucci Junior & Matsuda, 2012).

Richardson (2011) destaca os tipos de validação mais utilizados na contemporaneidade, dentre eles: validade concorrente, validade preditiva, validade de conteúdo e validade de construto.

Nesta investigação científica foi aplicada a validade por conteúdo, pois intui-se mensurar e categorizar as percepções sobre o RPC. Assim, tal validade fundamenta-se no grau de precisão que o instrumento de pesquisa apresenta. Portanto, esse tipo de validade é a mais indicada quando um estudo utiliza questionários ou entrevistas educacionais (Richardson, 2011).

Pautando-se Richardson (2011), para chegarmos em um instrumento de coleta de dados de maior precisão, colocamos o maior o número de itens, visando galgar maior a confiabilidade, reduzindo ao máximo perguntas com duas alternativas, que segundo o autor são questões menos confiáveis (por exemplo, verdadeiro, falso), possuindo questões com níveis de perguntas acessíveis na compreensão dos participantes.

Campoy (2018) cita que há vários tipos de procedimento de validade de conteúdo de um questionário, e dentre eles o mais habitual é a validade realizada pelos expertos no tema que se pretende estudar. Segundo Mengual (2011, citado em Campoy 2018, p. 183), compreende-se como experto “tanto o indivíduo como o grupo de pessoas que são capazes de proporcionar avaliações confiáveis sobre um problema em questão e, ao mesmo tempo, fazem recomendações em função de um máximo de competência”

Portanto, para validar o questionário aplicado aos professores da Escola Municipal José Penedo, foi utilizada a validação por conteúdo, pauta-se nas opiniões de expertos-especialistas. De maneira que os mesmos contribuíram com informações para a devida adequação do

instrumento de pesquisa bem como a sua aplicação, com o propósito de assegurar a sua qualidade em relação a sua aplicabilidade que esteja em concordância com os objetivos apresentados no estudo a fim de suceder a confirmação para a resolução do problema da pesquisa.

Para validar o questionário os expertos analisaram 8 indicadores, sendo eles: clareza, objetividade, organização, intencionalidade, consistência, coerência, metodologia e relevância. De maneira, que os avaliadores conceituassem o questionário em relação aos 8 indicadores, em: deficiente (0-20%), regular (21-40%), bom (41-60%), muito boa (61-80%) e excelente (81-100%). Por fim, os expertos realizaram a classificação média do questionário, bem como possíveis sugestões.

Os questionários foram validados por 2 expertos totalizando a validação com classificação média de 80%. De maneira que foram indicadas pequenas modificações, de maneira que pudéssemos realizar de modo adequado uma aplicação efetiva, assim todas as correções foram executadas para alcançar o objetivo proposto nessa dissertação.

Portanto, o questionário utilizado nesta pesquisa é composto por duas partes: a primeira de perguntas pessoais, contendo 6 perguntas; e, a seção parte compostas de perguntas relacionadas a temática RPC, contendo 19 questões, sendo que a 15ª questão subdivide-se em 4 perguntas (A, B, C e D). Assim, o questionário nessa seção é composto por 4 questões abertas, 11 questões fechadas e 4 semiabertas.

Assim, ao final do processo de validação do questionário de pesquisa por meio da avaliação de expertos, que de acordo com sua apresentação conhecem com afinco o RPC, pode-se afirmar que tal instrumento atende de pronto os objetivos da pesquisa científica.

3.11 Levantamento dos dados

A primeira etapa da obtenção de informações foi a realização da pesquisa bibliográfica, a qual deu-se início com a busca de obras relacionadas aos seguintes indicadores: letramento e alfabetização, reprovação escolar, educação em ciclo, regime de progressão escolar e habilidades/competências escolares. Tais temas foram pesquisados no Google Acadêmico, a partir do qual elencamos teses, dissertações, artigos e livros, de maneira que os mesmos possibilitaram a construção ou definição de um quadro conceitual do objeto de pesquisa e enriquecendo teoricamente a tese aqui definida.

As fontes bibliográficas, segundo Gil (2010) são materiais já publicados, sendo um elemento integrante de todos os trabalhos acadêmicos. Assim, iniciamos esta etapa por meio da leitura exploratória, a partir da qual chegaremos a leitura seletiva e, por fim, à leitura analítica, a qual

levou a coleta de informações que possibilitaram o entendimento sobre o problema pesquisado, bem como o confronto de informações de tais informações com os resultados obtidos neste trabalho.

O levantamento bibliográfico e as leituras das obras foram realizados de janeiro a maio de 2020, foram selecionados artigos a partir do ano de 2015, os livros, teses e dissertações foram selecionados a partir do ano de 2016, tendo os livros de metodologias datados a partir de 2002.

A segunda etapa também tivemos o levantamento documental, que foi constituído de normas federais e municipal, sendo composto de leis, pareceres, resoluções a partir do ano de 1998. Assim, as fontes documentais na percepção de Gil (2010), servem para as mais variadas ciências sociais, sendo semelhante com a bibliográfica, sendo chamados de documentos oficiais segundo Lakatos & Marconi (2010). Esta etapa sucedeu no mês de maio, motivada por algumas obras da etapa anterior.

A terceira etapa, iniciou-se com a solicitação da permissão da direção escolar, para que a escola pudesse participar da pesquisa. Após a autorização, iniciamos os trabalhos na unidade escolar, que consistiu na aplicação dos questionários aos professores da unidade escolar, os quais foram comunicados sobre a pesquisa pela coordenadora escolar, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e isso por meio digital, tendo em vista o momento de isolamento social provocado pelo Coronavírus¹⁴. Por meio de tal aplicativo encaminhamos também, o questionário e o TCLE. De maneira, que 7 professores, retornaram positivamente ao convite, nos enviados os questionários devidamente respondidos.

¹⁴ A pandemia do Coronavírus, SARS –Co V2, é uma doença causada por vírus e de fácil transmissão. Teve o primeiro caso registrado em Wuhan, na China, e em pouco tempo espalhou-se pelo mundo. Tal enfermidade contaminou milhões de pessoas e matou a milhares. De maneira, que para reduzir os efeitos da pandemia os governos iniciaram a chamada quarentena, medida que visava reduzir a circulação das pessoas em locais público, e assim, ficassem em suas casas. Portanto para galgar tal objetivo, foram suspensos os serviços tido por não essenciais no momento inicial da pandemia, dentre eles os serviços educacionais.

4. A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE PROGREÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE TUCANO.

Com as mudanças do sistema educativo proposto pelo CNE, fez-se necessário ao município de Tucano adequa-se a tais medidas. Porém, em meio aos atrasos nas reformulações, a partir do ano de 2013, a Secretaria de Municipal de Educação e Cultura de Tucano (SMEC- Tucano) e o CME de Tucano foram convidados pelo Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAN), a participarem de formações com intuito de adequar o sistema educativo do município de Tucano às novas normativas, incluindo ao RPC.

O PROAN é um programa da Secretaria de Educação do Estado (SEC- BA) do estado da Bahia, surgido em 2007, que tem como objetivo servir de instrumento articulador e incentivador de uma educação pública de qualidade no Estado da Bahia, assegurando uma distribuição proporcional de responsabilidades educacionais, entre o estado e os municípios. O Programa constitui parte integrante do Projeto Educacional, Todos pela Escola, e atende ao princípio constitucional do Regime de Colaboração entre Estado e Municípios.

Assim, o PROAN ofertou formações aos conselheiros do CME de Tucano e a equipe pedagógica da SMEC- Tucano, utilizando estes em suas formações dos embasamentos legais para as possíveis alterações dos sistemas. A partir das formações o PROAN disponibilizou uma minuta da resolução a ser implementada no município de Tucano, a partir da qual o CME iniciou suas discussões internas, expandindo-as aos orientadores, coordenadores e diretores da rede pública municipal de ensino. Com desenvolvimento da minuta, a mesma fora encaminhada às escolas para serem analisadas pelos professores nas Atividades Complementares (AC's), após as devolutivas das escolas, em 2016, o CME- Tucano realizou a aprovação da Resolução 02/2016, a qual disciplinou o RPC, no Ciclo 1 no município tucanense, sendo assim implementada suas normas no ano letivo de 2017.

Sendo os CME instituições que visam nos seus respectivos municípios assessorarem o sistema educacional de maneira a “viabilizarem a descentralização e democratização das políticas públicas educacionais e a qualidade da educação nos municípios” (Rodrigues, 2018), tais órgãos colegiados tem o poder de decisões no que tange aos suportes legais.

Assim, com a aprovação do RPC por parte do CNE, no ano de 2010, por meio da Resolução nº 04 (Brasil a, 2010) e da Resolução nº 07 (Brasil b, 2010), que orientam a não reprovação dos alunos nos três primeiros anos do ciclo 1 da Educação Básica brasileira, o CME de Tucano, no estado da Bahia, regulamentou no seu rol de normativas educacionais, por meio da Resolução Nº 02/2016.

Consequentemente, tal normativa instituiu a não retenção escolar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental 1 (1º e 2º ano), porém o CME de Tucano possibilitou que o aluno do 3º ano, que não alcançasse o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências, fosse reprovado uma única vez, sendo que no ano posterior o aluno independe de ter alcançado o desenvolvimento mínimo escolar, será promovido para a série posterior, ou seja, o 4º ano.

Assim, o CME de Tucano exerceu a sua autonomia em relação a normativa do CNE, pois a mesma veta a reprovação em tais séries, denominadas de Ciclo 1, pois como afirma Rodrigues (2018), os Conselhos de Educação em sua função de intermediar a relação entre o Estado e a sociedade tem autonomia em organizar os sistemas locais de educação de acordo as peculiaridades e demandas nacionais e locais.

No município de Tucano, o CME modificou a orientação das Resoluções nº 04 e nº 07 de 2010, no que tange a não reprovação, ou seja, a aprovação continuada no 1º, 2º e 3º ano. O texto da Resolução 07/2010 do CNE, expressa:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer em opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (Brasil, 2010 b)

De maneira que em meios as alterações propostas pelo CME de Tucano, este corroborou que nas turmas de 1º e 2º ano, não podem haver a reprovação, porém nas turmas de 3º ano, o aluno que não alcançou as competências quantitativas aferidas nos diferentes tipos de avaliações (provas, teste, trabalhos, etc), poderá ser reprovado uma única vez.

Assim, o texto normativo municipal da Resolução nº 02/2016 do CME/Tucano expressa da seguinte forma:

Art. 13. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental assegurarão:
I. A continuidade do processo de aprendizagem em um ciclo de dois anos 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano- ininterruptos, denominados de Ciclo de Alfabetização.
II. Alfabetização e o letramento das crianças:
Art. 15 Ao final do 3º Ano Ciclo, caso o aluno não tenha adquirido os Objetivos de Aprendizagem do final do Ciclo necessário a sua formação, deverá permanecer no Ciclo no máximo, por um período de até mais 01(um)

Portanto, a partir do ano de 2017, as escolas municipais tiveram que iniciar essa reorganização de maneira a se adequar a normativa do CME- Tucano, que instituiu o RPC, o que de início não foi tão difícil no que tange as salas de 1º e 2º ano, todavia, no 3º ano por possuir uma peculiaridade, ou seja, a reprovação por uma única vez, requereu mais esforços

das unidades escolares para administrar o controle de tais alunos. De maneira que os primeiros alunos a usufruírem do RPC foram os alunos que em 2017 foram reprovados no 3º ano, e assim, em 2018, mesmo sem atingirem as competências mínimas, foram aprovados para o 4º ano.

4.1 A implantação da Educação continuada na Escola Municipal José Penedo.

Logo após, a promulgação da Resolução municipal 02/2016, do CME/Tucano, a qual normatizou o ensino fundamental em 9 anos em ciclos e a implementação do RPC, a normativa foi encaminhada às escolas para que nas AC's, fosse lida pelos professores e pudessem ser dirimidas eventuais dúvidas.

Assim, ao longo do ano de 2017 nas AC's realizadas na escola foi realizado o processo de orientação de como funcionaria o RPC, de maneira que ao término do ano os alunos do 1º e 2º que não alcançaram os conceitos avaliativos mínimos foram aprovados, porém os de 3º foram reprovados.

Porém, tal medida causa muitas insatisfações tanto por professores quanto de familiares dos alunos que por vezes alegam que o aluno foi aprovado sem demonstrar conhecimentos, em especial de leitura, escrita e matemáticos.

4.2 Índices da educação na Escola Municipal José Penedo

Ao analisarmos os dados do percentual de aprovação dos últimos 12 anos, das séries/anos do ciclo 1, da Escola José Penedo, percebemos em 6 amostragens, a seguinte média de aprovação: em 2005 a média foi de 32,9 %; em 2009 a média foi de 64,6%; em 2011 a média foi de 89,5%; em 2013 a média foi de 80,9%, em 2015 a média foi de 89,2 % e em 2017 a média foi de 90,8 %. Tais dados estão organizados na Tabela 8.

Tabela 8

Taxa de aprovação da Escola José Penedo

Série	Ano letivo					
	2005	2009	2011	2013	2015	2017
1º	45,2%	40,4%	87,5%	96,6%	100,0%	97,5%
2º	-	69,4%	84,1%	64,0%	85,4%	97,1%
3º	53,7%	84,2%	97,1%	82,1%	82,2%	77,8%

Fonte: INEP¹⁵

Evidencia-se que nos anos analisado a escola apresenta um índice crescente nos números da aprovação escolar, mesmo sem a presença do RPC. Devemos destacar que no ano de 2017,

¹⁵ Dados extraídos da página do INEP: <http://ideb.inep.gov.br>

houve um decréscimo na aprovação do 1º e do 3º ano, justamente no ano em que a Resolução 02/2016, já vigorava no município. No que tange ao 3º ano tal ação é até compreensível, visto que a Resolução supracitada prevê a possibilidade de uma única reprovação. Todavia, ao que tange ao 1º, temos uma aparente incoerência, pois como mostrado anteriormente a normativa do CMS- Tucano, proíbe a reprovação em tal série. Mais adiante na análise dos dados entenderemos tal situação, a partir das percepções dos docentes.

5. RESULTADOS

5.1 Análises dos resultados decorrentes do trabalho de campo

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, associando-os aos objetivos almejados e a questão que guiou o estudo. Para isso, destaca-se uma visão panorâmica dos entendimentos do que é o RPC para os professores.

Esta fase é caracterizada pela fase posterior a coleta das informações onde deve-se analisá-las de acordo com os objetivos e a hipótese da pesquisa, para isso pode ser usado ferramentas estatísticas de acordo estabelecido a orientações estabelecidas anteriormente no projeto de pesquisa (Bernal, 2010). Embora, análise e resultado de dados possuam conceitos distintos, “aparecem estreitamente relacionados” (Gil, 2009, p. 156).

De modo, que por meio da análise de dados o pesquisador consegue trazer maiores detalhes a respeito dos dados decorrentes da sua pesquisa podendo demonstrar por meio estatísticos, para adquirir respostas aos seus questionamentos, assim, busca determinar as conexões entre os dados colhidos. Portanto a análise tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2009).

Portanto, neste momento será realizada a descrição, a análise e discussão dos dados (ver questionário no APÊNDICES I), de maneira a se chegar as conclusões pautados nos objetos e do problema da pesquisa, e para isso no processamento das informações usaremos tabelas, gráficos e quadros (Bernal, 2010).

As características do sexo e da idade dos 7 participantes são as seguintes: 2 homens e 5 mulheres, os quais possuíam faixa etária de idade entre 32 a 54 anos.

Tabela 9

Sexo dos participantes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	2	28,6	28,6	28,6
Valid Feminino	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Autor da pesquisa

De acordo com a Tabela 9, os dados percentuais dos participantes equivalem: 28,6 % dos participantes são do gênero masculino e 71,4% dos participantes são do gênero feminino.

Assim, a Tabela 9 demonstra que nesta pesquisa no que tange a variável sexo há uma predominância do sexo feminino sobre a masculina, e como demonstra o da Educação Básica

(2019, p.103) por meio de dados estadísticos que a quantidade dos profissionais da educação pública nacional é composta por sua maioria de mulheres.

De modo que tal predominância está associada as mudanças no contexto sócio-histórico ocorrido no século XX por meio dos movimentos sociais, em especial os movimentos feministas, que ao longo do tempo levaram a novas percepções do papel da mulher na sociedade bem como a necessidade de aumento do orçamento familiar por meio da renda feminina. De modo que historicamente a divisão do trabalho atribuiu às mulheres os assuntos domésticos e familiares, e estes por sua vez, no desenvolvimento das profissões, passou a considerar o ensino como uma extensão das atividades domésticas. Portanto, tais fatores são de grande relevância para firmaram as mulheres como maioria no meio educacional.

Tabela 10

Idade dos participantes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
32	1	14,3	14,3	14,3
38	1	14,3	14,3	28,6
43	1	14,3	14,3	42,9
46	1	14,3	14,3	57,1
48	1	14,3	14,3	71,4
49	1	14,3	14,3	85,7
54	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Autor da pesquisa

Por sua vez, a Tabela 10 evidencia que a faixa etária de maior concentração de professores é a dos 40 anos, comportando 4 profissionais, que equivalem a 57,2% dos participantes, logo após tem-se a faixa etária dos 30 anos, com 2 professores, que equivalem a 28,6% dos profissionais, e por último a faixa etária dos 50 anos com 1 professora, que equivalem a 14,3%.

De acordo com Carvalho (2018) a população de professores apresenta idades médias superiores a 41 anos em 2017.

Portanto, a amostragem em questão enquadra-se nos dados estadístico da faixa etária, onde a parcela de maior concentração dos professores brasileiro está situada acima dos 40 anos.

No que tange ao tempo de serviço de magistério os professores possuem tempo de serviço mínimo de 14 anos e os máximos superiores a 21 anos de profissão.

Tabela 11*Tempo médio de profissão*

	<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
Valid Entre 11 - 15 anos	2	28,6	28,6	28,6
Entre 16- 20 anos	2	28,6	28,6	57,1
Superior a 21 anos	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Autor da pesquisa

A Tabela 11 demonstra que 2 dos participantes que equivalem 28,6 % têm tempo de serviço na educação entre 11 a 15 anos, outros 2 dos partícipes que correspondem 28.6% têm tempo de docência entre 16 a 20 anos, e os demais 3 participantes que representam 42,9% dos partícipes têm tempo de serviço na educação superior a 21 anos.

Para Carvalho (2018), os professores brasileiros têm, em média, 14 anos de experiência como docente, de modo que a relação de tempo de serviço dos professores está associada à experiência, ou seja, os “mais novos têm menos experiência em lecionar que professores mais antigos” (p. 28).

Por certo, a média de tempo de serviço dos professores participantes da pesquisa ora apresentada, os coloca na média nacional do tempo exercício docente. De modo, que podemos classificar os professores como experientes tendo em vista o tempo mínimo de serviço para a aposentadoria dos professores é de 25 anos para mulheres e 30 anos para homens. De modo que a experiência profissional é de grande relevância tanto para o exercício do magistério, quanto para puderem entender as diversas políticas educativas e no caso inquerido nesta tese, sobre o RPC.

Ao que se refere à formação, todos os participantes possuem formação acadêmica, ou seja graduação, e alguns possuem mais de uma graduação, dentre as graduações tem-se: pedagogia, história e letras.

Tabela 12*Formação acadêmica inicial*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pedagogia	2	28,6	28,6	28,6
Pedagogia e história	2	28,6	28,6	57,1
Valid História	2	28,6	28,6	85,7
Pedagogia e letras	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Autor da pesquisa

Assim, a Tabela 12, aponta que dois dos docentes são formados em pedagogia, equivalendo a 28,6% dos participantes, 2 dos participantes tem dupla formação nas áreas de pedagogia e história correspondendo a 28,6% dos participantes, 2 dos participantes formados em história que representam 28,6% dos participantes e por fim uma das participantes com duas formações pedagogia e letras, correspondendo a 14,3% dos integrantes da amostra desta pesquisa.

Percebe-se também que 5 dos participantes tem formação em pedagogia, sendo este o curso prioritário ao exercício do Ensino Fundamental 1. De modo que os professores que participaram da pesquisa estão em conformidade com o art. 62 da LDB de 1996, que prevê a necessidade de formação em “nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Carvalho (2018, p.37) aponta que no ano de “2017, 76,2%” dos professores brasileiros que atuavam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) tinham nível superior.

Portanto, os professores participantes da pesquisa ora apresentada estão em situação de superioridade em relação à média de formação nacional, de maneira que atingiu-se 100% de formação acadêmica entre os participantes.

Em relação as formações de Pós-Graduação todos os participantes têm tal titulação, sendo 6 especialistas e 1 mestre.

Tabela 13

Níveis de Pós- graduações dos participantes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Especialização	6	85,7	85,7	85,7
Valid Mestrado	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Autor da pesquisa

De maneira que a Tabela 13 demonstra que 100 % dos participantes têm Pós-Graduação, sendo que 85,7% são especialistas e 14,3%, compõe o nível de mestre.

Assim, Carvalho (2018, p.45) afirma que “a quantidade de professores com títulos de pós-graduação (lato ou stricto sensu) vem aumentando”, sendo que em 2017, cerca de 35,9% dos professores da educação básica brasileira possuíam Pós-Graduação. Do total dos pós-graduados, Carvalho (2018) cita que “96,2%” estão no nível de especialização, “3,4 %” no nível de mestrado e “0,3%” no nível de doutorado (Carvalho, 2018, p.46).

Dessa forma percebe-se que os participantes da pesquisa estão com níveis de pós-graduação de 100%, colocando-os bem acima da margem nacional. Tal formação tem dado capacitação prática e teórica aos tais profissionais para uma prática educativa de melhor qualidade.

Os participantes da pesquisa exercem a sua docência em um dos dois blocos disciplinares. Assim, desde o ano de 2017 as disciplinas da grade curricular de cada série no município de Tucano, foi dividida entre dois professores, chamados de Regente de Classe (R1) e o Regente de Classe (R2), comumente chamados de R1 e R 2.

De maneira que ao R1 compete lecionar as disciplinas de: Português, Matemática, Artes e educação Física. Por outro lado, compete ao R2 as disciplinas de: Geografia, História, Religião e Ciências. Devemos salientar quem em casos excepcionais um único professor poderá ministrar todas as aulas em determinada turma, ou seja, exercerá as atividades do R1 e do R2 simultaneamente.

Tabela 14
Disciplina que leciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Disciplinas: Português- Matemática- Artes e Educação Física	4	57,1	57,1	57,1
Valid Disciplina: Geografia- Ciências - Religião- História	2	28,6	28,6	85,7
Todas as disciplinas	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Autor da pesquisa

De maneira que a Tabela 14 apresenta: 4 participantes como R1, correspondendo 57,1% dos participantes e 2 participantes como R2, correspondendo 28,6% dos partícipes e 1 participante assumindo as matérias do R1 e do R2, correspondendo a 14, 3% dos partícipes.

De acordo com Carvalho (2018, p.5 9), a distribuição de disciplina por professor no sistema educacional brasileiro é comum “ para anos finais e ensino médio, etapas para as quais se prevê que os professores lecionem por disciplinas separadas”, pois para os anos iniciais “não preveja essa segmentação”.

Por sua vez, o município de Tucano ao adotar a segmentação parcial de disciplinas no Ensino Fundamental 1, intui uma melhor prática educativa do professor, de modo a facilitar o domínio dos conteúdos facilitando, assim as práxis em sala de aula.

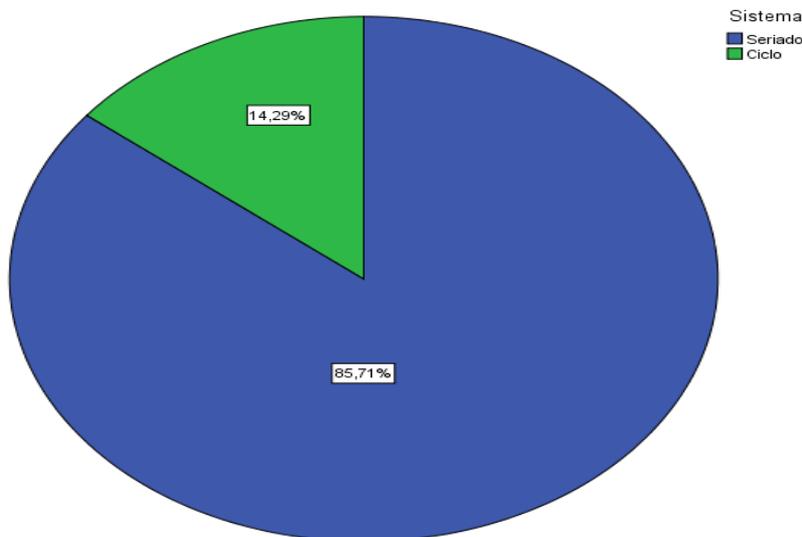
Portanto, percebe-se por meio dos dados apresentado até aqui, que os professores participantes da pesquisa possuem amplo tempo de profissão, somando a isso, todos têm curso de graduação e pós-graduação, o que por certo possibilitam um entendimento mais amplo do sistema educativo e seus problemas, em especial os problemas oriundos do RPC.

A partir desse momento iremos analisar as respostas dos professores sobre as questões relacionadas ao tema deste trabalho, a saber, o RPC. De modo que o questionário aplicado aos professores continha repostas fechadas e abertas. Assim, nas questões abertas, exporemos as respostas por meio de quadro contendo os fragmentos de maior relevância da resposta dos participantes. De modo que os professores aparecerão representados pela letra “P” seguido de um número arábico, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

Ao serem indagados sobre qual a melhor organização educacional para o aluno, se o sistema seriado ou sistema em Ciclo, obtivemos seguinte informações:

Gráfico 3

Melhor sistema educativo para o aluno



Fonte: Autor da pesquisa

Assim, como exposto no Gráfico 3, do total de professores, 6 destes, que correspondem a 85,71% entendem que o sistema seriado é o melhor sistema educacional para o aluno, e 1 dos professores, que corresponde que 14,29%, entende que o melhor sistema educacional é o sistema em Ciclo.

Segundo Brito júnior (2018) a educação em ciclos é um tema que vem sendo discutido por diversos autores, sendo assim tema de amplos debates. De modo que tal temática se mostra um tema que divide opiniões.

Portanto como se vê nas respostas têm nos participantes opiniões diversas, favoráveis e muito mais desfavoráveis ao sistema em ciclo, sendo nessa a amostra predominante o entendimento que o sistema seriado seja mais proveitoso ao aluno, tendo em vista que a possibilidades de restrições dos professores na progressão do aluno, o que já não é possível na educação ciclada, tendo em vista que esta prima pela aprovação do aluno, mesmo que o mesmo não tenha o desenvolvimento mínimo necessário para tal ato.

Quando questionados por meio de questão aberta sobre o que seria o RPC na percepção do professor, obtivemos variadas respostas que converge para um mesmo ponto, a seguir apresentamos os trechos de maior relevância das respostas:

Quadro 8

Entendimentos dos professores sobre o que o RPC

Professor	Fragments das respostas dos professores
P1	“É o aluno passar automaticamente de série independente de ter habilidades ou não. ”
P2	“Processo educativo que visa aprovar o aluno, mesmo que este não tenha habilidades e competência mínimas para a série posterior. ”
P3	“É um procedimento no qual o aluno não fica reprovado de ano em ano, mas sim, ao final de ciclos, caso não tenha não tenha conseguido rendimento suficiente. ”
P4	“O aluno não pode ser reprovado nesse ciclo até chegar ao 3º ano, mesmo que não aprenda todas competências. ”
P5	“De maneira bem simplista é uma forma de permitir que o aluno consiga progredir na sua vida escolar ainda que não tenha adquirido as competências e habilidades propostas para sua idade/série, embora eu compreenda que cada um tem seu tempo de desenvolvimento, permitir que “passe de ano” dessa forma não garante a efetivação da aprendizagem, entendo que a maior parte passa a não se preocupar ou dar valor a sua educação. Se a reprovação não é solução, tampouco a aprovação automática o é.”
P6	“Compreendo que é mais uma oportunidade que visa garantir a permanência do aluno na escola, mesmo que o mesmo não consiga alcançar as competências necessárias para as séries pertencentes ao ciclo de alfabetização, pois dessa forma, o mesmo não entra na rota de repetências que podem causar o

	desinteresse da criança pelos estudos e conseqüentemente venha abandonar a escola. ”
P7	“É uma forma de ensino que permite ao aluno progredir para a próxima série, sem interrupções, nos ciclos. ”

Fonte: Autor da pesquisa

Assim, observamos no Quadro 8 que a percepção dos participantes sobre o RPC está associada a prática educativa onde não existe a reprovação, mesmo que o aluno não adquirido as competências necessárias para a progressão de série.

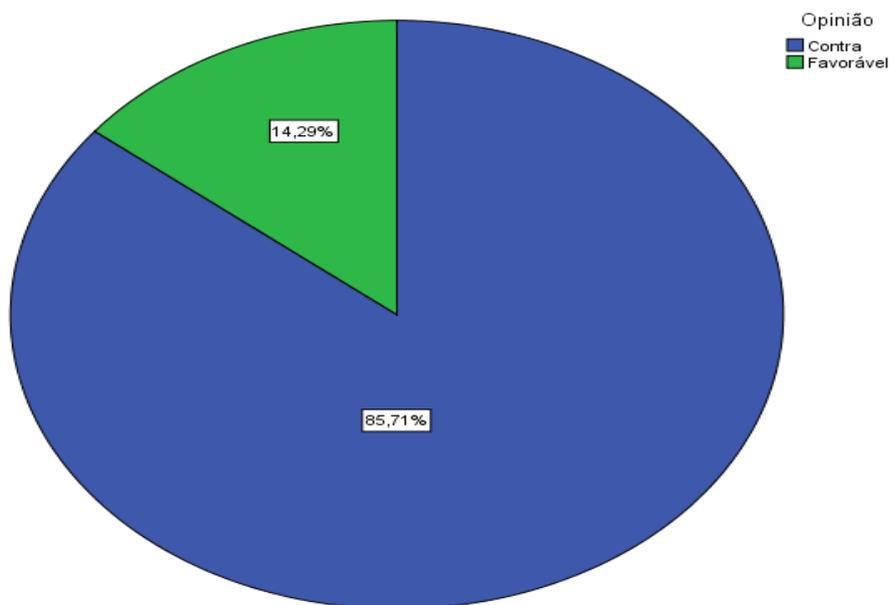
Para Camurça (2016) a educação em ciclo e o RPC podem ser entendidos como alternativa de diminuir os altos índices de reprovação e evasão escolares, ou seja, o aluno não podendo ser retido enquanto estiver no ciclo.

Portanto, evidencia-se nas falas dos professores que tal prática educativa extingue a reprovação, e progride o aluno sem considerar sua maturidade cognitiva e conseqüentemente a aquisição de habilidades e competências essenciais ao prosseguimento dos estudos, mostrando-se uma prática tão danosa quanto a reprovação praticada na educação seriada.

No que tange o posicionamento dos professores em relação a serem contra ou favoráveis, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 4

Posicionamento do professor em relação ao RPC



Fonte: Autor da pesquisa

De modo que o Gráfico 4, aponta que 6 dos professores, que correspondem a 85,71% são contras ao RPC, e 1 dos professores, que corresponde que 14,29%, é favorável ao RPC.

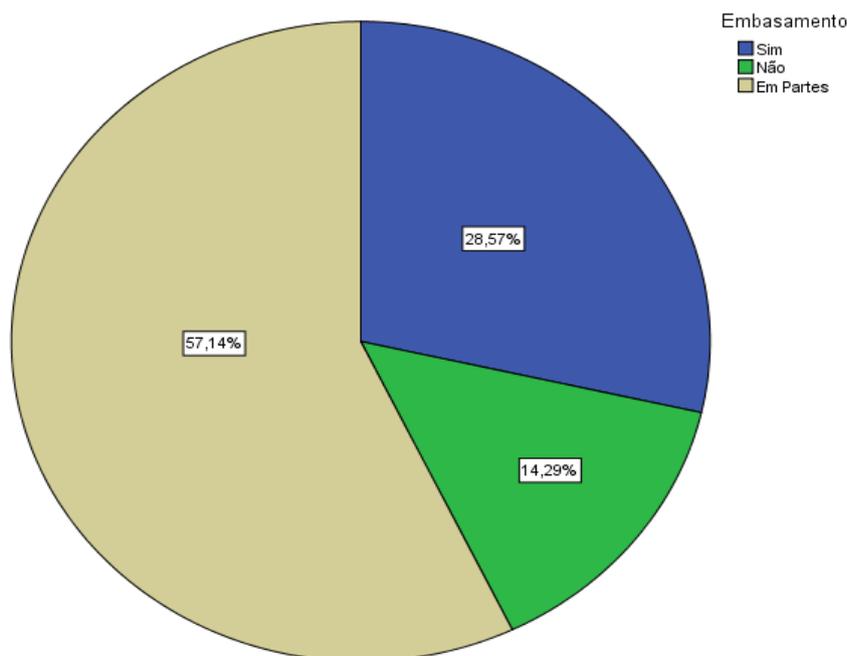
Segundo Jacomini (2010, citado por Camurça, 2016), a educação de ciclos foi associada pelos pais de alunos e professores à progressão continuada, ou seja ao RPC, onde a aprovação dos alunos está assegurada independente do alcance de aprendizagens significativas.

De modo que a taxa de 85,71% dos participantes se colocarem contrários ao sistema educativo em ciclo, se dá por conta do entendimento, oriundo da normativa municipal, que veta a reprovação dos alunos do 1º ao 2º ano, e prevê que o aluno do 3º ano só poderá ser reprovado uma única vez, e isso como veremos mas adiante para a maioria dos participantes desta pesquisa é danoso ao aluno.

Ao serem indagados se conhecem as bases legais do RPC, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 5

Os professores conhecem as bases legais do RPC



Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 5 demonstrar que 4 dos participantes, que correspondem a 57,14% dos participantes conhecem em partes as bases legais do RPC, 2 participantes que correspondem 28,57% conhecem as bases legais, e 1 professore que corresponde a 14,29%, não conhece os embasamentos legais do RPC.

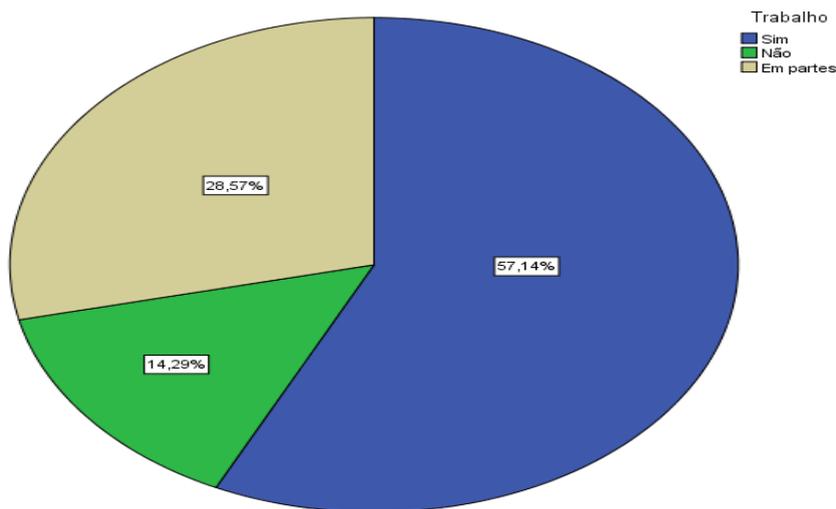
De modo que, em meio a amplitude das normas educacionais que vão orientar a educação em ciclo e também o RPC, faz-se necessário nos cursos de formações ofertados pela SMEC ou

mesmos durante as AC's, a abordagem de tais normativas de maneira a propor aos educadores um amplo conhecimento sobre tais normativas.

Ao serem indagados se o RPC acarretaria mais serviços aos professores obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 6

O RPC acarreta mais trabalho para o professor



Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 6 evidencia que 2 dos participantes, que corresponde 28,57% dos participantes o RPC acarreta mais serviço para os professores, 4 participantes que correspondem 57,14% acham que em partes há aumento no trabalho dos professores, e 1 professor que corresponde a 14,29%, entende que o RPC não acarreta serviço ao docente.

Segundo Camurça (2016, p.19) o RPC e a educação em ciclos em relação ao sistema seriado requerem uma adequação do processo de aprendizagem, de maneira a contemplar o “ritmo de desenvolvimento, a autoestima, a continuidade dos estudos do aluno e com uma avaliação que possa ser contínua e progressiva”.

De igual modo Souza (2017, p.13) aborda que o RPC e a educação em ciclo trazem mudanças significativas nos “procedimentos didáticos, nas formas de avaliação e recuperação permanente e paralela, permitindo, com isso, o progresso da aprendizagem dentro do ciclo, sem reprovação ou retenção, fixando essa possibilidade, apenas, para os finais de ciclos”.

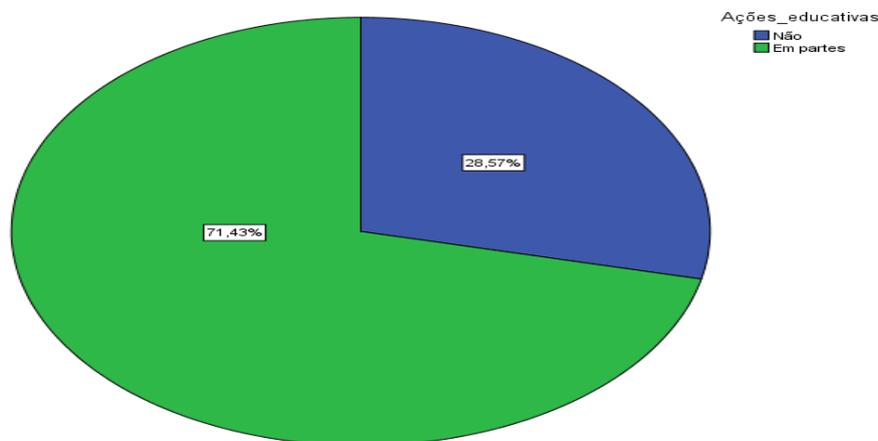
Assim, Brito Júnior (2018, p.68) afirma que se não ocorrer uma mudança no trabalho docente, não é possível uma nova organização do ensino, “tornando a prática docente como híbrido, ou seja, a nova organização escolar com leis e sua própria dinâmica enraizada em modelos de organização de ensino anteriores, descaracterizando a nova proposta”.

Portanto, o RPC é um sistema que visando alcançar os seus objetivos acarreta uma maior sobre carga de trabalho aos professores, pois intuindo contemplar os diferentes momentos cognitivos dos alunos e almeja alcançar a aprovação requer um excesso de atividades diferenciadas e múltiplas avaliações e recuperações que possam contemplar os conceitos ou notas que corroborem a aprovação do aluno.

Ao serem inqueridos se haveria a possibilidade de realizarem ações em sala de aula com os alunos que foram aprovados pelo sistema do RPC, de maneira que essas recuperem as aprendizagens que não foram adquiridas nas séries anteriores, obtivemos o seguinte:

Gráfico 7

É possível realizar atividades em sala de aula para sanar os déficits do RPC



Fonte: Autor da pesquisa

De acordo com os dados exposto no Gráfico 7, para 28,57%, ou seja, 2 dos professores entendem que não é possível realizar atividades em sala de aula para sanar os déficits dos alunos que foram aprovados em virtude do RPC, para 71,43%, ou seja, 5 dos participantes, em partes é possível a realização de ações em sala de aula visando sanar as dificuldades de aprendizagens dos alunos oriundos do RPC.

De modo que Silva (2019), aponta que as práticas pedagógicas usadas pelo RPC podem pode- resultar lacunas na aprendizagem, de modo que a mera aprovação do aluno mascara esses buracos, e assim, dá a impressão de que o aluno está apto a cursar matérias ou tópicos mais avançados.

Porém, no ano/série seguinte observa-se as impossibilidades de práticas educativas que visem sanar as insuficiências em virtude da necessidade de se ter que cumprir a grade curricular do ano em curso, bem como a escassez de recursos pedagógicos adequados para sanar tais defasagens de aprendizagens.

Ao serem, indagados por meio de questões abertas sobre quais ações poderiam ser realizadas para sanar as insuficiências de aprendizagens oriundas do RPC, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 9

Atividades que podem ser realizadas para sanar deficiências oriundas do RPC

Professor	Fragmentos das respostas dos professores
P1	“Priorizar atividades de leitura e escrita”.
P2	“Atividades extraclasse, visando suprir as insuficiências de aprendizagens”.
P3	“Atividades diagnósticas para serem realizadas atividades de leitura e escrita adequadas”.
P4	“Leitura, produção textual e atividades diversas”.
P5	“Atividades que estejam voltadas para a leitura, compreensão e produção textual, de forma dinâmica e criativa”.
P6	“Atividades de leitura”.
P7	“Propor atividades escolares cativantes e diferenciadas, além de aulas mais dinâmica e práticas”.

Fonte: Autor da pesquisa

De modo que o Quadro 9 demonstra que para os profissionais as soluções cabíveis para sanar as deficiências de aprendizagem oriundas do RPC, devem ser feitas por meio de atividades que desenvolvam a leitura e a escrita, sendo que estas possam ser realizadas também fora do contexto de sala de aula.

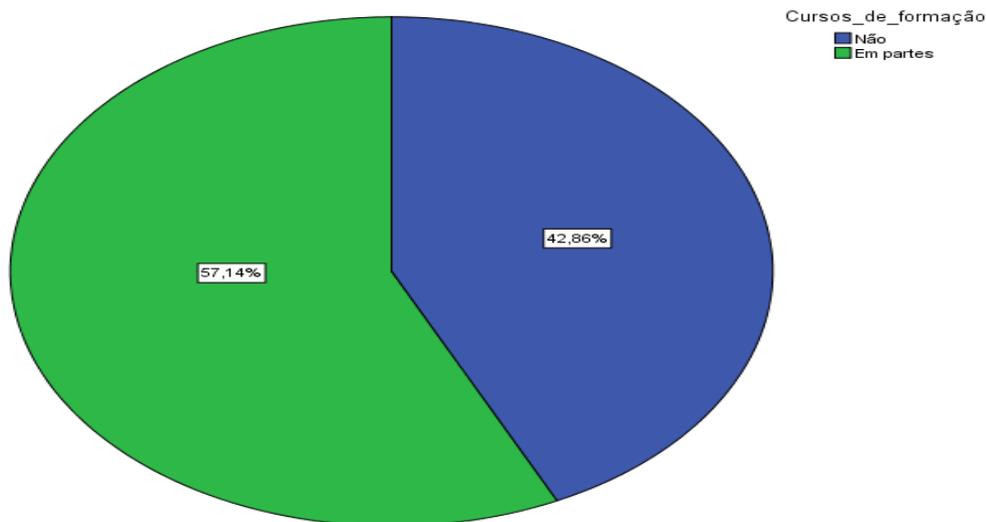
De acordo com Gass & Stampa (2018) as séries iniciais do Ensino Fundamental é marcada pela reprovação de diversos alunos, e isso, se dá pela não alfabetização de milhares de alunos, assim, verifica-se que uma parte significativa destas crianças não aprendem ler ou escrever.

Portanto, as ações apontadas pelos professores centram-se em atividades que visem o desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo em vista que esse são problemas que estão enraizados no sistema educativo brasileiro, e que embora o RPC intui resolvê-los tem se mostrado insuficiente para sanar esse mal crônico do processo educativo nacional.

No que tange a pergunta que inquiri se as formações ofertadas pela SMEC são suficientes para que o professor possa trabalhar com os alunos no sistema do RPC, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 8

Os cursos de formação possibilitam trabalhar com os alunos oriundos do sistema do RPC



Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 8 demonstra que para 3 dos participantes que equivalem a 42,86% da amostra, os cursos de formação continuada não são adequados para se trabalhar com os alunos no sistema do RPC, e para 4 dos participantes que equivalem a 57,14% dos professores os cursos de formação contribuem em partes para se trabalhar com tais alunos.

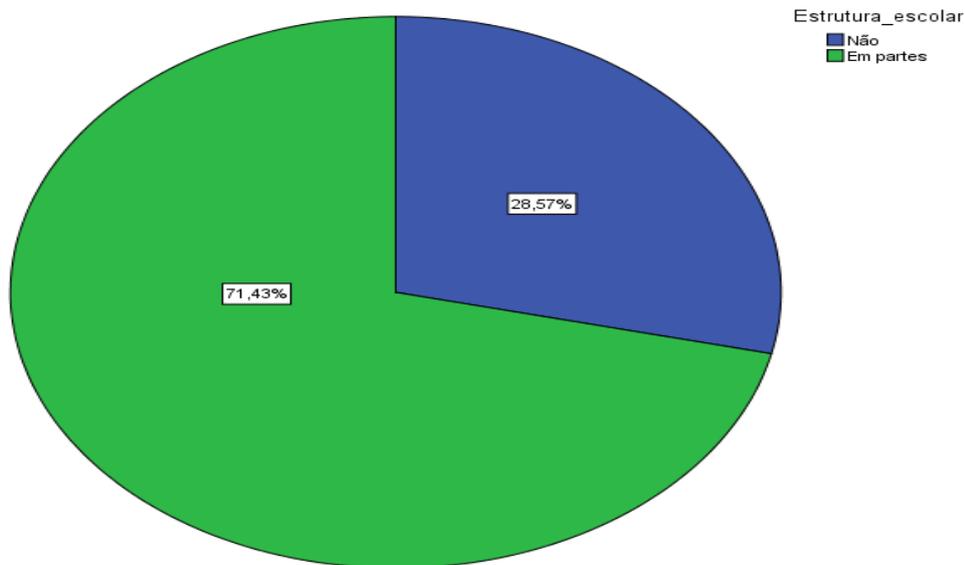
Para Carvalho (2018) a quantidade de cursos de formação continuada realizado em território nacional no ano de 2017 dobraram quando comparados com o ano de 2009. O mesmo autor afirma que “ a formação continuada dos professores é aspecto importante quando se consideram as novas exigências no escopo da educação, em que muitas vezes é necessária a mobilização de novas competências no quadro docente” (Carvalho, 2018, p.36).

Embora, perceba-se que os cursos de formação continuada são de extrema relevância para o exercício da profissão, percebe-se nos dados coletados dos participantes que os cursos ofertados pela SMEC são insuficientes para uma atuação efetiva e de qualidade no que tange o RPC. Portanto, se não há uma formação adequada, não se pode ter uma efetiva aplicação do RPC, contribuindo assim para as insuficiências de tal política educativa, como demonstrada neste trabalho acadêmico e outros mais.

Ao serem questionados se a estruturas física e pedagógica da escola são propícias para o desenvolvimento dos alunos com deficiência de aprendizagem oriundos do RPC, temos os seguintes dados:

Gráfico 9

A estrutura física e pedagógica da escola propicia atividades de aprendizagem



Fonte: Autor da pesquisa

Conforme o Gráfico 9, para 5 dos participantes que equivalem a 71,43%, a escola em partes tem condição física e pedagógica para realizar atividades com os alunos com deficiência de aprendizagem oriundos do RPC, e para 2 dos participantes, ou seja, 28,57% dos demais participantes a escola não possui estrutura para tais atividades.

De acordo com Sá & Werle (2017), as escolas brasileiras têm um problema sério de infraestrutura, esta por veze, resume-se a água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Os autores citados apontam que uma quantidade muito pequena das escolas básicas brasileiras possui uma estrutura consideradas adequadas, ou seja, que possibilitem galgar os propósitos de uma educação de qualidade. De modo que questão da infraestrutura das escolas e sua influência com o aprendizado dos alunos, está intimamente relacionada a eficiência dos gastos públicos com a educação.

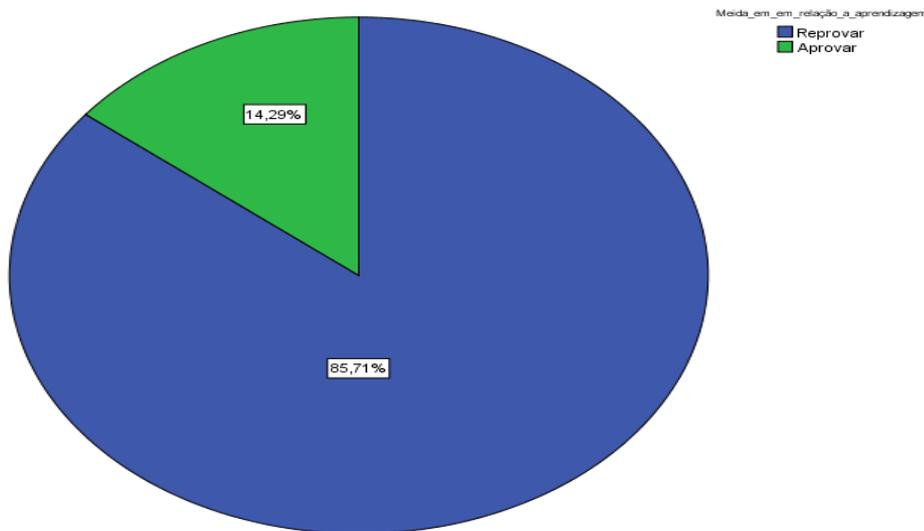
De modo que Soares & Soares (2007 citado por Sá & Werle, 2017) afirmam que a infraestrutura escolar pode ter influência na educação de qualidade, de m maneira que as instalações adequadas possibilitam um melhor desempenho do educando.

Portanto, como exposto pelos professores no Gráfico 9, há limitações estruturais ou pedagógicas na escola, que limitam o trabalho com os alunos que possuem insuficiência, de modo que não se pode atingir a educação de qualidade tão sonhada pelos educadores e apregoada pelas normativas nacionais.

Ao serem indagados sobre o que se deve fazer ao aluno que não atinge aprendizagem mínima, tivemos os seguintes dados:

Gráfico 10

O que fazer com os alunos que não atinge aprendizagem mínima



Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 10 demonstra que para 6 dos participantes o equivalente a 85,71 % dos professores, os alunos que não atingem a aprendizagem mínima devem ser reprovados e para 1 dos professores, o correspondente a 14,29 % dos profissionais, tais alunos devem ser aprovados.

Segundo Pereira (2016), os alunos que estão em situação de fracasso escolar são vítimas que sofrem problemas de ordem de aprendizagem e de relações pessoais. De maneira que o mesmo autor expressa que tais alunos permanecem na escola, mantendo uma “relação conturbada com a escola e uma baixíssima mobilização pessoal para o saber escolar” (Pereira, 2016, p.22)

Similarmente, Gass & Stampa (2018) entendem que a problemática do fracasso escolar, ou seja, da repetência escolar constitui-se um problema sério da educação nacional, gerando diversos males aos alunos, que por vezes “são socialmente marginalizadas e consideradas deficientes” (Gass & Stampa, 2018, p.21).

Hoffmann (2019), aponta que muitos dos ex-alunos que foram dispersos e de rendimento baixo, acabaram por se tornarem excelentes profissionais, em contrapartida, os alunos nota 10, “que se revelaram profissionais sem iniciativa ou criatividade”(Hoffman, 2019, p. 29). Assim a autora entende que por vezes a expectativa da escola em relação ao aluno, converge com a realidade futura a qual os alunos alcançarão. Portanto, Hoffman entende que o processo de aprendizagem é contínuo e progressiva.

Tendo em vista os autores citados na análise desse gráfico, que entendem o processo educativo como um processo que não deve haver a interrupção e em meio as opiniões da maior parte dos participantes, que entendem que não havendo a aprendizagem mínima, o aluno deve

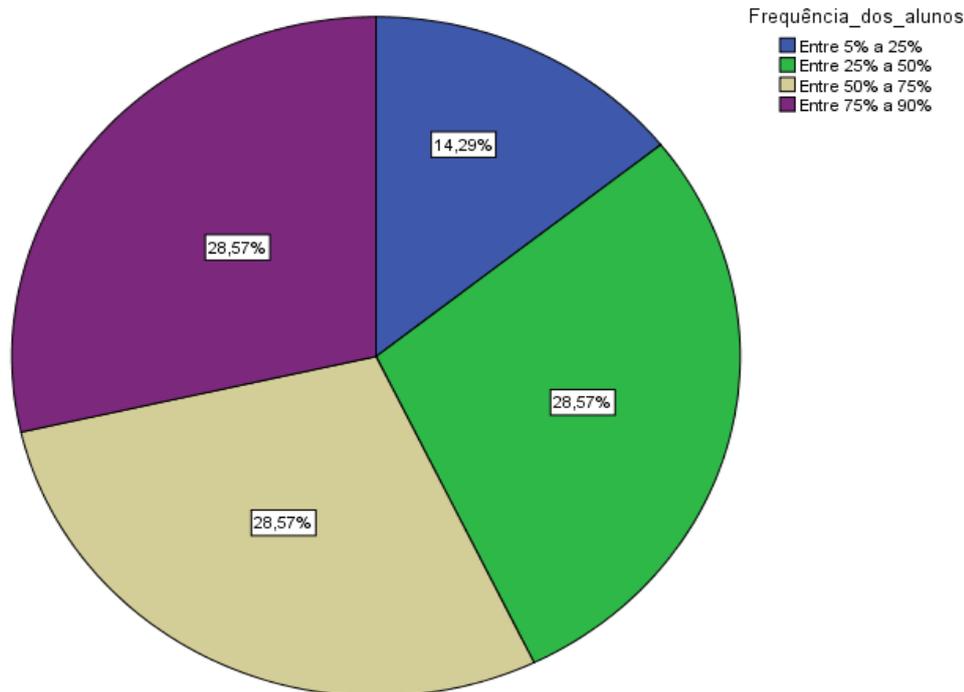
ser reprovado, evidencia-se como exposto por diversos pesquisadores que o tema reprovação escolar é um tema controverso e que divide opiniões.

Por certo que a reprovação do aluno deixa sequelas no viver do aluno, bem como a mera aprovação por força de normativa ou por intervenção do Conselho Escolar. Assim, quando a maioria dos professores desta pesquisa se opõe a aprovação do aluno que não atingiu as competências mínimas para a continuidade dos estudos no ano/série posterior, esses demonstram que a maioria de tais alunos, acabam por levar consigo défices de aprendizagem onde o sistema atual, na realidade estudada se mostra incapaz de saná-las.

De modo que tais insuficiências de aprendizagem segundo alguns dos participantes, acompanha o aluno nos demais anos/séries do ensino Fundamental 1 e 2 e do Ensino Médio, porém para alguns pesquisadores tais insuficiências podem acompanhar o aluno no Ensino Superior.

Portanto, não podemos nos colocarmos de forma ingênua diante de tal situação, crendo que a mera aprovação será a solução das insuficiências de aprendizagem, ou mesmo a reprovação do aluno. De modo, que comungamos do entendimento que para que sejam alcançadas a solução para os males da insuficiência da aprendizagem no sistema educativo, deve-se ser realizada mudanças no sistema educacional, que perpassem pela infraestrutura ao pedagógicas, e tudo isso, implica em investimentos massivos por parte dos nossos governantes.

Quando indagados sobre a média de frequência as aulas pelos alunos com deficiência de aprendizagem oriundas do RPC as aulas, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 11*Frequências dos alunos com deficiência nas aulas.*

Fonte: Autor da pesquisa

De modo que o Gráfico 11 aponta que para 1 dos professores que equivale a 14,29 % dos participantes a frequência dos alunos com deficiências de aprendizagem oriundas do RPC, a está entre 5% a 25% das aulas, para 2 dos professores, que equivalem a 28,57% dos partícipes da pesquisa a frequência dos educandos está entre 25% a 50%, para 2 dos professores que equivale a 28,57% dos participantes da pesquisa a frequência situa-se entre 50% a 75%, para 2 professores que equivalem a 28,57 % dos participantes a frequência está entre 75% a 90 % das aulas.

No que tange a frequência escolar, Silva (2019), aponta que há alguns fatores que podem levar a tal ação, dentre eles o incentivo da família e da escola e a falta de formação de valores, dentre outros. Demo do que para a autora a frequência e o avanço escolar estão associados, assim as notas e frequências baixas, estão associadas, de modo que podem ser geradas lacunas de aprendizagem.

Portanto, a partir dos dados dos participantes podemos concluir que para 71,43% dos participantes a frequência dos alunos fica entre 5% e 75%, de modo que o art. 24, VI prevê que a frequência mínima do aluno às aulas em 75%. Assim boa parte dos alunos oriundos do RPC, ficam a baixo da frequência mínima necessária, que constitui-se um dos critérios da educação para a progressão escolar.

Por certo se o aluno pouco frequenta as aulas pouco ele terá contato com os conteúdos curriculares e conseqüentemente às atividades que visam desenvolver a aprendizagem, de modo que essa ausência na escola implicará no seu rendimento, somando a isso, as insuficiências oriundas aprovações providas do RPC.

No que tange a pergunta que inquirir se o Conselho de Classe deveria aprovar um aluno, que não atingiu as habilidades mínimas para a série seguintes, e 100 % dos participantes, entendem que o Conselho não deve aprovar o educando.

Tabela 15

O Conselho de Classe deve aprovar o aluno que não desenvolveu as competência e habilidades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	7	100,0	100,0	100,0

Fonte: Autor da pesquisa

O dado da Tabela 15 é de fundamental importância para o entendimento do RPC, de modo que havendo as normativas que instituí o RPC no Ciclo 1 (do 1º ao 3º ano), este será validado pelo Conselho de Classe da Escola Municipal José Penedo, que na última reunião do ano letivo irá decidir sobre a vida dos alunos contemplados pelo RPC, que não contemplaram o desenvolvimento mínimo necessário para o avanço de ano escolar. Tal conselho é geralmente composto pelos professores, corpo diretivo e orientação pedagógica

Silva et al. (2017 citado por Silva, 2019) citam que a aprovação de tais aluno gera lacunas de aprendizagem, de modo a transparecer que o processo escolar do aluno está bem, ou seja, que o mesmo tem aptidão para cursar séries mais avançadas, mesmo que o educando não tenha desenvolvido a aprendizagem de conteúdos mínimos do ano cursado. De modo que para formalizar o RPG é necessário que o docente titular reja as notas ou conceitos atribuídos, de modo que os mesmos preencham os documentos formais e validem pautado no RPC o avanço escolar do aluno.

Assim, Silva (2019) alerta que o Conselho de Classe por vezes leva o aluno que não conseguiu desempenho suficiente para a aprovação, e tal ação tem influência direta de colegas professores, diretor e condenação escolar, os quais levam o professor do aluno reprovado a a rever a nota atribuída, e realizando sua nova avaliação por bom comportamento, tais como não causa discórdias ou bagunças durante as aulas.

Silva (2017) aponta em seu estudo que a implantação dos ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aumentou as queixas e insatisfações dos professores nas reuniões do Conselhos de Classes, sendo a não retenção a queixa de maior relevância, pois os professores não

coadunavam com a aprovação de alunos considerados como não preparados para o avanço de ano escolar, ou seja, para serem aprovados.

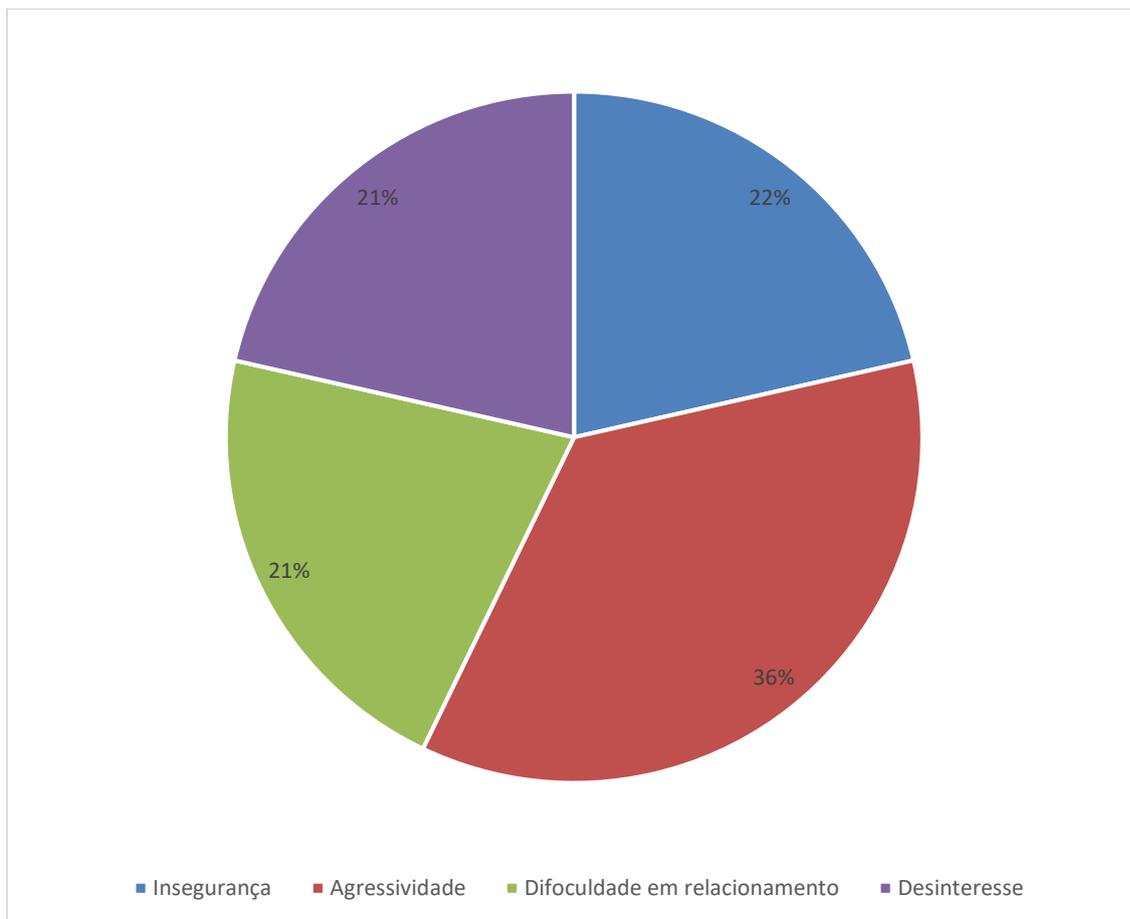
Portanto, evidencia-se que o Conselho e escolar tem papel de extrema relevância no RPC, pois por meio do mesmo, se valida a aprovação dos alunos como estabelecidos em lei. Assim, na realidade analisada evidenciou-se que os professores em sua totalidade são contrários à aprovação do Conselho de Classe do aluno que não alcançou as competências mínimas para o avanço escolar.

De modo que a rejeição da aprovação do Conselho de Classe se por diversos fatores de ordem cognitivas, que tal política educativa causa no aluno, tais fatores serão abordados posteriormente nesta tese.

Ao serem indagados por meio de questão semiaberta sobre quais os efeitos psicológicos causados pelo RPC obtivemos as seguintes informações:

Gráfico 12

Efeitos psicológicos causados pelo RPC



Fonte: Autor da pesquisa

Dentre os sintomas psicológicos causados pelo RPC, obtivemos os seguintes dados, como exposto no Gráfico 12: insegurança com 22%, agressividade com 36%, dificuldade de relacionamento com 21%, e desinteresse com 21%.

Para Marin et al. (2018), a reprovação escolar causa males ao aluno em relação a negatividade do seu interesse pela escola, apresentando uma representação negativa de si, e isso, se dá por não serem tão elogiados, de maneira que recebem crítica dos professores, gerando assim, sentimento de culpa, desmotivação, dificuldades para aprender e de comportamentos nos alunos com histórico de reprovação.

Por certo, que como exposto anteriormente por Marin et al. (2018) a reprovação é extremamente danosa, porém como exposto no Gráfico 12, o RPC causa males em sala de aula, de maneira que podemos concluir que tal política educativa no modo que vem sendo praticada nas escolas brasileiras causa males iguais, se não piores aos males causados pela reprovação escolar.

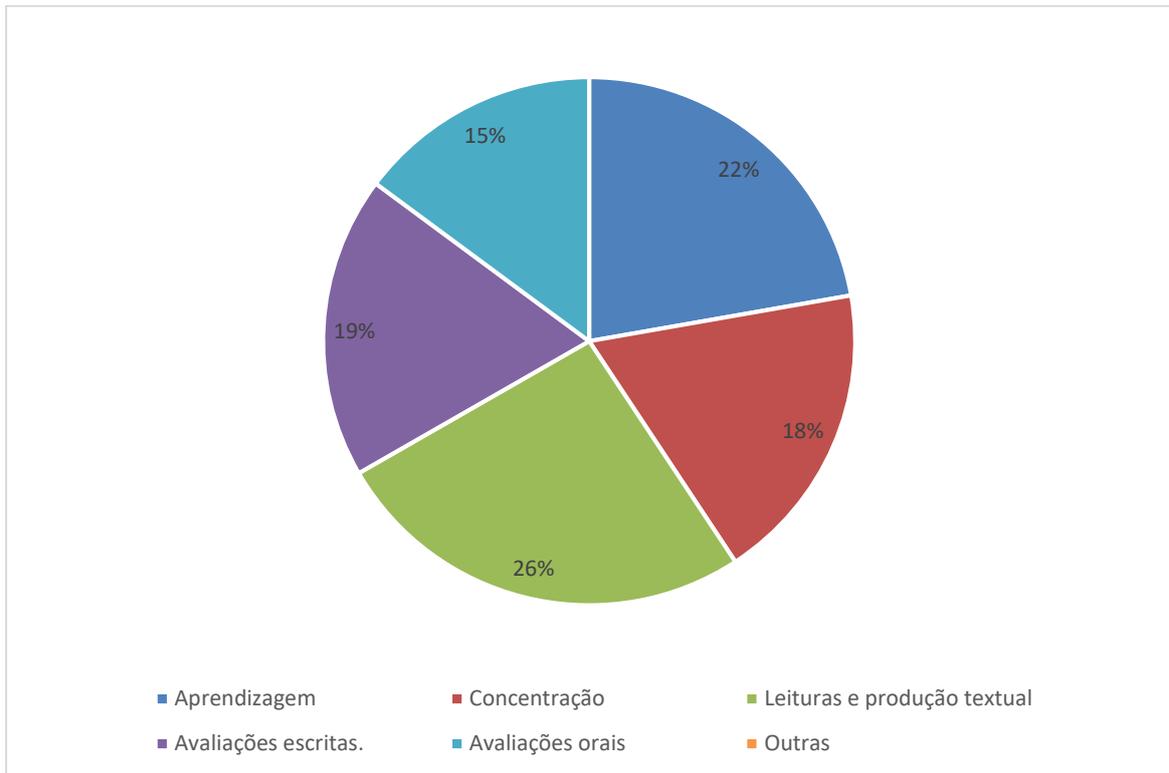
Pois, como demonstra o Gráfico 12, vê-se nos alunos aprovados pelo RPC: insegurança, agressividade, dificuldade de relacionamento e desinteresse pelas atividades escolares.

Portanto, a mera aprovação oriunda do RPC, sem o desenvolvimento mínimo do aluno, acaba gerando lacunas de aprendizagens, de modo que o aluno ao perceber que estar numa série avançada, todavia sem uma equivalência de conhecimentos dos seus colegas, sentem-se por vezes frustrados, e começam a manifestarem sintomas psicológico que acabam por atrapalhar o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Quando indagados sobre as dificuldades encontradas em sala de aula quando se trabalha com alunos que foram aprovados pelo RPC, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 13

Dificuldades encontradas em sala de aula quando se trabalha com alunos oriundos do RPC



Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 13 demonstra as dificuldades apontadas pelos professores quando trabalham com alunos aprovados pelo RPC, assim temos: dificuldades de aprendizagem com 22%, problema de concentração com 18%, dificuldade de leitura e produção textual com 26%, dificuldade em avaliações escritas com 19% , e, dificuldades em realizar avaliações orais 15%.

Yus (2002 citado por Bastos 2018) alerta sobre as exigências da sociedade atual que requer da escola novas práticas pedagógica, que traga inovação na seleção e organização das práticas educativas por meio dos seus conteúdos de modo a desenvolver outras habilidades no aluno, visando uma formação integral do educando.

Assim, Yus (2002 citado por Bastos 2018) entende que tal educação acontecerá por meio de um ensino que valorize as diferenças do aluno por meio de suas diferentes formas de dificuldades de aprendizagem.

Portanto, o que percebe-se na localidade escolar estudada é que as dificuldades oriundas do RPC, nada contribuem para o desenvolvimento dos novos moldes de ensino requerido pela sociedade hodierna, pois um aluno que não tem concentração, que possuem dificuldade graves leitura e escrita, e já desmotivados e carregados de efeito psicológicos negativos, serão

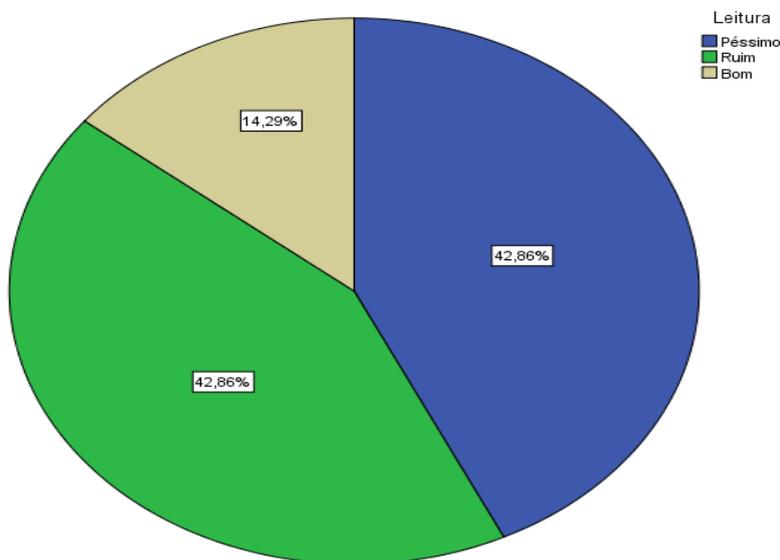
incapazes de avançarem de maneira efetiva e usufruírem da educação de qualidade apregoada pelos embasamentos legais em vigência em nosso país.

A partir de agora analisaremos os dados referentes aos efeitos da provação dos alunos que são aprovados meramente pelas normativas que regem o RPC. Analisaremos a seguir os dados referentes aos conhecimentos de leitura, de escrita, de conhecimentos matemáticos e nas demais disciplinas.

A pergunta que inqueriu qual o nível de conhecimento de leitura apresentou os seguintes dados:

Gráfico 14

Nível da leitura dos alunos aprovados pelo RPC



Fonte: Autor da pesquisa

De maneira que o Gráfico 14 expressa que 3 dos participantes que equivalem a 42,86% dos participantes identificam que a leitura dos alunos que são aprovados por vigor das normativas que validam o RPG é de péssima qualidade, para outros 3 dos partícipes, que equivalem a 42,86% os conhecimentos de leitura são considerados ruins e para 1 dos participantes que equivalem a 14,29% considera tais conhecimentos como bons.

Soares (2020) aponta que os índices insatisfatórios de leitura e escrita de jovens e crianças são motivos de debates e polêmicas, em diversos setores tanto acadêmico como no meio social de modo que os governos nos seus diferentes níveis buscam sanar tais problemáticas.

De modo que a autora ora citada faz um paralelo entre os problemas enfrentados por países como Estados Unidos, a Inglaterra, a França e o Brasil, nos três primeiros, o problema consiste em que um número grande de indivíduos após vários anos de escolaridade e a conclusão do

Ensino Fundamental, não possuem habilidade de leitura e escrita, e assim, e assim tem insuficiências no uso da leitura e escrita, no dia a dia como “preencher formulários, não sabem escrever cartas formais, requerimentos, etc” (Soares. 2020, p. 57).

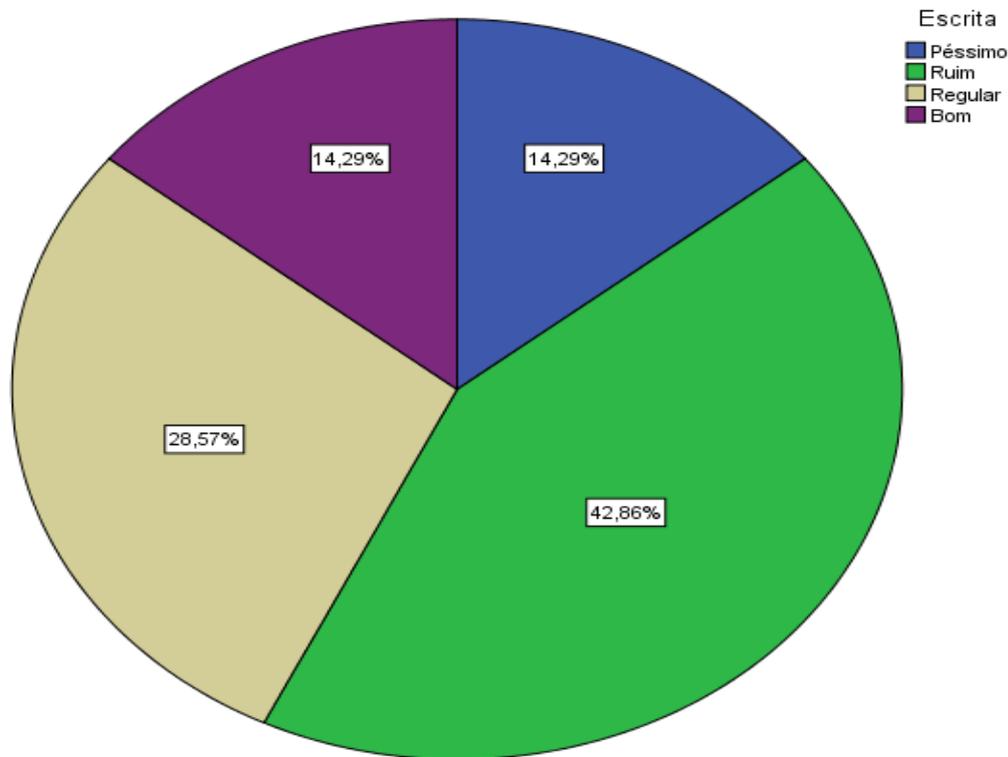
No que tange a realidade nacional Soares (2020, p. 58) aponta que os problemas de leitura e escrita, consiste na superação do analfabetismo, ou seja, faz-se necessário “que todos aprendam a ler e a escrever”, fazendo o uso destes instrumentos em seu dia a dia.

Para Pereira (2016, p.39), o fracasso escolar está associado à leitura e a escrita, pois “via de regra, alunos que leem e escrevem mal” são os alunos que fracassam na escola, de modo que tal fracasso pode levá-lo a acúmulos de problemas de aprendizagem e, também, nas relações interpessoais. De modo que o sucesso do aluno na escola depende de sua capacidade de realizar tarefas que envolvam leitura e escrita.

Assim, independente da percepção pedagógica percebemos que a leitura é um elemento de extrema relevância na educação formal, de modo que a sua insuficiência ou mesmo, a sua inexistência no viver do aluno, caracteriza-se como uma exclusão do mesmo com o mundo moderno, caracterizado como letrado.

Portanto, os dados oriundos dos participantes demonstram que o RPC manifesta-se como uma política educacional insuficiente para a solução das insuficiências de leitura, e assim, acaba por manter índices insatisfatório na melhoria do aluno, pois o mero ato de aprovar o aluno sem a possibilidade de reais intervenções para sanar as insuficiências de leitura acabam por intensificar as lacunas de aprendizagem de tais alunos, que por vezes acabam ficando frustrado por não aprenderem.

No que tange as habilidades de escrita dos alunos aprovados em decorrência do RPC, foram colhidos os seguintes dados:

Gráfico 15*Nível de escrita dos alunos aprovados pelo RPC*

Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 15 apresenta os percentuais de entendimento do professor no que tange a escrita dos alunos aprovados pelo RPC. Para 1 dos participantes que equivalem a 14,29 % dos participantes o nível é péssimo, para 3 dos participantes que equivalem 42,86 % o nível é ruim, para 2 dos participantes que equivalem a 28,57% dos participantes o nível é regular e para 1 dos participantes que equivale a 14,29% o nível é bom.

Gass & Stampa (2018) abordam que os problemas de escrita despertam interesse de professores e de profissionais de áreas afins, isso também, em países desenvolvidos. Tal interesse se dá pelo grande número de crianças que são afetadas por esse problema e que acabam por comprometer o desenvolvimento educacional do aluno.

Segundo, Cassany (1995 citado por Pereira 2016) o código escrito (a escrita) vai além da correspondência entre o som e a grafia, bem como vai além do conhecimento ortográfico de regras morfosintáticas, pois tais elementos são insuficientes para a produção de bons escritores. Assim, para se ter bons escritores faz-se necessário que o aluno tenha conhecimentos prévios que possibilitarão a organização estruturada e cronologicamente organizada, bem como o uso de palavras adequadas, estruturadas em frase e parágrafos.

De modo que ao percebermos os dados disponibilizados pelos professores participantes desta pesquisa que em sua maioria vão classificar o nível da escrita dos alunos aprovados meramente pelo RPC como ruim, precedidas de regular e péssima, vemos que mantem tal problema conjunto com o da leitura, como exposto anteriormente.

Portanto, as insuficiências de escrita mostram-se como um problema de relevância tanto quanto o da leitura, embora entendamos estes como processos distintos, temos a percepção de que ambos os processos estão interligados, pois via de regra o aluno irá escrever bem, se manifestar habilidades significativas de leitura.

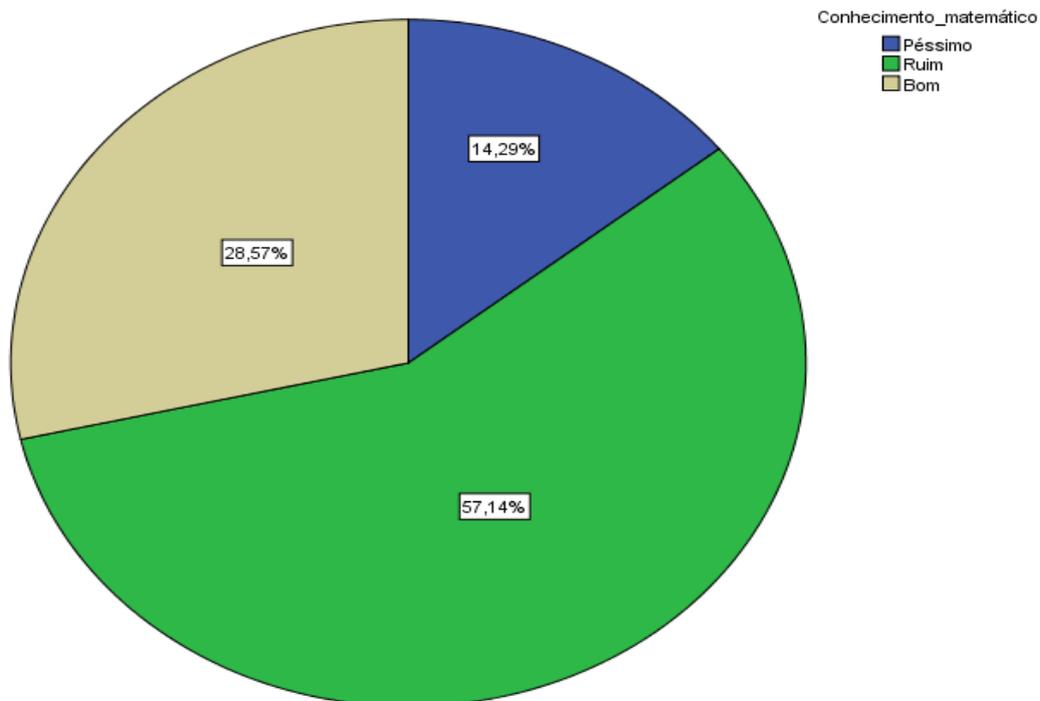
Assim, as lacunas geradas no processo de escrita vão além do mero ato de escrever um texto, usando palavras dentro das normas gramaticais, a escrita implica também na organização e sincronização das ideias que se deseja transmitir, ou seja, o bom escrito deverá ser capaz de produzir textos que ajam coesão e coerência.

De modo, que os problemas de escritas transpassam o ambiente escolar e manifestam-se no dia a dia, nas escritas ortograficamente erradas nas faixadas de inúmeros tipos de comércios, ou mesmo, nos exames de concursos, Enem e vestibulares

Ao analisarmos as repostas referentes aos níveis de conhecimento matemático temos os seguintes dados:

Gráfico 16

Nível de conhecimento matemático dos alunos aprovados pelo RPC



Fonte: Autor da pesquisa

O Gráfico 16 demonstra que 1 dos professores que equivale a 14,29% dos participantes entende que o nível de conhecimento matemático dos alunos aprovados pelo RPC é péssimo, para 4 dos professores que equivalem a 57,14 % dos participantes o nível de tal conhecimento é ruim e para 2 dos participantes que equivalem a 28,57 % dos participantes tal conhecimento dos educandos é bom.

Viginheski, (2017) afirma que a matemática ensinada nas escolas é fruto do conhecimento matemático resultantes dos conhecimentos das civilizações desenvolvidos ao longo da história, por meio da interação do homem, a natureza e a sociedade visando a busca da sobrevivência, de modo que tais conhecimento acabaram por serem, difundidos as demais gerações por meio da instituição escolar.

Morais & Santos (2016), expõem os conhecimentos matemáticos são de grande relevância, pois responde as necessidades e utilidades da vida social. Porém, os alunos que não conseguem um bom desenvolvimento em tais conhecimentos, acabam por sentirem-se fracassados, por não serem capazes de aprenderem. E assim, a matemática é rotulada pelo senso comum como “uma disciplina difícil, complexa, complicada e de domínio intelectual restrito” (Morais & Santos, 2016, p.35).

Ramal (2019) expressa que no Ensino Médio nacional possui níveis baixíssimos de índices de aprendizagens referentes aos conhecimentos matemáticos, de modo que tais insuficiência acabam por influir na escolha dos cursos superiores. Assim, os cursos que envolvem conhecimentos matemáticos, como engenharia acabam por ter baixas quantidades e alunos quando comparado com outros países, destacando-se que em meio a tais cursos são altos os índices de evasão por conta de insuficiências de aprendizagens do ensino de matemática oriundas da educação básica, os quais são essenciais para a aquisição de conhecimentos mais elevados.

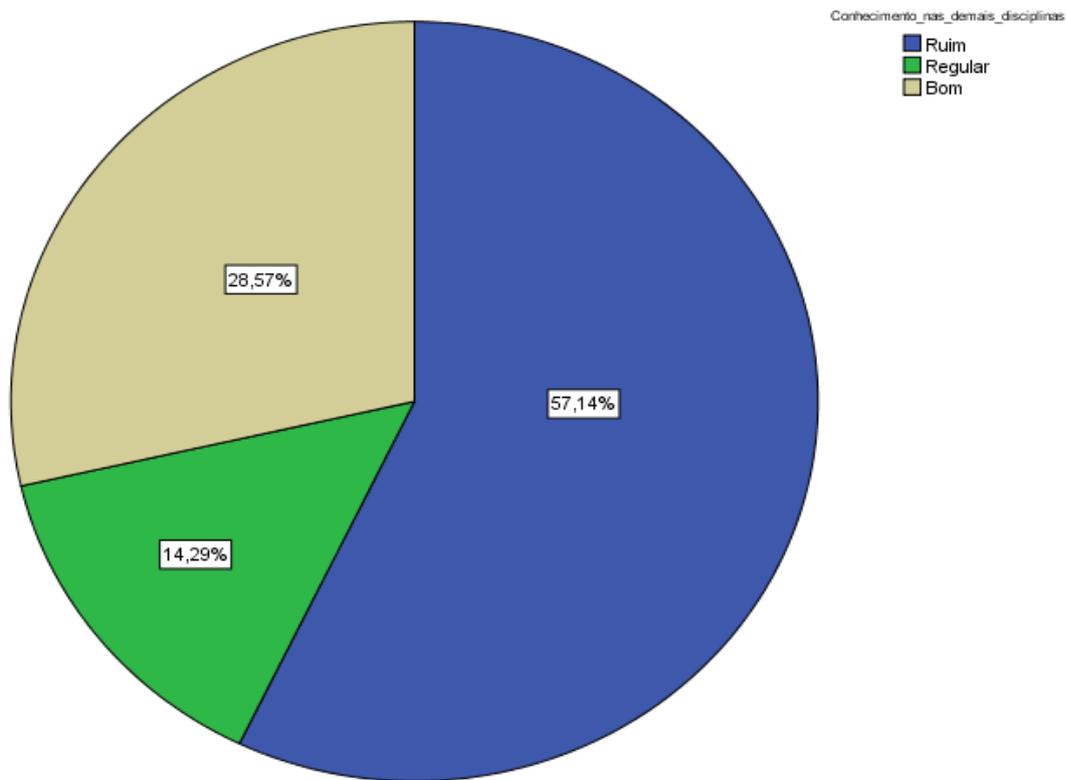
De modo que em meio aos dados coletados temos por certo que os índices de aprendizagem matemático mostra-se abaixo dos índices mínimos tidos por aceitáveis, de modo que continuamos mesmo em meio ao RPC, entre os piores países do mundo em conhecimentos matemáticos.

Portanto, a insuficiência do RPC em sanar os problemas de conhecimentos matemáticos, acabam por limitar o acesso do aluno a este conhecimento de grande relevância ao desenvolvimento da humanidade, de modo que a formação de tais alunos torna-se limitadas e insuficientes.

Ao que se refere aos níveis nas demais disciplinas da grade escola, fora, coletados os seguintes dados:

Gráfico 17

Níveis de conhecimento nas demais disciplinas



Fonte: Autor da pesquisa

De sorte que se evidencia, que para 4 dos professores que equivalem a 57,14 % dos participantes da pesquisa os conhecimentos nas demais disciplinas são ruins, para 1 dos professores que equivalem a 14,29 % dos partícipes os conhecimentos são regulares e para 2 dos participantes que equivalem a 28,27 % dos participantes os conhecimentos enquadram-se em um nível bom.

.Hoffmann (2019) entende que a aprendizagem de uma matéria por parte do aluno, depende dos seus estudos, que depende de sua leitura e escrita resulta, que será proposta por múltiplas decisões pedagógicas, que envolve adequado e de metodologias que possam criar possibilidades “cognitivas dos estudantes em cada área de conhecimento” (.Hoffmann, 2019, p..49).

Porém, para Pereira (2016), o desenvolvimento das aprendizagens das demais disciplinas, requer a competência linguística, que são de grande relevância para o aluno “galgar sucesso

dentro da escola, para realizar as tarefas exigidas pelas diversas disciplinas escolares e ainda obter desempenho satisfatório nas avaliações” (Pereira, 2016, p.40).

Portanto, no Gráfico 17, vê-se que para 71,73% dos participantes o nível de conhecimento nas demais disciplinas (história, geografia, artes, educação física, ciências e religião) é classificado entre ruim e regular, e isso se motiva pelo fato de tais disciplinas requerem no processo de efetiva aprendizagem das competências de leitura e escrita, que como já demonstrado, o RPC na localidade estudada mostra-se insuficientes no desenvolvimento de tais competências. Assim, a insuficiência de leitura e escrita mostra-se danosa ao processo de aprendizagem bem como no processo avaliatório, sem leitura e escrita o aluno fica incapaz de realizar as avaliações escritas.

Quando questionado por meio de pergunta aberta se os alunos advindos do RPC apresentavam algum tipo de comportamento tido por fora do padrão, ou seja, quando comparado com os alunos que avançaram nos estudos sem intervenção do RPC, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10

Comportamentos dos alunos aprovado pelo RPC

Professor	Fragments das respostas dos professores
P1	“Falta de <u>habilidade</u> ”.
P2	“Desinteresse pelos <u>conteúdos</u> da grade curricular do ano letivo em curso, inquietação, agressividade e indisciplina”.
P3	“Desânimo, falta de interesse do aluno em ir para a escola”.
P4	“ Desinteresse, falta as aulas falta e ausência de relacionamento com os colegas ”.
P5	“ O aluno que não consegue acompanhar turma fica desmotivado, inquieto e, às vezes, até agressivo ”.
P6	“ Dificuldades em seguir regras, agressividade, mal educado para com colegas e/ou funcionários do espaço escolar ”.
P7	“ Indisciplina e agressividade ”.

Fonte: Autor da pesquisa

De modo que o Quadro 12 vem listar os comportamentos que os professores observam entre os alunos oriundos da aprovação proposta do RPC: a ausência do domínio de leitura e escrita (ausência de letramento), ausência de habilidades, desinteresses pelos conteúdos e pelas aulas, falta de interação com os demais colegas (retraimento do aluno), inquietude, agressividade, desrespeito para com as pessoas do ambiente escolar e indisciplina.

Silva (2019) alerta que em meio as insuficiências da escola e do professor em propor um local de aprendizagem e de transmissão do conhecimento, se acaba por gerar resultados

negativos, de modo que se reduz a possibilidade de ensino e de avaliar os alunos, gerando violência (agressividade) simbólica e, muitas vezes, física.

Brito Júnior (2018), afirma que a retenção pedagógica como déficit de atenção (desinteresse) e o mau comportamento (desrespeito para com as pessoas do ambiente escolar). Porém, esse mesmo comportamentos podem ser observados no RPC, como fora na pesquisa ora apresentada.

Marin et al. (2018) expressam que os alunos com histórico de reprovação apresentam mais isolamento social, conjuntamente a problemas internalizantes, especialmente na escala de ansiedade/depressão. De igual modo a autora fala dos problemas externalizantes, dentre eles: agressivo, e aos problemas de atenção, desviante.

Mainardes (1998 citado por Silva, 2019), declara que a mera aprovação do aluno, gera outros problemas educacionais, talvez maiores do que o sistema seriado.

De modo que entendemos que a o sistema seriado e a reprovação escoara é extremamente danosa aos alunos, contribuindo para diversos problema, de igual modo o RPC da maneira que está em execução mostra-se de danosa, evidenciando-se pelos dados coletados que os aluno que foram aprovados pelo RPC, sem os domínios mínimos de habilidades e competências carregam diversos comportamentos internalizantes ou externalizantes, danosos ao seu desenvolvimento escolar, ou mesmo, a sua recuperação.

Quando indagados por meio de pergunta aberta se o RPC deve continua, e o Porquê, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11*O RPC deve continuar?*

Professor	Fragmentos das respostas dos professores
P1	“Não deve continuar, pois o aluno tem que ser alfabetizado no primeiro ano e não ser jogado para o terceiro ano sem nenhuma habilidade [...] alunos defasados no 4º e 5º ano, propagando tal defasagem para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio”.
P2	“Não deve continuar, pois ao aprovar o aluno sem conhecimentos, acaba por criar um ciclo de insuficiência que acompanhará o aluno por todos os níveis de educação”.
P3	“Deve continuar, desde que os alunos adquiram as habilidades e competências necessárias no decorrer do ano letivo”.
P4	“Não deve continuar, porque os alunos não estudam, não se interessam e é uma injustiça para com os alunos que estudam e se esforçam”.
P5	“Não deve continuar, embora esse sistema possa apresentar alguns pontos positivos(...) acredito que os prejuízos causados são em maior número; o aluno que apresenta uma defasagem com relação a sua aprendizagem nos iniciais carrega esse problema por toda sua vida escolar que será refletida em sua vida pessoal e, conseqüentemente, profissional. (...), mas ao analisar os resultados escolares ao longo dos anos perceber-se que os alunos que não fizeram parte da escola sob a égide do RPC demonstravam mais interesse e empenho em sua vida escolar obtendo, assim, melhores resultados, não apenas quantitativos, mas de qualidade na aquisição do conhecimento também”.
P6	“Não deve continua, pois acredito que em linhas gerais os programas de alfabetização na idade certa mesmo que em contra turno se fosse possível, surtiria mais efeito do que o RPC.”
P7	“Deve continuar, porque de uma certa forma oferece mais oportunidade de aprendizagem ao aluno, evitando assim as reprovações cumulativas que muitas das vezes causam a evasão escolar. Mas tudo isso dentro de um contexto que talvez funcione ou não.”

Assim, o Quadro 11 vem demonstrar que para 5 dos participantes o RPC não deve continuar e em contrapartida 2 professores entendem que tal política educativa deve continuar.

Os argumentos usados pelos professores contrários a continuação do RPC, são: a limitação da alfabetização, ou seja, os alunos são aprovados sem adquirirem habilidades de modo a propagar defasagem de aprendizagem durante todos os níveis da educação brasileira; os alunos não estudam, não se interessam constituindo-se uma injustiça para com os alunos que estudam e se esforçam; tal política causa maior número de prejuízos do que a reprovação, tendo em vista que as defasagens apresentadas acompanharão os alunos por toda sua vida escolar e ser refletirá em sua vida pessoal e, conseqüentemente, profissional; os programas de alfabetização na idade certa, no turno de aula mostram-se ineficientes.

Por outro lado, os defensores do RPC argumentam que: oferece mais oportunidade de aprendizagem ao aluno, evitando assim as reprovações cumulativas que muitas das vezes causam a evasão escolar; deve continuar, desde que os alunos adquiram as habilidades e competências necessárias no decorrer do ano letivo. Como exposto no Quadro 13, os 2 participantes favoráveis ao RPC, destacam que são favoráveis a continuidade do programa se o mesmo conseguir trazer aprendizagens aos alunos, porém o que se detectou de maneira significativa nessa pesquisa foi a insuficiência de aprendizagens em meio ao RPC.

Como afirmam Buoro & Tortella (2015), o RPC surgiu com a proposta de garantir ao aluno a conclusão do Ensino Fundamental ao final de oito anos, eliminando a reprovação e a evasão escolar, e isso, por meio de novas práticas educacionais que atendessem à necessidade do aluno.

Porém, Freitas (2003 citado por Buoro & Tortella, 2015), apontam em seu estudo que parte significativa dos alunos do RPC dos alunos não apresentavam domínio adequado da leitura e escrita na 4ª série do 1º grau, de modo que pais, educadores, alunos e formuladores das políticas atribuíam o fracasso do RPC. Portanto, para Freitas (2003 citado por Buoro & Tortella, 2015), no RPC temos um novo formato de exclusão, a saber, de aquisição de saberes.

Assim, Silva (2019) afirma que o RPC introduzido no sistema educativo como uma boa estratégia ao respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, porém, na prática, essa medida se transformou em uma prática exacerbada da aprovação automática, sem critérios.

Brito Júnior (2018) crê que o RPC enquanto uma política educacional que venha efetivamente sanar os problemas enraizados na educação nacional faz-se “reformas metodológicas no cotidiano de sala de aula, pois, caso contrário, torna-se impossível a prática docente atrelada a nova proposta educacional” (Brito Júnior, 2018, p.61). Assim, o autor ora citado entende o RPC como uma política complexa, que exige um novo método de trabalho,

de avaliar, de lecionar etc., de modo que tal política ao eliminar da rede escolar a repetência, não consegue eliminar a reprovação, pois os alunos não estão tendo efetiva aprendizagem, mas sim lacunas de aprendizagens.

Portanto, evidenciou-se na participação dos professores que 5 mostram-se contrários a continuidade do RPC e os dois favoráveis, apresentam ressalva, que para o programa continuar o mesmo deve gerar aprendizagens, o que até o presente momento na realidade estudada não se efetivo.

Pois, a mera implantação do RPC sem as devidas ações de alterações das estruturas físicas das escolas, práticas pedagógicas e da formação continuada, não surtirá resultados, e tais mudanças requerem investimentos financeiros significativos por parte dos governos, ação essa ignorada pelos mesmos.

Ao serem questionados sobre o que deve ser realizado para melhorar a aprendizagem dos alunos que possuem grande dificuldade de aprendizagem, obtivemos a seguinte resposta:

Quadro 12*Ações para melhorar os déficits de aprendizagem*

Professor	Fragmentos das respostas dos professores
P1	“Eles têm que ir para uma sala de alfabetização e aceleração.”
P2	“Devem ser implementadas salas no contra turno com atividades e recursos tecnológicos adequados a suprir as insuficiências dos alunos e se necessário o encaminhamento aos especialistas adequados para intervenções de saúde.”
P3	“A participação da família na escola.”
P4	“Fazer acompanhamento em turno oposto. Ou seja, tirar o aluno da aula e dá um reforço na área e competências em que o aluno esteja com dificuldade.”
P5	“Para traçar estratégias de aulas que contemplem atividades de leitura diversa e dinâmicas, que envolvam o trabalho com experimentação e produção, uso de material concreto e tecnologia.”
P6	“Efetivar uma proposta de trabalho em contra turno especificamente com estes alunos que apresentam estas dificuldades de aprendizagem com um profissional de experiências comprovadas na proposta de alfabetização e trabalhar em conjunto com os serviços de assistências sócias para garantir estes avanços.”
P7	“Promover aulas mais dinâmicas e criativas, estimular e adequar a metodologia para ajudar ao aluno, formar grupos produtivos, manter conversas com as famílias e acompanhamento do desempenho do aluno.”

Fonte: Autor da pesquisa

Como exposto no Quadro 12, vemos os indicativos dos professores participantes desta pesquisa para sanar as insuficiências de aprendizagens dos alunos geradas pelo RPC, assim foram listadas as seguintes ações: deve ser implantada salas de alfabetização e aceleração para tais alunos no contra turno, com atividades de leitura diversa e dinâmicas, que envolvam o trabalho com experimentação e produção, uso de material concreto, por meio recursos tecnológicos adequados a suprir as insuficiências dos alunos e se necessário o encaminhamento aos especialistas adequados para intervenções de saúde quando necessário, e, a participação da família na escola.

Para Rodrigues, (2018) o RPC ao propor a ruptura com a reprovação passa a considerar no processo avaliativo alguns aspectos do aluno, tais como, o tempo e o ritmo de cada educando, de modo que tais ações influenciem no desenvolvimento do conhecimento, porém para que se galgue tais objetivos, devem ser realizadas inúmeras alterações do sistema. Porém, quando o

autor cita Bastos (2013), aponta que o “antigo regime seriado” é um sistema excludente, pois adota como solução a reprovação do aluno que não aprende, em contrapartida no RPC tais alunos permanecem no interior da escola exigindo tratamento pedagógico adequado.

Assim, Rodrigues, (2018) entende que o RPC deve levar em conta os fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, aspectos socioculturais, psicológicos e neurológicos, bem como faz-se a necessária a cooperação entre a escola, a família e a clínica para uma intervenção eficaz em relação ao baixo rendimento. De modo que seja possível a assegurar a continuidade dos conteúdos e a progressão das aprendizagens.

Brito Júnior. (2018), entende que a mera implantação do RPC não é suficiente para a melhoria da educação, pois tal política educativa por si só não é suficiente para sanar as dificuldades de aprendizagem decorrente de uma educação deficitária. Assim, o autor entende que faz-se necessárias “reformas metodológicas no cotidiano de sala de aula, pois, caso contrário, torna-se impossível a prática docente atrelada a nova proposta educacional” (Brito Júnior, 2018, p. 61).

De acordo com Souza (2017) a atual sociedade está composta por um grande contingente de pessoas que passam pelo sistema educacional e saem não alfabetizadas, o que constitui-se uma grave forma de exclusão social. Para o autor citado o RPC veio como política capaz de sanar os problemas educacionais, porém, acaba por manter a exclusão social enraizada no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que os alunos “passam de ano, mas não tem um bom aprendizado” (Souza (2017).

De modo que percebemos, que embora o RPC tenha boas intenções de melhorias para o sistema educativo, na prática o mesmo se mostra insuficiente em seus objetivos, como demonstrado anteriormente, várias são as insuficiências de tal política educativa. Assim, devem serem realizadas diversas ações que possam sanar as insuficiências de aprendizagem, e no que tange as atividades pedagógicas, estas se mostram inviáveis no turno de aula do aluno, tendo em vista a heterogeneidade de aprendizagens dos alunos que foram aprovados devido as aprendizagens adquiridas, quanto mais os divergentes níveis de aprendizagens dos alunos que foram aprovados em virtude do RPC.

Por certo, que diversos tipos de pesquisas vêm demonstrando que a maneira pela qual o RPC foi implantado e vem sendo conduzido em diversas realidades é insuficiente para as melhorias da educação, pois sem infraestrutura, estruturas pedagógicas adequadas, sistema auxiliar de saúde, interação de da família e de toda a escola, não se galgará melhorias educativas. Salienta-se que as ações infraestrutura, estruturas pedagógicas adequadas e sistema auxiliar de saúde

dependem de recursos financeiro para sua execução adequada, todavia tais investimentos são mínimos, quando não inexistentes.

6. CONCLUSÕES

Ao analisarmos de maneira sucinta a história da educação nacional evidencia-se que a insuficiência na aprendizagem nos anos iniciais e conseqüentemente a reprovação escolar são elementos presente no seio educacional, de maneira a inquietar e levantar inúmeros debates e possíveis soluções para tais problemas.

Assim, no ano de 2010, em âmbito nacional, por meio da Resolução 07/2010 do CNE, fora implementado o RPC como mecanismo para sanar os déficits do ensino nacional, e conseqüentemente extinguir a reprovação escolar, e, posteriormente, no ano de 2017, tal política fora implementada nos limites do município de Tucano, por meio da Resolução 02/2016 do CME/Tucano. Assim, por meio de tal dispositivo normativo, buscou-se a educação de qualidade, de modo que fossem respeitados os aspectos cognitivos individuais, e assim, corrigisse o fluxo escolar.

Logo, a escola Municipal José Penedo sendo parte integrante do sistema educativo do município supracitado, implantou o RPC. Assim, ao longo de pouco mais de 3 anos de implantação de tal política educacional, em meio as diferentes percepções sobre a sua execução, intuímos por meio desta pesquisa acadêmica estruturada sobre a seguinte problematização: quais os efeitos causados pelo RPC no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que não atingiram as habilidades e competências mínimas exigidas para a continuidade dos estudos na Escola Municipal José Penedo, em Caldas do Jorro, no estado da Bahia, no período entre 2017 a 2019?

Assim, visando responder a pergunta/problema, esta dissertação tem por objetivo geral: descrever os efeitos causados pelo Regime de Progressão Continuada no desenvolvimento pedagógico dos alunos que não atingiram as habilidades mínimas exigidas para o prosseguimento dos estudos na Escola Municipal José Penedo em Caldas do Jorro- Bahia, no período entre 2017 a 2019.

Para tal fim, analisamos os embasamentos legais do RPC, obras sobre o tema e analisamos as percepções de professores que atuam no Ensino Fundamental 1, as quais foram obtidas por meio de questionário semiaberto, e assim, chegamos às seguintes conclusões, as quais passamos a expô-las.

Inicialmente, como elencado no primeiro objetivo específico, pudemos compreender o processo de implantação do RPC na Escola Municipal José Penedo em Caldas do Jorro- Bahia. Assim, tal política educativa originou-se da Resolução nº 07/2010 do CNE, a partir da qual os

estados da federação brasileira incentivaram e auxiliarem os municípios, na implantação do RPC.

De modo que o município de Tucano fora auxiliado pelo PROAN, o qual ofertou cursos de formações e disponibilizou um modelo da minuta de resolução que regulamentaria o RPC, bem como outras medidas educacionais. Por meio das ações do PROAN o CME de Tucano, depois de consultas aos profissionais de educação do seu município, aprovou a Resolução nº 02/2016, de modo que o RPC, passou a ter validade no município tucanense, e conseqüentemente na Escola foco deste estudo.

No que tange ao cumprimento do segundo objetivo específico deste trabalho, o qual objetivou: descrever o entendimento dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada; evidenciou-se que os professores entendem o RPC como uma política educacional que tem por finalidade maior, a aprovação do aluno independente de suas aprendizagens, de modo que a maioria dos professores mostraram-se contrários a implementação do RPC. Desse modo, os educadores entendem que a modalidade seriada é mais adequada aos alunos, por possibilita a retenção do aluno que não teve índices satisfatórios de aprendizagem.

Assim, a rejeição ao RPC se dá pelo motivo de tal política primar meramente pela aprovação do aluno, sem levar em conta os índices mínimos de aprendizagens. Tal política na percepção dos professores acaba de alguma maneira por acarretar mais serviços ao docente.

Outro fator de relevância para a não aceitação do RPC, é o choque entre as normativas e a realidade da execução, pois embora os embasamentos legais proponham mudanças significativas no meio educativo, na prática, isso não é possível, tendo em vista, que parte significativas das mudanças requerem o investimento do governo, que é quase inexistente. De modo, que o RPC propôs na realidade analisada foi a extinção da reprovação escolar, sem a implementações de medidas para sanar as insuficiências do aluno, bem como foi citado pela maioria dos participantes a existência de limitações para realizar atividades para sanar as lacunas de aprendizagens dos alunos.

De modo, que em meio as insuficiências de aprendizagens os professores propõem algumas medidas para sanar tais problemas dentre elas, atividades que desenvolvam a leitura e a escrita, sendo que estas possam ser realizadas fora do contexto de sala de aula. Assim, evidencia-se que em sala de aula, o professor não consegue dar conta das atividades curriculares, e as insuficiências causadas pelo RPC, que entendemos ser extracurricular.

Um fator de relevância, colhido nas informações, é que a formação continuada dada ao professor por parte da SEMEC, para que estes possam atuar e sanar as insuficiências oriundas do RPC são insuficientes para os professores exercerem suas funções de maneira adequada.

Consequentemente, os professores entendem que em meio às limitações da implantação do RPC, tal política não deve continuar, pois não contribui para melhorias na aprendizagem dos alunos, os quais demonstram insuficiências em suas aprendizagens, embora avancem no ano escolar, porém sem desenvolvimento de aprendizagem.

No que tange ao terceiro objetivo, o qual buscou: analisar os efeitos do RPC na vida dos alunos; evidenciou-se que os professores entendem que a mera aprovação do aluno sem as devidas intervenções, acaba por manter e gerar novas insuficiências de aprendizagens. Assim os alunos que são aprovados por força normativa do RPC possuem um índice de leitura e escrita classificado entre ruim e regular, e estas insuficiências se manifestam nas áreas da matemática e nas demais disciplinas, de maneira que para os professores tais alunos não devem ser promovidos.

Soma-se aos males anteriores, os efeitos psicológicos, tais como: insegurança, agressividade, dificuldade de relacionamento e desinteresse; bem como males pedagógicos, dentre eles: ausência do domínio mínimo de leitura e escrita (ausência de letramento), ausência de habilidades, desinteresses pelos conteúdos e pelas aulas, falta de interação com os demais colegas (retraimento do aluno), inquietude, agressividade, desrespeito para com as pessoas do ambiente escolar, indisciplina, problema de concentração, dificuldade de leitura e produção textual, dificuldade em avaliações escritas, baixa frequência escolar e dificuldades em realizar avaliações orais. De maneira que tais efeitos acabam por prejudicar ainda mais o aluno, desmotivando e por vezes, reduzindo sua frequência escolar.

Ao que se refere ao quarto objetivo proposto nessa pesquisa, o qual almeja: descrever a importância das habilidades e competências quantitativas no desenvolvimento dos estudos posteriores; o expomos na seção 2.5, onde fora realizada uma análise bibliográfica do tema, de modo, que evidencia-se que a leitura e escrita é de grande relevância para o sucesso escolar do aluno em todas as disciplinas.

De modo que, ao colocar as habilidades qualitativas sobrepondo-se as quantitativas, o sistema escolar acaba por produzir lacunas de aprendizagem, de modo que o sistema do RPC não consegue sanar tais insuficiências de aprendizagem, a quais acabam por acompanhar o aluno por todos os níveis de estudo do aluno.

O quinto e último objetivo, o qual buscou: citar prováveis soluções para os problemas oriundos do processo de não retenção dos discentes, foi apresentado na seção considerações finais, onde foram apontadas as possíveis soluções para as insuficiências de aprendizagens dos alunos oriundo do RPC.

Portanto, o que podemos constatar é que o RPC na realidade analisada mostrou-se uma política insuficiente para sanar os déficits de aprendizagens, pois mostrou-se em uma medida que basicamente impediu a retenção escolar, trouxe poucas alterações pedagógicas, e não houve investimento financeiros que pudessem possibilitar uma estrutura educacional adequada para sanar as problemáticas inerentes a aprendizagem dos alunos.

O que evidencia-se no RPC em muitas realidades, é que este deixa muito a desejar em seus efetivos resultados, assim dentre as medidas necessárias Fernandes (2009 apud Silva 2017) aponta que a formação de grupos de reorientação ou de recuperação, onde tais alunos teriam aulas no contra turno com o objetivo de sanar as insuficiências oriundas da baixa aprendizagem, faz necessária o planejamento específico para os profissionais que atue com tai alunos, de maneira que sejam organizadas atividades específicas com tal finalidade, cursos de formações mais dinâmico para os professores, reorganização dos parâmetros curriculares para cada ciclo, apoio dos familiares.

Assim, as defasagens de aprendizagem, os problemas psicológicos e pedagógicos acabam por gerar a exclusão escolar do aluno, seja esta por parte dos colegas, que comumente chamam tal aluno de “burro” ou por parte da escola que acabam por rotular o aluno como um educando com problemas de aprendizagem.

Portanto, os dados coletados corroboram a hipótese levanta, a qual supunha que: o RPC por não considerar o desenvolvimento quantitativo das habilidades e competências educacionais, contribui para o baixo rendimento escolar dos alunos, diminuindo o desenvolvimento cognitivo do aluno, e assim contribui para a exclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações coletadas visando uma melhor eficiência do sistema de aprendizagem dos alunos do ciclo 1 propomos as seguintes ações:

1. Formação continuada e adequada dos professores, por meio de instituições de ensino superior que pesquisem sobre o tema de letramento e RPC;
2. Implantações de salas de reforços no contra turno, que utilizem recurso específicos para cada nível de aprendizagem dos alunos, de modo a desenvolver as habilidades necessárias para a continuidade do processo ensino-aprendizagem;
3. Investimentos em recursos pedagógicos que facilitem o processo de alfabetização dos alunos;
4. Implementações de ações que insiram as famílias no âmbito escolar e na vida educacional do aluno;
5. Efetivação dos programas de saúde destinados aos alunos com problemas de aprendizagem.

Diante de tudo que foi abordado, analisado, discutido de forma responsável e meticulosa, agradecemos a oportunidade de externar nossa alegria em poder apresentar informações sobre o RPC na realidade da Escola José Penedo, no Distrito de Caldas do Jorro no Estado da Bahia, e esperando que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento da educação em tal município.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, N. C. (2018). *O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares: estudo a partir dos projetos políticos-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras*. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho Científico*. 10 (ed). São Paulo: editora Atlas.
- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. 5º (ed). Caracas- Venezuela: Editora Epistemes.
- Bannell, et al., (2016). *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis – RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Bardin, L (2011). *Análise de conteúdo*. (Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70.
- Bastos, T. M. (2018). *Educar para vida, educar para o ser*. Diversitas Journal, 3(1), 133-143.
- Belluci Junior, J.A., Matsuda, L.M (2012). *Construção e validação de instrumento para avaliação do acolhimento com Classificação de Risco*. Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación, Colômbia,
- Brasil. (2012). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Progressão Escolar e Avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Resolução, C. N. E., & CNE, C. (2010a). CEB nº 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Brasil. Resolução, C. N. E., & CNE, C. (2010b). CEB nº 07/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de, 9.
- Brasil. Ministério da Educação (2002). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico. Brasília.. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>>. Acesso em: 30 mai. 2020.
- Brasil, L. D. B. (1996). Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível [http://www. planalto. gov. br/ccivil_03/leis/19394. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em, 26/01/2020.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.
- Brasil, (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brito Júnior, D. (2018). *Progressão continuada e políticas públicas educacionais: estudo interdisciplinar da realidade educacional de Francisco Morato/SP*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de Santo Amaro (UNISA). São Paulo, Brasil.
- Brito M. V.S. (2017). *Determinante do sucesso escolar: Uma Análise Multinível a partir dos dados do Pisa 2015*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de Brasília-UNB, Brasília.
- Buoro, E., & Tortella, J. C. B. (set. /dez 2015). *Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 57, pp. 507-523.
- Campoy, A, T, J. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Asunción- Paraguay: Marben.
- Camurça, Y. A. (2016). *Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?* Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho – Uninove. São Paulo.
- Carvalho, M. R. (2018). *Perfil do professor da educação básica: Série Documental. Relatos de Pesquisa*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Tradução: Magda. 3.Ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Colomby, M. W., & Ferreira, R. K. (2018). *Letramento no Ensino Fundamental: Percepções de alunos e professores sobre as práticas de ensino de leitura e escrita em uma escola da zona rural de Camaquã*. Revista Thema, 15(1), 255-268.
- Côrrea, K. C. D. P., Machado, M. A. M. D. P., & Hage, S. R. D. V. (2018). *Competências iniciais para o processo de alfabetização*. In CoDAS (Vol. 30, No. 1).
- da Educação Básica, A. B. (2019). *Movimento Todos pela Educação*. São Paulo: Editora Moderna. Acessado em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf
- Demo, P. (1999). *Avaliação qualitativa*. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados.
- Diretoria de Avaliação da Educação Básica – (DAEB). (2019). *Relatório Brasil no Pisa 2018 versão preliminar*. Brasília, Inep/MEC.

- Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). *Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social*. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228.
- Ferreira, E. (2011). *Reflexões sobre Alfabetização*. 26º (ed). São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. C.; Sordi, M. R, L; Malavasi, M. M. S; & Freiras, H, C. L. (2017). *Avaliação educacional: caminhando pela contra mão*. 2º Reimpressão. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gasque, K. C. G. D., & Silvestre, F. D. M. (2017). *Competência leitora nas bibliotecas escolares*. Em *Questão*, 23(3), 79-105.
- Gass, L. E., & Stampa, M. (2018). *Prevenção das dificuldades de aprendizagem na educação infantil: teorias e prática com instrumentos de avaliação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Gerhardt, T.E, & Silveira, D.T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, N. L. (2018). *Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional*. *Revista Brasileira de Educação*. Porto Alegre-RS. v. 23.
- Gil, A, C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5º (ed). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Giroto, E. D. (2018). *Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil*. *Educar em Revista*, 34(71), 159-174.
- Hoffmann, J. (2019). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35º ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/tucano/panorama>
- Klein, R., & Ribeiro, S. C. (1995). *A pedagogia da repetência ao longo das décadas*. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v.3, n. 6, p 55-62.
- Lakatos, M, A., & Marconi, M, A. (2010). *Fundamento de metodologia científica*. (7ª ed). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marin, A. H., Borba, B. M. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). *Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: estudo de caso-controle com adolescentes*. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 20(3).

- Mendoza, M. Á., Deslauriers, J. P., & Piedrahita, M. V. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y de doctorado: investigación, escritura y publicación*. 1ª. ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Menezes-Filho, N; Vasconcellos, L; Werlang, S. R.C; & Biondi, R. L. (2009). *Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil*. São Paulo: Secretaria de Gestão Pública. Disponível em: <<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/Arquivos/ProgressaoContinuada-CDRE-001-2009.pdf>>.
- Morai, G. A. (2019). *O progresso e a educação no brasil: análise do direito a educação e desenvolvimento da pessoa humana*. Revista Direito & Realidade, v.7, n.10, p.37-48.
- Morais, F. A. M., & Santos, S. C. M. (2016). *Apontamentos acerca do ensino da matemática para os desafios e possibilidades no ensino multisseriado das escolas do campo*. Revista Dynamis. FURB, Blumenau, v. 22, n. 1, p. 33-44.
- Moreira, R. (2017). *Pesquisas no campo da didática: subsídios ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências*. Tese (doutorado em educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.
- Moura, C. H. G. (2019). *Os efeitos das recentes reformas no Ensino Fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica*. São Paulo: Edições Loyola.
- Paranhos, R. et al., (2016, mai/ago). *Uma introdução aos métodos mistos*. Interface Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 42.
- Pereira, G. E. (2016). *Insucesso escolar; a relação entre escola, aprendizagem e linguagem*. Curitiba: Appris.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Pinto, J. E. V. (jan/ jun, 2020). *Saber histórico e desenvolvimento das competências de leitura e escrita no currículo oficial do estado de São Paulo*. História: Questões & Debates, Curitiba, v. 68, n. 1, p. 298-336.
- Ramal, A. (2019). *Educação no Brasil: um panorama no ensino na atualidade*. São Paulo: Atlas.
- Ribeiro, M. E. S., Souza, K. I., Lima, C. C. N., Sganzerla, C. M., & Bonet . W. Jr. (2018a). *História da educação*. Porto Alegre: SAGAH.
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. D., Batista, A. A. G., Jacomini, M. A., & Crahay, M. (2018b). *Crenças de professores sobre reprovação escolar*. Educação em Revista, 34.
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. D., Batista, A. A. G., Jacomini, M. A., & Crahay, M. (2016). *Crenças de professores sobre reprovação escolar: Relatório de pesquisa*. Cenpec, São Paulo.

- Richardson, R. J. (2011). *Pesquisa Social: métodos e técnica*. 3º (ed). São Paulo: Editora atlas.
- Rodrigues, K. R. (2018). *Progressão continuada no bloco pedagógico: desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria-RS*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.
- Sá, J. D. S., & Werle, F. O. C. (2017). *Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte*. Cadernos de Pesquisa, 47(164), 386-413.
- Santini, G. J., & Fuzinato, J. M. (2019). *Análise do aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Escola Pública Municipal de Guarantã do Norte/MT no período 2007-2017*. Debates em Educação, 11(23), 284-298.
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017) *Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental*. Psico, 48(1), 21-30.
- Santos, R. S., Montanuci, R., & Pacheco, E. J. (2019). *Educação de qualidade e avaliação: raízes históricas de uma correlação contemporânea*. Cadernos da FUCAMP, 18(35).
- Santos, P. K., & Guimarães, J. (2017) *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- São Paulo (Estado). (1997). Indicação CEE nº 8/97, Conselho Estadual de Educação. O regime de progressão continuada no ensino fundamental. Recuperado de < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0997.html> >
- Severino. A, J. (2007). *Método do trabalho científico*. (23º) ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, R. N. (2019). *A progressão continuada no ensino fundamental: relato de experiência docente na disciplina de Ciências*. Diversitas Journal, 4(3), pp. 877-892.
- Silva, C. M., Silva, V. A., Barros, J. S., & Souza, R. C. S. (2017). *Relacionando situações de fracasso escolar em matemática com a aprendizagem do tipo queijo suíço*. Caminhos da Educação. Matemática em Revista/Online, 7, (2).
- Silva, A. A. S. (2017). *A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas*. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco- UFPE: Recife- Pernambuco, Brasil.
- Soares, M. (2020). *Alfabetização e letramento*. 7º (ed), São Paulo: Editora Contexto.
- Sousa, R. A. D. (2019). *A base nacional comum curricular e a educação no/do campo*. Cadernos da FUCAMP, 18(32).
- Souza, S. F. O. B. (2017). *A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem*. ((Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret- ESEAG. Lisboa, Portugal.
- Souza, R. (2016). *Avaliação educacional*. São Paulo: Cengage Learning.

Terra, E. (2019). *Prática de leituras e escrita*. São Paulo, Saraiva.

Tesouro Nacional. Despesas por Função do Governo Central -Classificação COFOG: 2015 - 2017. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/informacoes-orcamentarias/relatorio-cofog_gc.pdf>

Tucano. (2016). Resolução CME, 02/2016. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no sistema Municipal de Tucano-BA e dá outras providências.

Tucano. (2010). *Projeto Político Pedagógico*: Escola Municipal de José Penedo.

Viginheski, L. V. M. (2017). *O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento*. Tese (doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná.

APÊNDICES

Apêndices I Questionário

Idade: _____ Sexo () M () F

Formação acadêmica: _____ Ano de formação: _____

Tempo de docência: _____

Disciplina que leciona: _____

1º. Na sua percepção qual o sistema educacional melhor para o aluno?

() seriado () ciclo

2º. No seu entendimento o que é o Regime de Progressão Continuada- RPC (nas séries do 1º ao 3º ano do Fund. I, ou Ciclo 1)?

3º. Você é contra ou a favor ao RPC?

() contra () a favor

4º. Você conhece os embasamentos legais do RPC?

() sim () não () em partes

5º. O RPC acarretou mais trabalho em sua prática em sala de aula?

() sim () não () em partes

6º. É possível realizar ações em sala de aula com os alunos que foram aprovados pelo RPC, de maneira que esses recuperem as aprendizagens que não foram adquiridas nas séries anteriores?

() sim () não () em partes

7º. Quais atividades podem ser realizadas com os alunos para que superem os problemas de aprendizagem decorrente do RPC?

8º. Os cursos de formações continuadas são adequados para se trabalhar com os alunos oriundos do RPC?

() sim () não () em partes

9°. A estrutura física e pedagógica da escola é propícia para o desenvolvimento de atividades com os alunos com deficiência de aprendizagem?

() sim () não () em partes

10°. Quando o aluno não atinge aprendizagem mínima o que se deve fazer?

() reprovar () aprovar

11°. Qual o índice de frequência do aluno com deficiência de aprendizagem oriundas do RPC as aulas?

() entre 5% a 25% () entre 25% a 50% () entre 50% a 75% () entre 75% a 90%
() superior a 90%

12°. Na sua opinião o Conselho de Classe deve aprovar os alunos que não atingem as habilidades e competências mínimas educacionais, pautados na normativa do CME que determina tal aprovação?

() sim () não

13°. Quais efeitos psicológicos você observa nos alunos oriundos do RPC?

() não há efeitos () preocupação () insegurança () agressividade () dificuldade de relacionamento com os outros () Desinteresse na aprendizagem ()
Outros _____

14°. Quais as dificuldades encontradas em sala de aula quando se trabalha com alunos que foram aprovados pelo RPC?

- () não há dificuldades
- () dificuldade de aprendizagem.
- () dificuldade de concentração.
- () dificuldade na realização de leituras e produção textual.
- () dificuldade na realização de avaliações escritas.
- () dificuldade na realização de avaliações orais (participações, dramatizações, seminários...)
- () outras _____

15°. Os alunos aprovados por conta do RPC quando comparado aos alunos que não passaram por esse processo possuem?

a) Conhecimento de leitura?

() péssimo () ruim () regular () bom () ótimo

b) Habilidades de escrita?

() péssimo () ruim () regular () bom () ótimo

c) Conhecimentos matemáticos?

péssimo ruim regular bom ótimo

d) Conhecimento nas demais disciplinas?

péssimo ruim regular bom ótimo

17°. Na sua percepção os alunos advindos da progressão continuada apresentam algum tipo de comportamento tido por fora do padrão? Quais?

não sim.

18°. Na sua opinião o RPC deve continuar? Por quê?

19°. Na sua opinião o que deve ser realizado para melhorar a aprendizagem dos alunos oriundos do RPC que possuem dificuldades de aprendizagem?

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Universidad Autónoma de Asunción

Termo de Consentimento Livre e Esclarecida



Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: o sistema avaliativo da não reprovação: e os seus efeitos na vida escolar do aluno. A mesma será realizada nesta unidade escolar. A pesquisa será desenvolvida por Arilton Galvão Pimentel, aluno de doutorado de Ciências da Educação, da Universidade Autônoma de Assunção- Paraguai. Os objetivos da pesquisa são: Compreender o processo de implantação do Regime de Progressão Continuada na Escola Municipal José Penedo em Caldas do Jorro- Bahia; Descrever a importância das habilidades e competências quantitativas no desenvolvimento dos estudos posteriores; Descrever o entendimento dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada; Analisar o desempenho dos alunos que não atingiram habilidades mínimas nas séries seguintes; Conhecer os efeitos causados pelo RPC no desempenho pedagógico dos alunos; Citar prováveis soluções para os problemas oriundos do processo de não retenção dos discentes. A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma, por meio de preenchimento do questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados do questionário serão mantidos pelo pesquisador com o único fim de estudos acadêmicos. Os benefícios esperados são a contribuição para a comunidade escolar por meio de uma síntese sobre as percepções do Regime de Progressão Continuada existentes na unidade escolar, o que poderá dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Caso existam dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, (Arilton52@hotmail.com, telefone (75) 9216 2898).

Tucano, _____ de _____ de 2020.
