

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Alessandra Venturini

**A POLÍTICA PÚBLICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS**

Santa Maria, RS
2017

Alessandra Venturini

**A POLÍTICA PÚBLICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL
DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Venturini, Alessandra

A Política Pública de progressão continuada no ciclo de alfabetização: estudo em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS / Alessandra Venturini.- 2017.
167 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Teixeira de Mello

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

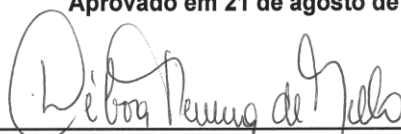
1. Políticas Públicas e Educação 2. Progressão Continuada 3. Ensino Fundamental de nove anos I. Mello, Débora Teixeira de II. Título.

Alessandra Venturini

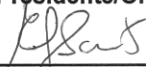
**A POLÍTICA PÚBLICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE
ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional do Programa de
Pós-Graduação em Políticas Públicas e
Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do
título de **Mestre em Políticas Públicas e
Gestão Educacional**.

Aprovado em 21 de agosto de 2017:



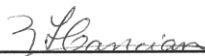
**Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**



Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dra. (UNIFRA)



Sueli Salva, Dra. (UFSM)



**Viviane Ache Cancian, Dra. (UFSM)
(suplente)**

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Ao chegar aqui quero agradecer a todos que estiveram presentes nessa minha caminhada e construção dessa dissertação.

A professora Débora, por ter me acolhido e orientado de forma tranquila, sempre com um olhar atento, auxiliando com empréstimo de livros, envio de textos. Aprendi muito e foi uma honra ter sido sua orientanda.

Às professoras Eliane, Sueli e Viviane por aceitarem o convite para ler meu texto, muito obrigada pelas imensas contribuições e sugestões nessa dissertação.

A todas as professoras da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, em especial, à professora Rosane Carneiro Sarturi, pela busca por qualificação docente e possibilitar que assim como eu, outras colegas de Magistério estejam realizando o sonho de concluir um Curso de Mestrado que, somente foi possível, a partir da criação do Mestrado Profissional. Também agradeço à professora Rosane por possibilitar participar e aprender muito no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) nos últimos quatro anos, como bolsista supervisora na escola em que atuo e onde se realiza a pesquisa.

À direção da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, especialmente na pessoa da diretora, colega e amiga, professora Maria Antonieta Pistoia Guimarães, pela flexibilidade nos horários para que pudesse frequentar as aulas na universidade e permitir a realização da pesquisa na escola.

A todas as colegas, algumas muito mais que colegas, amigas, como Andrea e Angela, e para citar algumas: a ex-coordenadora pedagógica da Escola Augusto Ruschi, Sonia Marli Righi Aita que me acolheu quando cheguei a essa instituição, incentivou e ajudou com ideias e leituras do meu anteprojeto para participar da seleção de Mestrado, sempre acreditando no meu potencial; a coordenadora dos anos iniciais de 2015 e 2016, professora Carine; as professoras dos terceiros anos: Daniela, Mercedes Janete, Izabel, Líndice e Cristiane por confiar seus alunos a mim, para realização das avaliações e pela concessão das entrevistas.

Agradecer, de forma muito especial, minha querida mãe Nelly, que sempre incentivou os estudos e sonhava ter uma filha professora, sonho que graças a seus esforços, consegui proporcionar a ela. Meu pai, que de onde está, tenho certeza que está me cuidando e vibrando com minha conquista.

A toda minha família, em especial a minha irmã e madrinha Deonir, sempre incentivando a leitura desde cedo, presenteando-me com livros desde criança até os dias atuais, meus outros irmãos e irmãs que, de uma forma ou outra, valorizam a profissão que escolhi.

A “confraria”, grupo formado por amigas para todos os momentos que, muitas vezes, tornaram a rotina de estudante e profissional mais leve e divertida: Aline Aita, Aline Pereira, Kelly, Rose, Mary e Dany, esta última com seus meninos lindos e inteligentes, Rafael e João Pedro, esse, meu afilhado amado, o que nos tornou além de amigas, comadres. Além das colegas de 8ª Coordenadoria, Izabel e Silmara, que nos tornamos amigas, mesmo a vida dando rumos diferentes a cada uma, elas continuam presentes na escuta e no envio de energias positivas.

Ao meu namorado Hamilton que, apesar de, às vezes, não entender por que estudo tanto se não recebo o reconhecimento profissional que deveria, apoiou-me, ouvindo minhas angústias, incertezas do que estava fazendo, além de ser ‘meu motorista particular’ me levando e buscando, muitas vezes, à noite, numa ‘viagem’ de onde moro, até Camobi.

Não poderia deixar de agradecer a todos os alunos com quem pude compartilhar conhecimentos e experiências, crianças que nos trazem a alegria e vontade de continuar, mesmo diante de tantos obstáculos e descasos com a educação.

Enfim, quero agradecer a todos que de uma forma ou outra contribuíram com a realização desse trabalho.

MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

A POLÍTICA PÚBLICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS

Autora: Alessandra Venturini
Orientadora: Débora Teixeira de Mello

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de alfabetização dos alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, localizada no município de Santa Maria/RS, considerando o regime de Progressão Continuada no ano de 2015 e os reflexos da implementação desta Política Pública. Para a realização desse trabalho optou-se pela abordagem quantiquantitativa, com estudo de caso, por se tratar do estudo específico de um contexto, uma escola da rede pública estadual, utilizando-se de: Yin (2001), Gil (1995), Chizzotti (2006) e Ventura (2007). Inicialmente foram realizadas leituras e reflexões com autores, cujas obras fazem uma retomada histórica da educação relacionando com o regime de Progressão Continuada como uma política pública e dos conceitos de alfabetização, bem como, documentos oficiais: Constituição Federal (1988), LDBEN nº 9.394/96, Resoluções, Pareceres, Decretos, entre outros que compõem os marcos legais. Como instrumentos de coleta de dados elegeram-se entrevistas, com roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, com as professoras dos terceiros anos e coordenadora pedagógica responsável pelos Anos Iniciais nos anos de 2015 e 2016 e aplicação de atividades avaliativas nas turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental, considerando esse como o último ano do ciclo de alfabetização. Utilizou-se a análise de conteúdo como metodologia já que conforme estudos de Bardin (1977) permite analisar criticamente, de forma ampla, tanto as falas como os sentidos dos objetos que constituem a referida pesquisa. Após análise dos dados, conclui-se que há descontinuidade nas políticas públicas de educação, referentes à dificuldade de implementação da legislação, inclusive no caso aqui apresentado, com a falta de recursos para a criação de apoio pedagógico nas escolas, atendendo o regime de Progressão Continuada. Porém, há um empenho por parte dos docentes em tentar suprir as lacunas dos alunos que chegam aos terceiros anos com dificuldades de aprendizagem e a escola pesquisada busca a interlocução com a comunidade na busca de atender as necessidades dos discentes.

Palavras-chave: Políticas Públicas e Educação. Progressão Continuada. Ensino Fundamental de Nove Anos.

ABSTRACT

THE PUBLIC POLICY OF CONTINUED PROGRESSION IN THE LITERACY CYCLE: A STUDY IN A PUBLIC SCHOOL OF SANTA MARIA/RS

Author: Alessandra Venturini
Advisor: Débora Teixeira de Mello

The objective of the present paper is to analyze the literacy process of the third year students of Elementary School of the *Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi*, located in the municipality of *Santa Maria/RS*, considering the system of Continued Progression in the year 2015 and the reflexes of the implementation of this Public Policy. In order to carry out this work, we opted for the quantitative-qualitative approach, with a case study, because it is the specific study of a context, a school of the state public network, using: Yin (2001), Gil (1995), Chizzotti (2006) and Ventura (2007). Initially, there were readings and reflections with authors, whose works make a historical recovery of education related to the regime of Continued Progression as a public policy and concepts of literacy, as well as, official documents: Federal Constitution (1988), LDBEN nº 9.394/96, Resolutions, Opinions, Decrees, among others that make up the legal frameworks. As data collection instruments, interviews were selected, with a script previously prepared by the researcher, with the teachers of the third years and pedagogical coordinator responsible for the Initial Years in the periods of 2015 and 2016 and application of evaluative activities in the classes of third years of Elementary School, considering this as the last year of the literacy cycle. Content analysis was used as a methodology since, according to studies by Bardin (1977), it is possible to critically analyze, in a wide way, both the speeches and the meanings of the objects that make up the said research. After analyzing the data, it is concluded that there is a discontinuity in public education policies, referring to the difficulty of implementing the legislation, including in the case presented here, mainly due to the limited resources for the creation of pedagogical support in schools, taking into account the Continued Progression. However, there is a commitment on the part of the teachers to try to fill the gaps of the students who arrive at the third years with learning difficulties and the researched school seeks the interlocution with the community in the search to meet the needs of the students.

Keywords: Public Policies and Educations. Continued Progression. Elementary School of Nine Years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas da escola em 2015 e 2016 nos três turnos	60
Quadro 2 – Alunos que não dominam a leitura, escrita e o raciocínio lógico- matemático nos terceiros anos em 2016	61
Quadro 3 – Dados das turmas dos terceiros anos em 2016	62
Quadro 4 – Comparativo na formação das turmas dos segundos anos em 2014 e 2015	62
Quadro 5 – Dados alunos 2º ano, final de 2015	63
Quadro 6 - Dados alunos 1º ano, de 2015	64
Quadro 7 – Resultado Provinha Brasil Leitura – 1ª etapa/2015.....	76
Quadro 8 – Resultado Provinha Brasil Leitura – 2ª etapa/2015.....	77
Quadro 9 – Resultado Provinha Brasil Matemática – 1ª etapa/2015.....	78
Quadro 10 – Resultado Provinha Brasil Matemática – 2ª etapa/2015.....	79
Quadro 11 – Análise questão 9 da avaliação de leitura, interpretação: dificuldades encontradas na escrita do parágrafo	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo testes 1 e 2 da Provinha Brasil de Leitura de 2015	77
Gráfico 2 – Comparativo testes 1 e 2 da Provinha Brasil de Matemática de 2015 ..	80
Gráfico 3 – Índice de acertos na avaliação de Leitura, interpretação	82
Gráfico 4 – Índice de acertos na avaliação de Matemática	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	25
3 A AVALIAÇÃO ENTRELAÇADA NA HISTÓRIA E NA LEGISLAÇÃO	
EDUCACIONAL BRASILEIRA	33
3.1 A ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS - BRASIL IMPÉRIO	33
3.2 BRASIL REPÚBLICA	35
3.3 A EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR	38
3.4 A REDEMOCRATIZAÇÃO E O ESTADO DE DIREITO - CONSTITUIÇÃO DE	
1988 E A LDBEN Nº 9.394/96	40
3.5 O ‘NOVO’ ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS	
IMPLICAÇÕES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	43
3.6 O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E A AVALIAÇÃO	
DO PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM	49
3.6.1 A avaliação entrelaçada com a alfabetização e o letramento	56
4 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA PESQUISADA E AS TEORIAS QUE	
FUNDAMENTAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS	
DOCUMENTOS LEGAIS	59
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA: E.E.E.B. AUGUSTO	
RUSCHI	59
4.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS DA ESCOLA: PROJETO	
POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E REGIMENTO ESCOLAR DO ENSINO	
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	65
4.3 RELAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E	
HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	72
5 O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: OS SABERES DOS ALUNOS	
DOS TERCEIROS ANOS E O ENTENDIMENTO DOS DOCENTES E	
COORDENADORA PEDAGÓGICA	74
5.1 A PROVINHA BRASIL NA E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI.....	75
5.2 O QUE SABEM OS ALUNOS AO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:	
UMA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES APLICADAS	80
5.2.1 Análise da avaliação de Leitura, interpretação e escrita	81
5.2.2 Análise da avaliação de Matemática.....	92

5.3 O ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS E COORDENADORA PEDAGÓGICA	100
6 CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	123
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	130
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	131
ANEXO C – DESTAQUE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI EM VIGÊNCIA – ANO DE 2014	132
ANEXO D – DESTAQUE DO REGIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DA E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI EM VIGÊNCIA – ANO DE 2015	138
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORAS ..	143
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – COORDENADORA PEDAGÓGICA	144
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÕES CONCEDIDAS PELA DIRETORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORAS REGENTES PARA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NAS TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	145
APÊNDICE D - AVALIAÇÃO APLICADA ÀS TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA	148
APÊNDICE E - AVALIAÇÃO APLICADA ÀS TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DA MATEMÁTICA	150
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Por que estudar o regime de Progressão Continuada? Um pouco da minha história e interesse pelo assunto.

Tornar-se professor, atuar na docência é um longo caminho que percorre parte de toda a vida: pessoal, acadêmica e profissional e, um projeto de pesquisa que trata de um tema tão polêmico quanto à avaliação e o regime de Progressão Continuada, e essa, vista como um processo contínuo, é algo que me inquieta desde muito cedo, por isso, nesse primeiro momento escreverei o texto em primeira pessoa, já que trata-se da minha história de vida.

Apesar de em nenhum momento da minha vida escolar ter passado pela ‘decepção’ de reprovar, seja na escola de Primeiro e Segundo Grau¹ e nos dois cursos de graduação em Licenciaturas, ver colegas com dificuldades e idades maiores que a minha ficarem para trás, fez com que ao surgir a possibilidade de que, pelo menos enquanto crianças, esses alunos pudessem ter uma chance de tentar aprender, sem o medo de perderem os colegas, tem feito me dedicar ao assunto.

Venho de uma família de italianos numerosa, sou a décima filha, a mais nova e, por ter nascido quando já alguns de meus irmãos trabalhavam, posso dizer que fui privilegiada, tendo acesso a informações e espaços que meus irmãos não tiveram, por terem que deixar os estudos para trás para ajudar na lavoura ou nos cuidados dos irmãos, no caso das filhas mulheres.

Estudei em uma escola da zona rural, em uma localidade próxima onde morávamos que, na época, contava com muitos alunos, tendo, inclusive, duas turmas de primeira série, tinha todo o Ensino de Primeiro Grau, até a oitava série. Lembro com carinho da minha turma, de meus colegas, de minha professora que vinha da sede do município para ministrar aula a uma turma pequena, que foi dividida porque eram muitos alunos para ficarem numa única primeira série.

Era sua primeira turma como nomeada depois ter cursado o Curso Normal, então, suas metodologias eram avançadas para a época e para o interior, lembro de trabalhar com material concreto, dela nos levar a passear, e posar na sua casa na

¹ Até o ano de 1996, com a promulgação da LDBEN 9394 o Ensino Fundamental e Médio era chamado de Primeiro e Segunda Grau, respectivamente, e o Ensino de Primeiro Grau era composto por 8 anos, indo até a oitava série.

cidade, talvez nesse momento tenha começado meu interesse em ser professora de crianças, seguir o exemplo dela.

Com o passar do tempo, a escola foi passando por transformações, diminuindo o número de alunos e as verbas, inclusive, para a merenda. As famílias que tinham maiores condições, incluindo a minha, começaram, junto com a diretora, a ir nas casas, pedir que os pais matriculassem seus filhos, já que a frequência não era obrigatória, estamos falando dos anos oitenta, e dependia da vontade dos pais em matricular e dos filhos em ir para a escola. Não havia transporte escolar e nem garantia de merenda, e muitos dos alunos vinham de comunidades pobres, muitos negros ou mulatos que passavam pelo sentimento de não pertencimento aquela escola, de frequentar o mesmo espaço escolar da maioria branca e com condição socioeconômica melhor, pois o preconceito sempre existiu e a diferença de classes também.

Recordo de participar de campanhas para recolher alimentos para fazer as sopas que alimentariam toda a escola, meu pai sempre colaborava, havia movimentação de quem podia, para que a escola não fechasse, já que esteve ameaçada muitas vezes, sentia-me parte daquele espaço e não podia permitir que por falta de recursos financeiros fechassem a escola e nos transportassem para uma escola núcleo, algo que veio a acontecer anos mais tarde.

Por anos participei como integrante das horas cívicas, como oradora, secretária, e nas aulas de Organização Social da Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica aprendíamos a redigir ata. Amava as disciplinas que faziam parte da legislação educacional vigente da época, assim como, o ensino das técnicas: Domésticas, Industrial, Agrícola e, com a prática da última, plantávamos alimentos na horta que serviam para complementar a merenda escolar e também para embelezar a escola.

Recordo que nessa escola aprendíamos mais que os simples conteúdos de sala de aula, vivíamos realmente uma comunidade, que podia contar com as professoras da cidade, quase todas deslocavam-se de ônibus, das duas cidades que ficavam próximas a escola, realidade não muito diferente do que vivenciamos atualmente.

O grupo de danças gaúchas que eu participei por anos, era coordenado pela professora de Ciências e seu marido que moravam na cidade sede do município que pertencia à escola. Nossas mães eram as responsáveis em costurar as vestimentas,

nossos pais pelo transporte em seus carros particulares, e a diretora e outras professoras a nos dar hospedagem quando não tínhamos como retornar.

Com todo esforço da comunidade escolar, mais com ajuda dessa do que os recursos públicos do município a qual ela pertencia, a escola manteve-se aberta por mais alguns anos, consegui concluir todos os oito anos do Primeiro Grau lá, com os mesmos colegas, na mesma turma, sem nenhuma reprovação.

Percebo que todo engajamento das famílias, especialmente a minha, a participação no cotidiano escolar fizeram diferença no meu sucesso como aluna e influenciaram para que não precisasse reprovar em nenhum ano. Havia comprometimento e acompanhamento com meus estudos e incentivo para que participasse dos demais projetos da escola, talvez na tentativa de superar minha timidez e, parece ter dado certo. Nas reuniões de pais havia participação bem superior da que contamos nos dias atuais, a relação com a diretora da escola e demais professores era direta e acontecia de forma cordial, e assim a união entre escola e família acontecia de fato.

A escola que iniciei minha vida estudantil permitiu me tornar uma pessoa mais atuante. Atualmente, a escola encontra-se extinta, os alunos das localidades próximas são transportados diariamente para duas escolas-núcleo que ficam cerca de quinze quilômetros de distância e o prédio, depois de anos de abandono, foi transformado em necrotério, lamentavelmente, o descaso com a educação acompanhando décadas.

Terminado os oito anos de encontro diário, quem quisesse continuar, precisava buscar outras escolas localizadas nas cidades próximas. Meus pais decidiram que estudaria na mesma escola que meus irmãos também estudaram, pertencente a outro município do que morávamos, instituição grande que abarcava todo interior próximo, eram cinco turmas de primeiro ano do Segundo Grau, uma constituída só com alunos que vinham de ônibus do interior. No primeiro ano, a prefeitura disponibilizou um ônibus, nos seguintes, ajuda com o custeio da passagem e ônibus regular. Conheci novos colegas, alguns que se tornaram amigos e que mantenho contato até hoje, e tudo que havia vivido como parte de uma escola, a docência ficou de lado, apesar do sonho de minha mãe de ter uma filha professora.

Concluí o Segundo Grau, na época, hoje Ensino Médio e, por anos tentei vestibular em cursos nada afins com a educação, até que uma colega da escola de

primeiro grau resolveu me convidar para fazer o Magistério-Complementação de Estudos em uma escola privada aqui de Santa Maria.

Como disse inicialmente, por ser a filha mais nova, tive a oportunidade de fazer cursinho pré-vestibular e de meu pai concordar em pagar a mensalidade quando aceitei o convite da amiga e ingressei no Magistério.

Ao iniciar o Magistério percebi que este era realmente o que queria para a minha vida, conviver no meio de crianças, vendo seus rostinhos alegres a cada dia que aprendem algo novo e também continuar aprendendo, já que a educação não é algo estático, e ser professor num mundo globalizado é estar em constante busca por qualificação para poder formar pessoas capazes de viver e intervir na sociedade.

No entanto, percebi que precisava continuar estudando, ou seja, fazer um curso de Licenciatura para ampliar os estudos sobre ser docente. Nesta época já estava trabalhando, havia ingressado no Magistério Estadual, e a necessidade de aperfeiçoamento era cada vez maior, por isso resolvi cursar Letras-Espanhol pela UFSM, mas, após concluir o estágio com adolescentes e formar-me, percebi que trabalhar com adolescentes não era exatamente o que queria, são as crianças que me encantam com sua pureza e curiosidade. Além disso, continuava com questionamentos, no curso, muitas lacunas ficaram, como o trabalho com a Educação Especial, a inclusão de crianças com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem começavam a fazer parte das classes regulares e esta disciplina ainda não fazia parte do curso. Também a parte referente à prática efetiva em sala de aula, a parte didática ficou a desejar, sendo que se não tivesse feito o Magistério, acredito ter passado por dificuldades no pouco tempo que atuei com o Espanhol.

Como vejo a educação num processo contínuo, a minha caminhada em busca de qualificação continuou e decidi cursar especialização em Supervisão Escolar. Ao atuar na prática, quando assumi a coordenação pedagógica de uma escola, percebi os desafios de trabalhar com colegas, de manter-se atualizado quanto à legislação, de como é difícil e encontram-se muitas resistências em propor projetos para melhorar a aprendizagem dos alunos, no entanto, essa interação constante entre colegas professores é uma grande possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tantas transformações na educação e muitas inquietações e dúvidas que venho tentando esclarecer, resolvi tentar mais uma graduação para

auxiliar no meu trabalho junto aos alunos. Assim, no ano de 2009 ingressei no Curso de Pedagogia, na modalidade EAD, pela UFSM, a melhor forma que encontrei de conciliar com minha jornada de trabalho que era bastante extensa. Durante o período da minha segunda graduação estava trabalhando na 8ª Coordenadoria Regional de Educação e viajava com frequência e essa modalidade permitiu que pudesse estudar, mesmo não estando na cidade.

Minhas inquietudes fizeram com que eu não parasse de estudar, ser docente de crianças em fase de alfabetização é algo encantador, mas desafiador, que exige constante estudo, busca por alternativas para que os alunos aprendam diante de tantos outros atrativos.

Apesar de ter habilitação para trabalhar com a Língua Estrangeira - Espanhol e ter tido a experiência por alguns meses, percebi que trabalhar com adolescentes não era o que queria e decidi me dedicar e aprofundar meus conhecimentos com crianças em fase de alfabetização.

Atualmente, atuo como professora em uma escola da rede pública estadual, na região periférica da cidade de Santa Maria/RS e, além da não participação dos pais na escola, sofre-se também com problemas sérios de indisciplina, desorganização familiar, desmotivação dos pais em incentivar os filhos a acreditar que a educação é o melhor caminho, talvez o caminho para ter uma vida melhor que as suas. Para algumas famílias há um descrédito de que a educação possa melhorar a vida das pessoas e muitos vivem com o que recebem de incentivos sociais, como bolsa família e, por isso, obrigam seus filhos a frequentar a escola para não perderem esse benefício, já que é condição manter os filhos matriculados e assíduos. Condição essa que, como política pública, precisaria de aperfeiçoamento, pois não basta estar matriculado, ter o acesso a escola, é preciso ir além disso, que lá estando, ele também aprenda, tenha qualidade e perspectiva para o futuro.

Ser docente no contexto atual é encontrar diariamente desafios diferentes dentro da sala de aula, desafios esses que não nos foram apresentados na academia, como o caso da educação especial. Professores se questionam como ensinar alunos com diferentes limitações, incluir sem excluir, deixando de lado por não saber o que fazer, por não contar com o apoio dos órgãos públicos para conseguir monitores para auxiliar os regentes que apresentam em suas salas de aula, discentes com paralisia cerebral, síndromes variadas, deficientes físicos, autistas, sem falar naqueles que se percebe terem a necessidade de avaliação

médica, fonoaudiológica, psicológica, mas que não conseguem sequer uma consulta com especialistas pela rede pública de saúde.

Encontramos também com frequência as dificuldades de aprendizagem, os déficits de aprendizagem, dislalia, dislexia, hiperativos que se apresentam em números cada vez maiores.

Para continuar minha caminhada e discussões de possibilidades de encontrar alternativas diante de tantas incertezas e mudanças que a educação vem passando, no ano de 2015, com a criação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da UFSM, ingressei como aluna do Curso. Assim, aqui estou eu, novamente estudando, pesquisando um assunto que despertou meu interesse quando estava atuando na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, no Setor Pedagógico e fui designada a assumir a discussão e formação dos professores alfabetizadores das escolas estaduais dessa Coordenadoria, que abrange 23 municípios e, em torno de 105 escolas, sobre a implantação da Progressão Continuada.

A possibilidade de adotar o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental já se encontrava previsto no parágrafo segundo do artigo 32 da LDBEN nº 9.394/96. No entanto, com promulgação da Resolução nº 7, de 2010, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, é que a discussão torna-se mais acirrada, já que no artigo 30 da referida Resolução é destacada a continuidade no processo de aprendizagem e os prejuízos que a reprovação poderá causar no bloco pedagógico.

Assim, diante das discussões que a Resolução trazia crescia o interesse pelo assunto e as inquietações nas escolas da rede estadual sobre a possibilidade de implantação do regime de Progressão Continuada. Assim, foram realizados encontros em Porto Alegre, junto à Secretaria de Educação/RS, com representantes das coordenadorias regionais para estudos, já que no máximo em dois anos, ou seja, em 2012, todas as escolas tivessem inserido em seus Regimentos e implantado, na prática, junto aos alunos o regime de Progressão Continuada nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cada coordenadoria deveria orientar e promover a capacitação de todos os professores do bloco pedagógico, para que esses tivessem conhecimento do que se

tratava o regime de Progressão Continuada e os impactos junto à aprendizagem dos alunos.

Salienta-se que as orientações apontavam para que fosse adotado o regime de Progressão Continuada² aos alunos do bloco pedagógico, que estes tivessem a oportunidade de alargamento de seu tempo de aprendizagem, não mais restrito somente a um ano e não a Promoção Automática³, em que os alunos vão simplesmente passando de ano, ficando nas mãos dos docentes dos terceiros anos a responsabilidade de reter todos aqueles que não puderam ser retidos nos anos anteriores.

Dessa forma, no ano de 2011, foi realizado um grande encontro, em Santa Maria, com duração de quatro dias, para todos os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da 8ª CRE sob minha organização. Com professores da Universidade Federal de Santa Maria e da própria rede pública estadual onde desenvolveram-se palestras, momentos de discussão, oficinas para trabalhar as quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Linguagem e Matemática, além do tema avaliação, tão importante nesse momento em que se estava implantando uma nova forma de compreender o processo de aprendizagem dos alunos, e que não haveria mais retenção até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

A partir de então, decidi aprofundar os conhecimentos sobre o regime de Progressão Continuada, incorporando esta temática na escrita do trabalho de conclusão de curso da segunda graduação em Pedagogia. Resolvi estudar sobre o assunto e como se deu a implantação em algumas escolas na visão dos professores e equipes gestoras.

No ano de 2012, ano efetivamente de implantação do regime de Progressão Continuada, decidi voltar para a sala de aula e, desde então, busco desenvolver a prática pedagógica em uma turma do bloco pedagógico, segundo ano da E.E.E.B. Augusto Ruschi e vivencio, no cotidiano da escola, como está sendo possível esse 'novo' regime⁴.

² Progressão Continuada: ampliação do tempo de aprendizagem, nova postura avaliativa com critérios definidos, avaliação formativa, diagnóstica.

³ Promoção Automática: aprovação sem critérios, alunos avançam sem levar em consideração se estão tendo aprendizagem significativa, não há interesse em tentar resgatar os alunos com maiores dificuldades e dar continuidade no ano seguinte. Âmbito da avaliação classificatória.

⁴ A expressão Progressão Continuada, já era objeto de discussão na década de 50 com estudos de Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959), somente com a denominação Promoção

Por esta razão, pretendo continuar estudando e investigando os reflexos no processo de aprendizagem da alfabetização e letramento nos alunos que chegam ao final do bloco pedagógico, terceiro ano, tendo presente que essa, precisa ser vista com um olhar diferenciado e atento para as potencialidades e dificuldades de cada aluno, pois conforme texto da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 os três primeiros anos do Ensino Fundamental precisam ser entendido “como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção [...]” (BRASIL, 2010, p. 09).

Para tentar suscitar a discussão sobre a temática, formula-se o seguinte problema de pesquisa: **Como está o processo de aprendizagem escolar dos alunos do bloco pedagógico ao final do ano letivo de 2016 que avançaram por meio do regime de Progressão Continuada, na E.E.E.B. Augusto Ruschi, da cidade de Santa Maria?**

A partir do problema surge como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar o processo de aprendizagem escolar dos alunos do bloco pedagógico ao final do ano letivo de 2016 que avançaram por meio do regime de Progressão Continuada, na E.E.E.B. Augusto Ruschi e os reflexos da implementação desta política pública.

Diante do objetivo geral elencam-se os **objetivos específicos**: contextualizar e discutir as políticas públicas referentes ao regime de Progressão Continuada, em nível regional, estadual e nacional; propor atividades para análise de como está o desempenho do processo de aprendizagem dos alunos dos terceiros anos e verificar os reflexos na aprendizagem dos alunos ao final do bloco pedagógico; investigar e identificar possibilidades junto aos professores e coordenação pedagógica, ações a serem desenvolvidas na escola para melhor entendimento e aceitação sobre o regime de Progressão Continuada.

Este estudo está estruturado da seguinte forma: apresentação da justificativa da pesquisa, o porquê de estudar a Progressão Continuada, relatando sobre a minha história e o interesse pelo assunto para, em seguida, no capítulo 1, descrever os caminhos metodológicos, as opções sobre a abordagem, tipo de pesquisa, técnicas e análise de dados, realizando um diálogo com Gatti (2004), Falcão e

Automática. Na década de 80 é retomada, com a implantação dos ciclos em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Isso demonstra que não é ‘nova’ essa forma de avaliação, para ser vista e aceita como algo tão distante e impossível de ser aplicada. Mais informações no artigo *A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades* de Jefferson Mainardes, publicado na Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, em 1998 e em um texto apresentado no Evento USP FALA EDUCAÇÃO, de 29/10/99, *Qualidade de ensino e progressão continuada* de Sonia Teresinha de Souza Penin.

Règnier (2000), Minayo (2009), Ventura (2007), Chizzotti (2006), Gil (1995), Yin (2001), Bardin (1977).

Na sequência, no capítulo 2, será feita uma retomada histórica da educação, relacionando com a avaliação, alfabetização e letramento com a discussão de alguns autores: Xavier; Ribeiro e Noronha (1994), Cardoso (1999), Paro (2001), Soares (2004), Dias e Engers (2005), Gadotti (2006), Ghiraldelli (2006), Albuquerque (2007), Fernandes e Freitas (2007), Molina (2007), Bertagna (2010), Cury (2010), Rocha (2010), Ferreiro (2011), Barbosa e Delgado (2012), Craidy e Barbosa (2012), Peres (2012), Marcílio (2014), Saviani (2014), Freire (2015), documentos legais, entre eles, Constituição Federal (1988), LDBEN nº 9.394/96, Resoluções e Pareceres do Ministério da Educação.

No capítulo 3 será feita a contextualização da escola pesquisada, analisando seus documentos legais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar do Ensino Fundamental de 9 anos com o processo de alfabetização. Neste capítulo são apresentados dados quantitativos da escola, relacionando com a aprendizagem dos alunos da escola e as metodologias adotadas. Para isso, utilizam-se o Regimento Escolar do Ensino Fundamental de nove anos (2015), o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola, Saviani (2013) para fundamentar a metodologia histórico-crítica e Rego (2013) para a abordagem sócio-histórica, destacando-se que o estudo dessas teorias se dá por estarem presentes nos documentos legais da instituição.

No último capítulo será realizada uma discussão com o levantamento dos dados quantiquantitativos que serão analisados entrelaçando com as falas das professoras e coordenadora pedagógica entrevistada e com os resultados das avaliações que foram aplicadas nas turmas dos terceiros anos. E, em conjunto, pretende-se priorizar a construção de possibilidades para a melhoria da aprendizagem dos alunos na escola em um estudo mais aprofundado sobre o regime de Progressão Continuada, a partir do entendimento do que precisam saber os alunos do bloco pedagógico por parte das docentes.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo foi organizado uma pesquisa quantiquantitativa, com levantamento do índice de acertos das duas etapas da Provinha Brasil, em Leitura e Matemática, realizadas pelos alunos de segundo ano,

em 2015 da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, bem como de instrumentos avaliativos aplicados aos alunos do terceiro ano em 2016, da mesma escola.

Também foram realizadas análises das entrevistas às docentes regentes de terceiro ano, de 2016 e da coordenadora pedagógica responsável pelos Anos Iniciais dos anos de 2015 e 2016, com o intuito de saber o entendimento sobre o regime de Progressão Continuada, consequências de aprovar alunos no terceiro ano que ainda apresentam dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático e sugestões para melhorar a aprendizagem dos alunos na escola. Esses dados foram combinados com outros dados qualitativos analisados na sequência da pesquisa.

Inicialmente, realizou-se a coleta de dados quantitativos que, apesar de gerar certas controvérsias, conforme Falcão e Régner (2000) “abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho” (p. 232). Ou seja, os dados numéricos não são levantados sem um propósito definido, eles apresentam um objetivo claro, delimitado no início da pesquisa e serviram para delinear todo o trabalho interligando com a fala teórica, a reflexão das ações.

Essa postura, certas vezes polêmica, quanto à pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais aparece em um artigo onde a autora afirma que esse tipo de abordagem não é muito comum em educação, porém, destaca que

[...] a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

O entrelaçamento dos dados qualitativos e quantitativos permitiu ampliar os resultados das informações sobre o tema, com ganhos importantes para o aprofundamento e busca de caminhos para melhor compreender os resultados na aprendizagem dos alunos, uma vez que, possibilita que se tenha algo estatístico, quantificável sobre o regime de Progressão Continuada na escola em estudo, aliado a possibilidades de ação para melhor aceitação, entendimento e enfrentamento da questão.

Minayo (2009) não se opõe ao uso das duas abordagens para responder à questão de uma pesquisa destacando que “entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamentos e maior fidedignidade interpretativa” (p. 22).

A partir do levantamento dos dados estatísticos, da verificação do rendimento dos alunos nos instrumentos avaliativos no final do bloco pedagógico e das entrevistas que foram realizadas com as professoras regentes dos terceiros anos e coordenadora pedagógica foi utilizada a abordagem qualitativa por ela responder “a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) e desse modo, interagiu com os sujeitos, dando significado aos dados levantados, procurando fazer as interpretações, a partir da realidade vivida por cada um dos sujeitos envolvidos.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos⁵ dos terceiros anos, do ano letivo de 2016, de uma escola da rede pública estadual, localizada na região oeste da cidade de Santa Maria/RS, oriundos de vários bairros periféricos, na maioria com famílias de baixa renda e algumas em situação de vulnerabilidade social, os professores dos terceiros anos, de 2016 e a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais de 2015 e 2016 dessa escola.

A pesquisa se deu através do estudo de caso e buscava compreender, explorar e descrever fatos e contextos, sendo

[...] entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. [...] O que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente (VENTURA, 2007, p. 383-385).

Tomando como objeto desse trabalho, o ‘caso específico’, a busca por dados sobre o desempenho escolar dos alunos dos terceiros anos, final do bloco pedagógico, os quais se encontram sobre o regime de Progressão Continuada, ou seja, que vinham sendo aprovados mesmo que apresentassem algumas dificuldades.

⁵ Mesmos alunos do ano letivo de 2015, que serão analisados os resultados da Provinha Brasil.

A pesquisa aconteceu em uma escola, por isso, justifica-se a escolha pelo estudo de caso, pois conforme Chizzotti (2006) esta “visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados” (p. 135).

Ainda sobre a escolha pelo estudo de caso, Gil (1995), define que ele “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (p. 78). E, como a intenção era ampliar as possibilidades de entendimentos que pudessem subsidiar os dados encontrados ao longo do estudo, decidiu-se por esse tipo de pesquisa.

Para Yin, um dos mais reconhecidos autores sobre estudo de caso, a escolha por esse tipo de pesquisa precisa levar em consideração ser um acontecimento pouco pesquisado. O autor ainda defende algumas aplicações para o seu uso e considera que

A estratégia de estudo de caso pode ser utilizada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados. [...] pode ser uma "meta-avaliação" - o estudo de um estudo de avaliação" (YIN, 2001, p. 34, grifos do autor).

A escolha por estudo de caso deu-se pelo fato de ser uma pesquisa sobre o regime de Progressão Continuada, em que ainda há dúvidas sobre sua aplicabilidade ser favorável ou não no desempenho dos discentes. E, também pelo sistema de ensino não apresentar dados concretos do número de alunos que está permanecendo no terceiro ano. Segundo Yin (2001) é um tipo de pesquisa a ser escolhido por “examinarem acontecimentos contemporâneos” (p. 27) e que necessitam de uma intervenção, na forma de alternativas, por parte dos órgãos competentes, por se tratar de uma política pública de Estado.

Para a realização da pesquisa foram utilizados dois instrumentos avaliativos com os alunos de terceiro ano de 2016, que envolvem atividades de leitura e interpretação, reconhecimento da escrita dos nomes de objetos, identificação de frases referentes à cena, identificação de numerais, do sistema monetário brasileiro, de horas, composição e decomposição de numerais, entre outras atividades de raciocínio lógico-matemático e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de terceiro ano e com a coordenadora pedagógica.

O foco da avaliação realizada entre os alunos do final do bloco pedagógico (terceiro ano) envolveu duas áreas (lecto-escrita e raciocínio lógico-matemática) das três áreas (lecto-escrita, raciocínio lógico-matemática e localização espaço-temporal) do conhecimento desenvolvidas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

O PIBID atua na escola Augusto Ruschi desde 2014, com bolsistas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, realizando atividades nas salas de aula, no horário regular, nos chamados ateliês⁶ e na sala multidisciplinar e multisseriada (sala multi)⁷.

Essas atividades avaliativas foram aplicadas aos alunos dos terceiros anos da escola E.E.E.B. Augusto Ruschi, sendo que o teste de Leitura e Interpretação apresentou questões semelhantes às aplicadas aos alunos de segundos anos na Provinha Brasil e a de Matemática, da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que é aplicada no final do terceiro ano.

Ambas as avaliações apresentavam questões de múltipla escolha, sendo somente uma questão dissertativa de interpretação, no teste de Leitura. A escolha por constar uma questão dissertativa deu-se pelo fato de que no terceiro ano os alunos realizam a ANA que apresenta 3 questões dissertativas, além das 17 objetivas.

Ao optar por aplicar testes semelhantes aos da Provinha Brasil e ANA aos alunos dos terceiros anos pretendia-se deixar subsídios para que as professoras possam discutir, durante a escrita dos pareceres descritivos, sobre o rendimento dos alunos e decidir aqueles que tinham condições de dar continuidade no quarto ano ao seu processo de aprendizagem e aqueles que precisavam ficar retidos mais um ano.

Destaca-se que a prova ANA foi instituída em 2013, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 e “insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) [...]” (BRASIL, 2013, p. 05), sendo este instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

⁶ Acontece quinzenalmente e os bolsistas assumem a regência da sala de aula, durante aproximadamente duas horas, proporcionando aos alunos atividades lúdicas e artísticas.

⁷ Espaço em que frequentam alunos com dificuldades de aprendizagem e são desenvolvidas atividades de raciocínio lógico-matemático, lecto-escrita e localização espaço-temporal, interligados pelas relações interpessoais, no turno inverso. Nesse espaço são desenvolvidas atividades lúdicas com três encontros semanais. Para frequentar a sala multi é necessária a autorização dos pais e parecer descritivo fornecido pela professora regente.

A Portaria nº 867, que instituiu o Pacto em seu artigo primeiro destaca ser este um compromisso assumido pelo “[...] Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação [...], de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 22). Ou seja, todas as crianças brasileiras terão asseguradas o seu direito de aprender a ler, escrever e desenvolver o raciocínio lógico-matemático até o término do bloco pedagógico.

A prova ANA é aplicada por agentes externos à escola e nem professores e coordenação pedagógica tem acesso a ela, o resultado dos alunos na prova são conhecidos meses depois, através de boletins informativos, como forma de devolutiva, fornecidos às escolas e com divulgação na imprensa e sites do Ministério da Educação.

A ANA é uma avaliação de larga escala, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e

está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2013, p. 05).

Os objetivos principais da ANA previstos no documento básico são:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 09).

A Provinha Brasil, assim como a ANA são elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A Provinha Brasil, segundo informações que constam na página inicial do site do INEP/MEC, “é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino” (BRASIL, 2016). Foi implantada no ano

de 2008 e conforme Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 tem como objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2016).

Essa avaliação elaborada pelo INEP, ao contrário das demais, como a Prova Brasil, não apresenta caráter de comparabilidade entre escolas e instituições, serve mais para uso dos professores, para verificar como está a aprendizagem de seus alunos, o que já foi superado e o que ainda precisa de um acompanhamento e esforço maior.

E também foram realizadas entrevistas com as professoras dos terceiros anos e a coordenadora pedagógica responsável pelos Anos Iniciais da escola em estudo, já que segundo Yin (2001) “a coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em muitas fontes de evidências” (p. 106) e ainda conforme o autor, essa forma de coleta de dados é considerada “uma das mais importantes fontes de informações” (p. 112).

É consenso, tanto para Gil (1995) quanto para Minayo (2009) sobre a abrangência no uso da entrevista como técnica de coleta de dados e como essa possibilita que haja uma conversa entre pesquisador e sujeito investigado, permitindo que, além das palavras, também sejam observadas a expressão corporal e tons de voz do entrevistado.

No entanto, ambos os autores são enfáticos quanto ao consentimento dos entrevistados, especialmente, ao usar gravações ou filmagens, na realização das entrevistas. É preciso que o entrevistado, num primeiro contato, ao aceitar participar da pesquisa seja informado sobre o objetivo da pesquisa, o que se pretende levantar como as possíveis respostas à pergunta inicial e que assine o termo de livre consentimento da gravação, bem como a importância das informações do entrevistado para a pesquisa, do caráter confidencial e anonimato das informações coletadas, para que se possa cumprir o processo ético da pesquisa.

Yin (2001) ainda destaca sobre a importância da escuta atenta do pesquisador, em relação à fala do entrevistado e que

O ato de ouvir envolve observar e perceber de uma maneira mais genérica e não se limita a uma modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos. À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo (p. 82).

Considerando que o regime de Progressão Continuada não permite a retenção durante o bloco pedagógico, verificou-se como os alunos superaram ou não o processo de aprendizagem da alfabetização.

A partir dos instrumentos de pesquisa aplicados às turmas de terceiros anos e das entrevistas realizou-se uma análise de conteúdo que, conforme Bardin (1977, p. 31) “é conjunto de técnicas de análise de comunicações”. Dessa forma, foram examinadas as falas das entrevistas, através de análise ampla do todo da pesquisa, já que se almejava ir além das simples respostas às perguntas propostas, envolvendo os sentidos, as aspirações, entendimentos intrínsecos sobre a temática em questão.

A análise do trabalho exigiu entendimento da incompletude do saber e que, nem todas as respostas seriam dadas ao concluir a pesquisa, que haveria entendimento de algumas partes, mas outras necessitariam de pesquisas seguintes, que não haveria soluções para todos os problemas, já que era preciso respeitar a compreensão do assunto por parte dos entrevistados e, acima de tudo, respeitar o ‘não saber’ dos alunos, levando em consideração outros fatores inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

No final deste estudo, foram interpretados e analisados textos teóricos entrelaçando-os com os resultados de instrumentos de pesquisa aplicados, bem como, verificados os reflexos na aprendizagem dos alunos aprovados sobre o regime de Progressão Continuada.

Foi preciso respeitar a visão de educadores que não veem como adequado o regime de Progressão Continuada, que não permitem retenção no bloco pedagógico e, muitas, vezes, se sentem ‘perdidos’ com dúvidas e incertezas sobre o que fazer com os alunos que chegaram ao final terceiro ano e que não atingiram os objetivos previstos nos documentos legais.

3 A AVALIAÇÃO ENTRELAÇADA NA HISTÓRIA E NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

3.1 A ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS - BRASIL IMPÉRIO

A educação no Brasil apresenta uma longa trajetória de avanços e retrocessos e segundo Saviani (2014) divide-se em fases históricas: pública religiosa (séculos XVI e XVII), pública estatal (século XVIII), pública nacional (século XIX) e pública democrática (século XX em diante).

Saviani (2014) ainda destaca “[...] como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos jesuítas em 1549” (p. 16) que vieram com o intuito de catequizar os índios, torná-los civilizados, instaurar a religião católica e assim ampliar o poder de Portugal sob a nova colônia. Esse primeiro período se estende até 1759 e é importante mencionar que, além de ser apontada como pioneira, a educação jesuítica implantada através da Companhia de Jesus, foi também “o único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII” (MARCÍLIO, 2014, p. 4) e além de ser elitista, vinha ao encontro dos interesses econômicos da Coroa Portuguesa.

A partir de 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Pombal, inicia-se um novo período na educação brasileira que se estende até 1827, período esse que foram instituídas as reformas pombalinas. Durante o governo do Marquês de Pombal, na educação, tenta-se iniciar a Escola Pública Estatal.

Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora. A partir de então, a educação passava a ser leiga, ou seja, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais sob a diretriz de uma ordem religiosa, como fora até então pelos jesuítas (CARDOSO, 1999, p. 106).

Da expulsão dos jesuítas, que já não era um sistema de ensino muito adequado e amplo para toda a população, até “que o governo português começasse a construir um arremedo de sistema de ensino no Brasil” (MARCÍLIO, 2014, p. 21) passaram-se treze anos com muitos entraves, exclusões e improvisos, sem a permissão por parte de Portugal para abertura de universidades na Colônia.

Ao avançarmos alguns séculos, continuamos com situações semelhantes na educação brasileira, que se diz pública e gratuita, mas é mantida pelos altos impostos pagos pela população, que continua sem muita qualidade e recebendo poucos incentivos, ou seja, nos tornamos um país independente, com muitos recursos econômicos, não dependemos mais da Colônia, mas continuamos esperando por resultados melhores, e não somente de números que mostram a ampliação de acesso à escola pela maioria da população.

A substituição das aulas ministradas pelos jesuítas não foi uma boa escolha, não houve melhoria na qualidade, nem na ampliação do acesso à população. No sistema de educação após os jesuítas, o aluno podia escolher estudar o que era de seu interesse, sem pré-requisitos entre uma aula e outra e o que era ainda pior era a falta de qualificação dos professores que assumiam as turmas por indicação e se tornavam 'donos'. Assim, se a educação jesuítica não era a ideal, pelo menos contava com a exímia qualificação dos padres/professores.

Com a independência política do Brasil em 1822 e a promulgação da Constituição Política do Império em 1824 foi instituída a instrução primária e gratuita. Anos mais tarde, através do Ato Adicional de 1834, foi transferida a "responsabilidade do ensino primário e secundário" para as Assembleias províncias, bem como, a "formação dos quadros de professores". Ainda nessa emenda constitucional ficou acertado que a esfera federal se encarregaria do "ensino superior em todo o País e a organização escolar do município neutro", a cidade do Rio de Janeiro, sede do governo (MARCÍLIO, 2014, p. 47).

A partir de 1870 surgiram ideias de intelectuais como Rousseau, Spencer, Comte e com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1870, introduziram-se os princípios do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi.

Pestalozzi defendia a valorização dos ritmos de aprendizagem dos alunos com maior atenção aos processos de aprendizagem, o professor como sendo o propiciador dessas condições e com planejamentos realizados, a partir da observação dos fatos cotidianos, "do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral" (GADOTTI, 2006, p. 98) e com a utilização de materiais de uso diário, numa educação para os sentidos.

3.2 BRASIL REPÚBLICA

Com o fim do Império e a Promulgação da República, em 1889, muitas mudanças referentes à educação foram implementadas, num intuito aparente de tentar modernizar o país, porém, continuando a utilizar-se de ideias estrangeiras e com decisões sendo tomadas “de cima para baixo, do centro para a periferia [...]”. Cada novo político no poder chama para si a tarefa de reformular o ensino, no todo ou em partes” (MARCÍLIO, 2014, p. 125-126), demonstrando a descontinuidade histórica das políticas em educação, que deveriam ser vistas como de Estado e não de governo.

Percebe-se que não é de hoje que os governantes brasileiros tentam ‘baratear’ a educação básica a qualquer custo, utilizando metodologias importadas não adequadas e sem preparação dos professores, evidenciando que os dados quantitativos prevalecem, sem muita preocupação com a qualidade.

Além disso, temos o fato de que cada novo governante entende que precisa deixar sua ‘marca’ e assim institui novos programas, exclui o que estava dando certo, reformula leis existentes, cria outras, sem muita preocupação com a continuidade que vise à melhoria da educação.

No período que se estende de 1889 a 1930, conhecido como Primeira República, o desinteresse pela educação se manteve, com “perpetuação da precariedade da escola primária, tanto do ponto de vista da sua qualidade, como da sua expansão” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 105), apesar de existirem muitas leis e reformas para todos os níveis.

E, não somente a escola primária continuou precária, o ensino secundário e superior também e, apesar de várias tentativas, a desorganização continuava e as leis ficavam nos documentos, com pouca aplicação prática, mantendo características elitistas.

Em 1891, foi criada a Reforma Benjamin Constant para a cidade sede do governo do Rio de Janeiro, que “tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico [...] reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal” (GHIRALDELLI, 2006, p.35). Também, através dessa reforma, o ensino primário foi separado em dois níveis e para que os professores atuassem nas escolas públicas passou a ser exigido o diploma da Escola Normal.

Após a Revolução de 1930, a educação passa a ter um enfoque nacional e, apesar da República já instaurada, os princípios imperialistas das escolas primárias se mantiveram com o diferencial que, na primeira Constituição o ensino público passou a ser leigo.

Getúlio Vargas, como governo provisório, em 1931, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e a primeira medida do novo ministro foi a volta do ensino religioso nas escolas públicas. No ano seguinte, foi lançado um conjunto de seis decretos, conhecidos como reforma Francisco Campos, em que criava o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior, com incentivos para criação de universidades, secundário e comercial, ficando de fora o ensino primário, permanecendo a educação inicial desprovida de amparo legal.

A Reforma Francisco Campos priorizou o ensino secundário e não atingiu as outras modalidades de ensino, estabelecendo “o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, e a exigência de habilitação no curso secundário para o ingresso no ensino superior” (MARCÍLIO, 2014, p. 143).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que mais tarde influenciou o texto da primeira Constituição Brasileira, “que registrou avanços significativos na área educacional” (MARCÍLIO, 2014, p. 143).

A Constituição de 1934 define que

[...] a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2014, p. 32).

Destaca-se a importância desse documento nesse período histórico, com discussão sobre assuntos que não estavam na pauta dos governos, buscando uma maior ampliação de acesso a todos os níveis educacionais à escola pública e gratuita e ‘forçando’ a construção de um Sistema Nacional de Educação para todo o país. Nota-se que as reivindicações presentes no Manifesto de 1932 continuam atuais e presentes, na maioria das vezes, nos discursos políticos, sendo implementado em parte nas práticas cotidianas, pois temos amplo acesso, especialmente ao atual Ensino Fundamental, mas a questão da qualidade para todos os alunos, nos diferentes recantos do Brasil fica a desejar.

Ainda sobre as reformas do então ministro da educação e saúde pública, Francisco Campos, uma delas merece destaque: a formação de professores para o ensino secundário. Dessa forma, ele propõe a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como uma necessidade de formação de professores para atuar nas escolas criadas, com finalidade prática, de aplicação imediata.

A Constituição de 1934, apesar de ser considerada progressista, durou pouco e três anos depois, Getúlio Vargas instaura o Estado Novo ditatorial e promove uma nova Constituição que, para a educação é considerada um atraso, ideais da Escola Nova que estavam aos poucos sendo implantadas no país sofrem um revés. Segundo Marcílio (2014) “a nova Constituição de 1937 deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação, tornando uma ação supletiva” (p. 144).

Entre 1942 e 1946, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino que envolveram os níveis primário, secundário, ensino industrial, comercial, agrícola e normal. O ensino primário ficou dividido em: fundamental, complementar e supletivo; já no ensino secundário, o ginásio era subdividido em clássico e científico.

No entanto, apesar de parecer que estávamos num caminho de ampliação de ofertas e de qualidade na educação, em níveis que pouco havia sido pensado anteriormente, a educação no período do Estado Novo teve um caráter elitista.

A Constituição de 1937 havia tirado de sua redação algumas conquistas da Escola Nova, como educação gratuita para todos, deixando no artigo 130 a premissa da “gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados [...]” (GHIRALDELLI, 2006, p. 78), ou seja, deixava a cargo das pessoas com maior poder aquisitivo a ‘boa vontade’ de ajudar quem precisasse, sem uma intervenção mais direta do Estado, não se responsabilizando pela educação de todos.

A educação no período do Estado Novo apresentava claramente uma divisão entre quem podia pagar (a elite) e a classe trabalhadora (menos favorecida), porque não recebia incentivos, nem tinha leis educacionais que o amparassem. Dessa forma, “o ensino secundário público destinado [...] às ‘elites condutoras’, e um ensino profissionalizante para outros setores da população” (GHIRALDELLI, 2006, p. 82, grifos do autor), sendo “esses outros” a classe trabalhadora, que, na premissa e ideais dos políticos da época, e porque não da atualidade também, não precisa de muita educação, o suficiente para conseguir um emprego.

Durante todo o período de Estado Novo o país ainda não tinha um sistema único de educação, as reformas iam sendo feitas conforme as necessidades e, em partes, não atingindo todos os níveis. Essa foi uma das exigências da Constituição Federal de 1946, que definia que a União precisaria fixar as diretrizes e bases da educação nacional, e assim, em dezembro de 1961, depois de quinze anos de discussão foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 4.024/61.

A LDBEN nº 4.024/61 apresentou poucas mudanças, como se percebe no trecho que segue:

Dividia a escolarização em *fundamental* (destinada às crianças de 7 a 12 anos) e supletiva, para adolescentes e adultos maiores de 13 anos. A fundamental compreendia quatro anos do curso elementar e um do complementar [...]. A Lei Orgânica do Ensino Secundário organizou o *ginásio* de quatro anos, como base para o *colegial*, de três anos. O segundo ciclo teve caráter preparatório para o ensino superior, com seus cursos científico, com ênfase nas ciências naturais e exatas, e clássico, com ênfase nas humanidades (MARCÍLIO, 2014, p. 145, grifos da autora).

A segunda Lei Orgânica do Ensino⁸, trouxe a obrigatoriedade para o ensino primário a partir dos sete anos de idade, a inclusão dos ensinos técnicos industrial, comercial e agrícola ao nível secundário, bem como os cursos de formação para professor pré-primário (maternais e jardins de infância) e primário.

A LDBEN nº 4.024/61, apesar dos anos de discussão no Congresso e de algumas ideias terem se perdido e outras terem sido aprovadas já num cenário diferente economicamente, *a priori*, possibilitou a unificação nas políticas referentes à educação em todo o país e, em todos os estabelecimentos, tanto públicos como privados, permitindo que a educação voltasse a ser vista como direito de todos e dever do Estado em oferecê-la.

3.3 A EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR

Na prática, a situação da educação nunca esteve muito favorável durante o período político do Estado Novo e, mesmo após o fim dele, nos governos de Eurico

⁸ A primeira Lei Orgânica da Educação foi durante o do Período Imperial, promulgada em 15 de outubro de 1827 e regulamentou a escola primária elementar. Essa lei serviu de referência para a definição da data comemorativa do dia do professor. A primeira Lei Orgânica, em seu artigo 1º, determinou a criação das escolas de primeiras letras e estas seriam regidas pelo método mútuo ou Lancaster. Esse método era muito utilizado na Europa.

Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, que voltou ao governo através de eleições, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros.

Para contornar tal situação, no governo de Jânio Quadros, foi proposto o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, que previa para a educação, “como prioridades, a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico” (GHIRALDELLI, 2006, p. 104). No entanto, Jânio Quadros renunciou sete meses após o início de seu governo e essas ideias ficaram restritas, mais uma vez, a teoria, aos discursos ideológicos e com o Golpe Militar de 1964, esse plano foi extinto.

Durante o Golpe Militar foi promulgada a Constituição de 1967, que apresentou o ensino obrigatório dos sete aos catorze anos e o governo começou a perceber “o significado da educação para o desenvolvimento do país” (MARCÍLIO, 2014, p. 149). Dessa forma, para atender a toda população que buscava na educação uma forma de ascender socialmente foram firmados acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com os Estados Unidos, conhecido como ‘acordos MEC-USAID’. Porém, os princípios desses acordos era o de uma educação norte-americana que não se adaptava à sociedade brasileira e aumentava a dependência política e econômica, algo que se mantém até os dias atuais.

Ainda, ao assinar os acordos, o governo brasileiro pensava que iria receber dinheiro estrangeiro para promover mudanças e ampliação na educação, o que, de fato, não acontecia, o que o governo norte-americano financiava era “material, matérias-primas, serviços, produtos alimentares americanos [...], a ajuda internacional privilegiou o ensino superior e as camadas mais altas da população” (MARCÍLIO, 2014, p. 149), demonstrando como beneficiários sempre a mesma clientela, aquela que não necessitaria e poderia conseguir por méritos próprios, ficando a maioria da população às margens do sistema educacional.

O acordo firmado com os Estados Unidos possibilitou a ampliação das vagas nas universidades com a reformulação do Ensino Superior, através da Lei nº 5.540, promulgada em 1968 a qual ficou conhecida como reforma universitária.

Outras alterações à LDBEN nº 4.024/61 faziam-se necessárias devido ao novo cenário político vigente que mantinha a garantia da ordem socioeconômica, e assim, após a Reforma Universitária, ainda “no período autoritário, foi promulgada nova grande reforma, com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as

Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus [...] (MARCÍLIO, 2014, p. 150). Essa lei uniu os cursos primário e ginásial, alterando a nomenclatura para Ensino de Primeiro Grau, que passou a ter duração de oito anos e instituiu o Segundo Grau Profissionalizante de três anos, com o objetivo de formar profissionais necessários para o mercado de trabalho.

A Reforma de 1971, redigida e promulgada durante um período conturbado da história brasileira, também definiu os conteúdos a serem ensinados no Primeiro e Segundo graus e incluiu nas escolas, além dos professores, os orientadores e supervisores.

Após pouco mais de duas décadas de ditadura militar, muitas ‘derrotas’ desse período permanecem, como a desvalorização da “formação dos professores, tanto para o ensino fundamental como médio, quando se liquidaram com as Escolas Normais e se desmontaram as Faculdades de Filosofia” (MARCÍLIO, 2014, p. 151), nos deixando um triste legado, que levaremos ainda por muitas décadas.

Assim, percebe-se que mesmo depois de muitos anos e mudanças na legislação, a educação no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional, atendendo uma determinada camada social, em detrimento de outras.

3.4 A REDEMOCRATIZAÇÃO E O ESTADO DE DIREITO - CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LDBEN Nº 9.394/96

Mesmo com o fim do regime militar que durou de 1964 a 1985, o Brasil ainda não tinha uma nova legislação, pois essa só veio a acontecer depois de anos de discussão, iniciados após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 permitiu que o país tivesse um sistema educacional amplo e completo que respondesse aos interesses políticos e econômicos vigentes, com ênfase aos aspectos sociais intrínsecos à educação.

A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, exigia mudanças na legislação educacional brasileira, e assim, após oito anos de discussões no Congresso Nacional, um substitutivo da lei original apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro foi aprovado e passou a ter vigência em todo território brasileiro.

A Constituição Federal de 1988 apresentou caráter progressista e colocou a educação como direito social, “junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados” (GHIRALDELLI, 2006, p. 169), conforme redação do artigo sexto.

Direitos esses fundamentais e com proposição de garantias legais a todos os indivíduos e que foram enfatizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

A Constituição Brasileira de 1988 dedicou dos artigos 205 a 214 à educação, instituído como direito de todos e dever do Estado e da família o acesso ao ensino formal nas redes públicas, ficando sob a responsabilidade do governo a manutenção das escolas e como dever das famílias que os filhos a frequentem. Também destaca a gratuidade do ensino público nas entidades oficiais e garante ensino formal a modalidades, antes não atendidas legalmente, como se pode observar a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...]

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...] (BRASIL, 1988, p. 87).

A Carta Magna de 1988 determina as competências dos entes federados no âmbito da educação, ficando distribuído entre os três sistemas educacionais: federal, estadual e municipal. À União cabe o sistema federal de ensino (superior e técnico), bem como o auxílio técnico e financeiro aos outros sistemas; aos municípios, compete a atuação prioritária ao Ensino Fundamental e Educação Infantil e aos estados, preferencialmente, o Ensino Médio e também Fundamental.

A educação, a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9.394/96, passa a ter notoriedade ao ser elevada “à categoria de princípio e de direito articulando-a com a proteção e a dignidade da pessoa humana” (CURY, 2010, p.16).

A elevação da educação como princípio permite que se discutam os direitos não somente do ponto de vista de acesso, mas também de qualidade, no entanto, em ambas as legislações não fica claro e objetivo como seria assegurada essa qualidade tão enfatizada, dentro dos sistemas escolares.

A LDBEN nº 9.394/96 explicitou a redação dos artigos da Constituição Federal que tratavam da educação, conceituando-a e vinculando-a ao universo do trabalho e

das práticas sociais. Garantiu as formas de acesso aos graus de ensino, a obrigatoriedade nos níveis e modalidades, alterou a nomenclatura de Ensino de Primeiro Grau para Fundamental mantendo a duração de oito anos, e de Segundo Grau para Ensino Médio, também com a mesma duração da lei anterior, três anos.

No artigo 21 da LDBEN nº 9.394/96 percebe-se como ficou organizada a educação básica, constituída de “[...] educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, p. 05) e a educação superior.

A Educação Infantil foi contemplada na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação e “objeto de regulamentação específica, situada no âmbito dos sistemas municipais de ensino” (SAVIANI, 2014, p. 46), assim como outros pontos que merecem destaque: os sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, educação a distância, a educação especial, esta como modalidade escolar oferecida, preferencialmente, na rede pública, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, para mencionar alguns outros aspectos relevantes.

Em síntese, o texto da LDBEN nº 9.394/96 concretizou os direitos educacionais aliados aos direitos sociais, preocupando-se em formar indivíduos críticos, participativos e cidadãos, reafirmando o que já havia sido proposto pela Constituição Federal de 1988.

Uma lástima é que muitos desses direitos preconizados nos inúmeros títulos, capítulos, subtítulos, parágrafos, incisos e artigos da lei tenham ficado na teoria, não conseguindo ser concretizados pelo Estado, como algumas situações apontadas por Cury (2010):

Ora, o sucesso na universalização de acesso ao ensino fundamental não se fez acompanhar da ampliação da educação infantil e nem da determinação legal de tornar progressivamente obrigatório o ensino médio. É inegável que houve uma democratização de acesso no ensino fundamental; é certo que o ensino médio ampliou-se ainda que abaixo do patamar da universalização ou das metas do PNE e que algum esforço se fez na educação infantil (p. 22).

Ou seja, mais de uma década depois da lei estar em vigor, o que conseguimos é atingir em parte os objetivos e os princípios nela expostos, ainda faltam recursos financeiros e pedagógicos, valorização profissional, permanência com qualidade na aprendizagem e progressivo aumento do tempo dos alunos na escola.

3.5 O 'NOVO' ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS IMPLICAÇÕES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

O final do século XX e início do XXI podem ser considerados como a era dos direitos, e para Bobbio (2004) três direitos sociais devem ser aplicados sem distinção: direito ao trabalho, à instrução e à saúde. Quando se trata do direito à instrução ou à educação, nos remetemos ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que apresenta no título III “Do direito à educação e do Dever de Educar”.

Dessa forma, para darmos conta de tantos direitos que os cidadãos foram adquirindo ao longo dos anos, algumas alterações na redação do texto da LDBEN nº 9.394, aprovado no Congresso em 1996, foram necessárias. Neste subcapítulo nos deteremos nas alterações da lei no que tange ao Ensino Fundamental, por ser esse nível o foco da pesquisa, mais especificamente os três anos iniciais, que se deu a partir da ampliação para nove anos, aumentando “a matrícula obrigatória de milhares de crianças [...] na perspectiva da ampliação do direito subjetivo à educação” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 25). Com essa ampliação foi permitindo o ingresso mais cedo à escola das crianças, possibilitando maior sucesso na vida escolar e, conseqüentemente, na alfabetização, direito esse reconhecido mundialmente, visto que, a educação é direito constitucional.

A duração do Ensino Fundamental deu-se através da alteração do artigo 32 da LDBEN nº 9.394/96 em que, inicialmente, a duração mínima era de oito anos. Como, historicamente, o mínimo torna-se máximo no Brasil, essa foi a duração da segunda etapa da educação básica durante anos, até a promulgação da Lei nº 11.274 de 2006 que torna obrigatória a inclusão das crianças com seis anos de idade nessa modalidade de ensino, ampliando para nove anos o Ensino Fundamental.

Assim, conforme o documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*, publicado em 2004, pelo Ministério da Educação, com o intuito de guiar as instituições escolares sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, essa ampliação justifica-se como uma tentativa de acompanhar, tardiamente, o que a maioria dos países já fazia.

No entanto, como ainda não constava na redação do artigo 32 da LDBEN nº 9.394/96 a palavra ‘obrigatório’, era apenas uma possibilidade, a ampliação não vinha acontecendo na prática, o que veio a ser corrigido através da Lei nº 11.274, de

2006, que descreve: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...]” (BRASIL, 2006, p. 08).

Um dos principais objetivos apontados pelo governo federal para o aumento de mais um ano de escolarização obrigatória “é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 16), na tentativa de diminuir os baixos índices de alfabetização no Brasil.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica também defende o motivo da ampliação do Ensino Fundamental como possibilidade de “melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2013, p. 13).

Ou seja, a ampliação em um ano no Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, foi permeada por muitas discussões e posições contrárias e favoráveis. Entre essas discussões está a questão de permitir que as crianças oriundas de famílias com condições socioeconômicas menos favorecidas pudessem frequentar um ano a mais de escola.

Ao incluir as crianças com seis anos, e esse sendo obrigatório, os pais teriam que realizar a matrícula, e assim, essas crianças teriam um ano mais para se familiarizar ao ambiente formal da escola.

Outro fator é a falta de vagas para as crianças da Educação Infantil, problema esse que, apesar de anos não consegue ser resolvido e que vem sendo percebido com maior ênfase no ano de 2016, limite para que as crianças com quatro anos também passem a frequentar a Educação Infantil, obrigatoriamente.

A oferta de vagas na Educação Infantil precisa ser resolvida pelos municípios, esfera responsável por essa etapa, o que percebemos não estar acontecendo em várias cidades brasileiras de forma satisfatória e com a qualidade que as crianças e suas famílias merecem.

Mas, talvez o fator preponderante para que o governo resolvesse antecipar a idade obrigatória para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental seja a questão econômica, para uso das verbas do FUNDEF e, devido “a quase ausência de financiamento para a educação infantil, vários municípios passaram a incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental para receber uma maior cota do fundo”

(CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 22). Ou seja, não foi levado em consideração o fato de, se as crianças teriam condições de acompanhar o primeiro ano do Ensino Fundamental, já que a grande maioria nunca havia estado em uma sala de aula em uma escola, pela falta de ofertas na Educação Infantil e nem na possibilidade de melhorar as verbas nessa modalidade, talvez, tornando “[...] obrigatório um ano de pré-escola em todas as escolas de ensino fundamental ou criar a 9ª série no final do fundamental [...]” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 24).

O aligeiramento na aprovação da lei que anteciparia o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não permitiu que se discutisse com a sociedade os impactos que poderiam acontecer com a maioria das crianças que nunca haviam estado na escola frequentando a Educação Infantil, pois o sistema não possibilita a escolha dos pais em matriculá-las.

Além disso, a questão de incluir crianças aos seis anos no sistema formal de ensino requer “[...] tempo de prever espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) das novas crianças ocorresse de forma adequada” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 25).

A falta de estudos mais avançados sobre a ampliação do Ensino Fundamental repercutiu nas dificuldades iniciais das professoras ao ‘o que ensinar’ nesse primeiro ano, já que na legislação da inclusão das crianças com seis anos não ficou explícito a proposta pedagógica a ser adotada. Seria um ‘pré mais forte’, uma preparação para a antiga primeira série ou ainda as crianças teriam duas primeiras séries? Essas dúvidas foram discutidas por Rocha (2010), na pesquisa publicada no artigo *“Parece um prezinho”: famílias de classes populares e o novo Ensino Fundamental* em que a autora realizou uma pesquisa com 58 famílias de 8 turmas do primeiro ano, no ano de 2006 em que constatou muitas incertezas por todos os envolvidos no processo: professores que não sabiam muito bem como explicar para os pais o que as crianças estavam fazendo um ano mais na escola, gestores que não sabiam como auxiliar os professores.

Apesar de passados vários anos da inclusão obrigatória das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, ainda há contradições e divergências entre os docentes do ciclo de alfabetização, que engloba os três primeiros anos.

Mesmo com muitos materiais orientadores⁹ produzidos pelo Ministério da Educação sobre a organização desse ‘novo’ primeiro ano, a responsabilidade efetiva aconteceria na escola, junto com seus professores, ou seja, as orientações existem, mas como implantá-las com tão poucos recursos financeiros e auxílio pedagógico?

No documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*, publicado pelo MEC em 2004, no item da organização do trabalho pedagógico é enfatizado que a escola “necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação” (BRASIL, 2004, p. 22), entretanto, para esses fatores acontecerem depende de verba pública, e como se sabe, pouco ‘sobra’ para a educação, entendida como gasto e não investimento futuro.

Dessa forma, o primeiro ano e suas crianças de seis precisam se adequar ao sistema já existente, muitas vezes, ocupando os espaços das turmas de pré-escola, que foram fechadas para dar lugar ao Ensino Fundamental.

No Estado do Rio Grande do Sul a abertura de turmas de primeiro ano, das crianças com seis anos, provocou a decisão dos governantes em cumprir o seu papel de oferta na educação. Assim, houve o fechamento das turmas de Educação Infantil nas escolas estaduais, já que o estado não tem a obrigatoriedade de oferecer vagas na Educação Infantil, e sim, os municípios ter essa responsabilidade e, conseqüentemente, os pais foram orientados a procurar a rede municipal, que não dá conta da demanda.

Para que, realmente, houvesse aprendizado de fato, que as crianças conseguissem atingir a alfabetização e letramento ao final do bloco pedagógico e, não houvesse somente aumento no número de matrículas no Ensino Fundamental, seria necessário que se cumprisse o que está previsto no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de

⁹ Alguns materiais produzidos pelo Ministério da Educação e disponíveis no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12624:ensino-fundamental>: “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”, “Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”, “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”.

adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (BRASIL, 2013, p. 23).

Ainda sobre o texto das Diretrizes é importante destacar a articulação entre as modalidades de ensino, o respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, na busca por atender a dimensão sequencial do processo educativo, que

[...] embora se constituam em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos estudantes, inscritos em tempos e espaços educativos próprios a cada etapa do desenvolvimento humano, inscrevem-se em trajetória que deve ser contínua e progressiva [...] (BRASIL, 2013, p. 20).

O texto das Diretrizes abre a possibilidade que a transição entre a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental aconteça na mesma instituição, que permitiria conhecer melhor os processos de desenvolvimento da criança, aspecto esse que foi desconsiderado pela rede pública estadual do Rio Grande do Sul, como já mencionado.

No ano de 2008, através do Parecer nº 4, foi reafirmada a importância da criação de um 'novo' Ensino Fundamental e enfatizado alguns pontos importantes que precisavam ser levados em consideração sobre os três anos iniciais, considerando esses como um bloco pedagógico, período este voltado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento de diversas expressões nas áreas de conhecimento. Este documento destaca que “o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um bloco de três anos de duração [...]” (BRASIL, 2008, p. 02).

Mais recentemente, o Parecer do CNE/CEB nº 11/2010, apresenta Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, e novamente justifica a ampliação do Ensino Fundamental, reiterando a ideia de que algumas crianças precisam de

[...] dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, [...], verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades

pelos alunos. Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos 6 (seis) anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado [...] (BRASIL, 2010, p. 121).

Também no ano de 2010, é promulgada a Resolução nº 7 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em que novamente é assegurado o direito à matrícula das crianças dos seis aos catorze anos. Esse documento justifica o ingresso um ano mais cedo no Ensino Fundamental como possibilidade de alargamento do período escolar obrigatório e enfatiza que é preciso

[...] assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens [...], a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a **qualidade** da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 08, grifo meu).

Como se pode inferir, o termo ‘qualidade’ encontra-se na maioria dos documentos legais, inclusive, na LDBEN nº 9.394/96 no artigo terceiro, inciso IX, reiterando o texto da Constituição Federal de 1988 e no artigo quarto, também inciso IX. No entanto, o que se pode verificar é que na prática da maioria das escolas públicas brasileiras não é possível que ela aconteça de fato, já que há falta de incentivo do Poder Público em oferecer condições adequadas aos gestores escolares para que consigam cumprir essa premissa.

Destaca-se que essa meta só acompanha o que já havia sido previsto na LDBEN nº 9.394/96, no inciso V do artigo 67 que, desde então, destinava “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 17).

Para que realmente haja qualidade na educação, se faz necessária a articulação entre os níveis, especificamente, do último ano da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e parece estar havendo pouco diálogo entre os profissionais e sistemas escolares sobre as especificidades de cada um.

Como objetivo ainda a ser alcançado também em várias outras instituições e sistemas inclui-se no Plano Nacional de Educação para a próxima década (2014-2024), a meta número 5 que prevê: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Essa

também é a meta número 5 do Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RS que apresenta como estratégias para o cumprimento dessa meta:

- 5.1) promover, em caráter permanente, a partir do primeiro ano de vigência do PME, formação continuada articulada, dentro da carga horária semanal no seu turno de trabalho, entre os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública municipal, a qual poderá ser realizada em colaboração com as IES;
- 5.2) promover pela mantenedora em parceria com as IES, formação continuada na área da alfabetização, envolvendo práticas pedagógicas (SMED, 2015, p. 12).

Percebe-se que todos os discursos oficiais defendem a ampliação do Ensino Fundamental como a possibilidade de alargamento para que as crianças se alfabetizem. O que antes precisava ser 'vencido' em um ano, na primeira série, com aprendizagem da leitura, código escrito, raciocínio lógico-matemático, passa a ser de três anos, o que não dá ainda a garantia que esse período seja o suficiente, devido a inúmeros outros fatores que estão intrínsecos ao processo escolar.

3.6 O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM

Avaliar o ensino e a aprendizagem não é tarefa fácil, nem simples, acontece diariamente no ambiente escolar, e não somente na relação direta entre professor e aluno, mas em todo o processo.

Pensando nas diferentes possibilidades de avaliação que acontecem dentro do sistema educacional, inúmeras são as leis, resoluções, pareceres, diretrizes que tratam do assunto, tentam nortear esse processo e dialogam com outros temas que estão intrinsecamente ligados, como o direito que todo cidadão tem à educação e a função que a escola exerce na vida das pessoas.

No entanto, os textos legais não discorrem somente da avaliação da aprendizagem, mas também da avaliação do sistema escolar e da instituição.

Toda forma de avaliar precisa atender a finalidade da educação prevista no artigo 22 da LDBEN nº 9.394/96:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 06).

No artigo 47 da Resolução nº 4/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a avaliação da aprendizagem

[...] baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político (BRASIL, p. 15).

Ou seja, a avaliação, acima de tudo, é um ato político que envolve todo o processo educacional e, portanto, vai além da relação professor-aluno em que devem prevalecer os aspectos qualitativos aos quantitativos e classificatórios, com adoção de “estratégia de progresso individual e contínuo” (BRASIL, 2013, p. 54), conforme indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Dessa forma, ao alfabetizar no regime de Progressão Continuada precisa-se pensar nas incertezas que acontecem no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos, e Freire (2015) defende que

[...] as escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos [...]. O mundo não é feito de certezas. Mesmo que fosse, jamais saberíamos se algo era realmente certo. O mundo é feito da tensão entre o certo e o incerto (p. 94-95).

Ao tentarmos, com o regime de Progressão Continuada, fazer com que os discentes tenham mais tempo para aprender, está se lidando com as dúvidas, incertezas, por parte dos professores, se esta é ou não, a melhor forma de garantir a aprendizagem dos alunos no bloco pedagógico. No entanto, Freire (2015) reitera que cabe aos educadores “estimular as possibilidades de expressão, a capacidade de correr risco” (p. 94), ou seja, é preciso que se incentive os alunos, estimule sua capacidade de produzir, mesmo que ainda tenham dificuldade em escrever, que se desenvolvam as diferentes áreas do conhecimento.

Pensando no prolongamento do tempo em que a criança tem para a alfabetização, na possibilidade de ‘correr risco’, das tentativas, é que se passa a trabalhar com o regime de Progressão Continuada. Esse precisa ser entendido, não com o significado de passar aluno sem saber, retendo somente ao final do terceiro ano, pois nessa perspectiva estaria sendo aplicada a Promoção Automática, não podendo essa ser entendida como sinônimo da primeira. Paro (2001) expressa que

[...] é necessário que se adote o princípio de *progressão continuada*, que não só garanta a passagem, sem reprovações, nos anos que compõem cada ciclo, mas também faça uso de meios que organizem o ensino e o aprendizado de modo a evitar rupturas também entre os ciclos (p. 50, grifos do autor).

Bertagna (2010) também defende o regime de Progressão Continuada não como sinônimo de Promoção Automática e enfatiza que

A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. Deixa de ser repressora, castradora e comparativa para ser norteadora e estimuladora do processo ensino-aprendizagem (p. 195).

O regime de Progressão Continuada precisa ser trabalhado e discutido entre todos que fazem parte do processo escolar, não podendo ser entendido como responsabilidade somente do professor e do aluno.

A avaliação deve ser preocupação também de gestores escolares, empenhados em mudanças e construções diárias e constantes, com participação de todos os envolvidos, com estudo, discussão. E, espera-se o entendimento, especialmente, entre pais e comunidade escolar de que a reprovação não é mais sinônimo de 'escola forte' e que todos os alunos têm o seu tempo de aprendizado.

Pensando em orientar os sistemas de ensino sobre a forma de avaliação nos três primeiros anos e a importância da continuidade da aprendizagem dos alunos, o Parecer nº 4/2008 destaca no item 5 que:

Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (BRASIL, 2008, p. 02).

A Resolução nº 7/2010, no artigo 30, também defende a importância da continuidade no processo de alfabetização, sem interrupção mesmo que os sistemas optem pela continuidade da organização curricular seriada

[...] 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. [...] Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem 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, p. 08- 09).

A Resolução nº 7/2010 reitera a importância da continuidade no processo de alfabetização e letramento durante todo o bloco pedagógico e possibilita que se pense outras formas de avaliação.

A forma de organização curricular, proposta pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 7/2010, que indica possibilidade para se pensar o Ensino Fundamental de nove anos, com organização curricular em forma de bloco pedagógico, e com a retenção somente no terceiro ano, está implementada na maioria dos sistemas. Mas, na maioria das vezes está restrita somente à teoria, pois, na prática, pouco ou nada se vê da forma de organização pedagógica indicada pela legislação.

Um exemplo de que houve poucas mudanças na organização de série para ano é o que acontece na aplicação da Provinha Brasil e da Prova ANA, que apresenta o mesmo formato em todo o território nacional, sem considerar todas as diversidades e disparidades do território brasileiro e que, em algumas situações, são usadas para ranquear, ou mostrar qual professor 'preparou' melhor seus alunos, constatar o que os alunos sabem ou não naquele ano, entendido como série. Destaca-se que os objetivos ao serem criadas essas avaliações não era esse, e sim, verificar como está acontecendo a aprendizagem no decorrer e ao final do bloco pedagógico.

No caso da Provinha Brasil, a avaliação que acontece dentro do bloco pedagógico, todos os alunos do Brasil realizam duas avaliações no segundo ano, a primeira, no início do ano letivo para saber o que aprenderam no primeiro ano e a segunda, ao final do ano letivo, para verificar o quanto de conhecimentos construíram no segundo ano.

Ao analisar os conhecimentos exigidos na prova de Leitura, mais especificamente, é surpreendente que a mesma seja aplicada em todas as regiões, sem considerar os fatores econômicos, humanos, sociais e culturais que perpassam a educação, sem considerar que as crianças do segundo ano não precisam, obrigatoriamente, estar alfabetizadas nesse ano, já que conforme a Resolução tem até o terceiro ano para se alfabetizar, mas é o que exige os conhecimentos da

prova, pois precisam estar lendo fluentemente para interpretar as questões que se apresentam.

Pode-se constatar que tais avaliações têm caráter mais quantitativo, servem para mostrar o quanto nossos alunos ainda não sabem, tentando procurar culpados que, na maioria das vezes, recai na atuação dos docentes. A maioria dessas avaliações não serve para mapear as dificuldades e encontrar alternativas, assumir a educação como política pública de Estado e não de governo que requer investimentos a longo prazo e deixar de ser vista como despesa.

Ainda pode-se constatar que, na maioria dos contextos, a organização curricular no Brasil continua fragmentada nas séries, apesar de ter mudado a nomenclatura para 'ano'. Cada professor em seu ano transfere para seus alunos uma quantidade de conhecimentos, previstos nos Planos de Estudos das escolas que, na grande maioria, somente copiam dos Parâmetros ou Diretrizes Curriculares Nacionais ou mais recentemente dos manuais do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC ¹⁰. Conteúdos, agora listados como habilidades, que precisam ser desenvolvidas naquele ano, sem, na grande maioria das vezes, ter a preocupação de dar uma continuidade, como prevê a Resolução nº 7 de 2010 ao criar o ciclo de alfabetização, ou considerar o que o aluno ainda não adquiriu, verificando o que precisa ser retomado do ano anterior do ciclo ou avançar, em alguns casos.

Verifica-se ainda, que perpassa a avaliação formal verificada através de provas, testes, notas, pareceres, a informal, que ocorre em todo o processo, nas conversas entre os professores, nas informações que são passadas sobre determinados alunos, nas reuniões entre pais, nos conselhos de classe, nas práticas cotidianas, na correção dos trabalhos por parte do docente, na tomada de decisões sobre o que o aluno alcançou de objetivos e se tem condições de avançar.

Esse tipo de avaliação, a informal, está ainda mais presente quando se fala em ciclos, progressão continuada, já que na visão de muitos, se o aluno vai 'passar' mesmo, para que se preocupar com provas e trabalhos criteriosos, e assim, o "processo de ensinoaprendizagem pode até ser mais perverso que as próprias provas formais, quando usadas com propósito classificatório e excludente" (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 26), pois as observações do cotidiano do aluno, o

¹⁰ Conforme já mencionado no capítulo 1, o PNAIC trata-se de uma política pública criada no ano de 2012, através da Portaria nº 867 pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva, que prevê, entre outras medidas, formação continuada aos professores do ciclo de alfabetização, no intuito que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

quanto está aprendendo pouco a pouco, algumas vezes, não basta para verificar o quanto ele sabe e faz-se necessário aplicar algum instrumento, mesmo tendo o direito garantido de aprovação contínua dentro do ciclo de alfabetização.

Partindo da premissa que o regime de Progressão Continuada no bloco pedagógico precisa ser interpretado e adotado nas escolas de forma a garantir a sua eficiência, continuidade no processo de alfabetização e letramento nas diferentes linguagens é que estão sendo oferecidos momentos de formação e discussão sobre a temática, enfatizando que a avaliação nos Anos Iniciais precisa ser

[...] feita com atividades, envolvendo o reconhecimento de aspectos da fala, com relatos de crianças sobre experiências específicas e com situações em que a criança é posta em contato com o sistema escrito e não apenas com situações remotamente a elas relacionadas, como ocorre frequentemente com testes ou como o material didático para prontidão (MOLINA, 2007, p. 113-114).

Dessa forma, para qualificar a prática docente e garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até oito anos, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país, como uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Na Portaria nº 867, no artigo 5º ficam asseguradas as ações do Pacto com os objetivos a serem atingidos e no 6º são estabelecidos os eixos que o Programa abrangerá:

Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012, p. 02).

No primeiro ano de formação, 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trabalhou com a área da Linguagem, no ano seguinte, com a Matemática, em 2015, o foco foi o trabalho interdisciplinar.

Pensando no direito que a criança tem em se alfabetizar e não somente em Língua Portuguesa ou nos conceitos matemáticos é que o PNAIC pretende proporcionar formação aos professores do Brasil, para que estes encontrem alternativas de oferecer às crianças conhecimento em todas as áreas e de forma integrada.

O PNAIC apresenta leituras teóricas para os professores e subsídios práticos com materiais para serem trabalhados com os alunos em cada um dos três anos do primeiro ciclo de alfabetização.

Através de encontros organizados por professores chamados de Orientadores de Estudo que são formados pelo Professor Formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, acontecem momentos de estudo e reflexão sobre o que é preciso fazer para que aconteça a aprendizagem da alfabetização com toda a turma, garantindo aos alunos do terceiro ano, que ainda não atingiram todos os objetivos para aquele ano, que também possam avançar, conseguindo aprofundar e consolidar conhecimentos, ampliando o sistema de escrita alfabético e os conceitos e habilidades matemáticas, garantindo os direitos de aprendizagem dentro do bloco pedagógico.

Dessa forma, através dos encontros de formação do PNAIC, houve a possibilidade de trocas de experiências, discussões entre os professores de metodologias diversificadas para trabalhar em sala de aula, na prática, conceitos ainda não internalizados pelos alunos do bloco pedagógico, que ainda não dominam a leitura e escrita.

O PNAIC, a ANA e a Provinha Brasil são realidades vivenciadas nas escolas públicas brasileiras, inclusive, na que vem realizando-se essa pesquisa, por isso, no próximo capítulo será feita a contextualização da E.E.E.B. Augusto Ruschi, com seu Regimento do Ensino Fundamental de nove anos e Projeto Político-Pedagógico, interligando com as teorias que permeiam esses documentos e a aprendizagem dos alunos ao término do bloco pedagógico.

3.6.1 A avaliação entrelaçada com a alfabetização e o letramento

Sabe-se que para falar em avaliação no bloco pedagógico é preciso também mencionar o que se entende por alfabetização e letramento.

Para Albuquerque (2007), a alfabetização vai além do simples fato de “[...] ‘decodificar’ e ‘codificar’ os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever” (p. 21, grifos da autora).

Peres (2012) colabora com as ideias de Albuquerque ao reafirmar que “[...] é preciso entender a alfabetização na sua amplitude, ou seja, na sua dimensão social e cultural [...]” (p. 64). Nesse sentido, entende-se a alfabetização atrelada ao conceito de letramento, de vivências de mundo, de processos complementares com o objetivo de se cumprir o direito de toda criança de alfabetizar-se durante a sua infância.

Freire (2015), no livro escrito juntamente com Donaldo Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, compreende a alfabetização como um ato político, que interfere no modo de viver e ver o mundo e defende que “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra” (p. 83-84), ou seja, é preciso trabalhar a alfabetização associada aos demais assuntos, da cultura e do mundo que cerca os alunos.

Ainda conforme Freire (2015), alfabetizar não se restringe ao ensino das letras e palavras como um ato mecânico, de repetição, treino, mas sim, com a “relação entre os educandos e o mundo” (p. 09) e que, por isso, precisa ser permeada pelo que acontece ao redor do aluno, que ela não acontece somente no ambiente formal da escola, mas em todo o contexto que o cerca.

Ferreiro (2011) reitera a ideia de Freire em que a alfabetização precede à escola, faz parte do mundo dos educandos, já que “não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (p.48).

A autora argentina ainda defende que as crianças são “facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido [...]. São os adultos que têm dificultado o processo [...]” (FERREIRO, 2011, p. 25). As crianças estão em processo contínuo de aprendizagem, convivem com um mundo letrado e são ávidas

por conhecimento, novas descobertas, devendo o docente encontrar formas de aproveitar esse momento.

Quanto ao papel da escola na construção da escrita, Ferreiro (2011) afirma que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém, há outras crianças, [...] que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (p.23, grifo da autora).

Ou seja, antes de pensar qual o melhor método para alfabetizar, é preciso voltar às discussões para o fato de que são as crianças que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam e, por isso, é preciso maior atenção àquelas em que a escola realmente fará diferença em suas vidas, em que, talvez, seja o único lugar que tenham acesso à escrita de “coisas inteligentes, divertidas ou importantes” como já dizia Ferreiro (2011) no livro *Com todas as letras*.

Ferreiro (2011) considera a alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita, opondo-se ao conceito entendido como a aprendizagem das técnicas de codificação e decodificação da língua escrita. Para ela, a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem.

Já, as autoras Barbosa e Delgado (2012) além do conceito de alfabetização apresentam uma articulação com letramento e cultura escrita, como se percebe:

Compreendemos que o processo de letramento é o da inserção dos sujeitos no universo da cultura escrita. *Letrar-se* é uma atitude contínua para todos os que ingressam na cultura escrita. [...] Pertencer à cultura escrita é muito mais do que saber ler e escrever; é estar em processo contínuo de letramento. [...] Letramento e Alfabetização são faces da mesma moeda; diferentes, porém complementares; são texto e contexto (p. 122-123, grifo das autoras).

O termo letramento surgiu da língua inglesa, da palavra *literacy*, como a necessidade de uma expressão para designar a condição de um grupo social ou um indivíduo ter se apropriado da leitura e da escrita.

Para Soares (2004) é difícil separar alfabetização de letramento, pois são processos interdependentes e indissociáveis, já que o

[...] mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (p. 14, grifo da autora).

Percebe-se que os três conceitos propõem o envolvimento das várias linguagens, em diferentes processos sociais para que haja aprendizado da criança, que ela consiga usar fora da escola o que aprendeu dentro dela. Também é importante que se valorize a oralidade, respeitando e valorizando as diferentes variações linguísticas do povo brasileiro e não esquecendo “[...] que foi a partir da oralidade que foi fundada a cultura escrita [...] e que não há escrita sem uma cultura oral (p. 128).

Dessa forma, o sujeito precisa saber para que serve o que conseguiu ler e escrever, vivenciando esse processo na prática, de forma a conseguir viver numa sociedade de forma a não depender de outras pessoas.

Assim, pensar a alfabetização e o letramento é pensar num mundo repleto de sentidos e significados e também naqueles excluídos do processo, que não conseguem aprender a ler e escrever no primeiro ano do Ensino Fundamental, pela atual legislação, crianças com seis anos de idade.

De certa forma e, em alguns momentos, há uma certa culpabilização dos professores do primeiro ano, por eles próprios e pelos demais, como os únicos responsáveis pela alfabetização das crianças, dando a entender que necessitam sair ‘prontas’ aos seis anos, não considerando a continuidade do processo.

Em um artigo intitulado *Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras*, as pesquisadoras Dias; Engers (2005) discutem sobre a identidade e responsabilidade posta nas mãos dessas professoras e situa que, apesar das novas teorias

[...] dos anos oitenta, o discurso sobre alfabetização, baseado nas teorias construtivista e sociointeracionista, tenha concebido à alfabetização como uma aprendizagem não exclusiva do primeiro ano escolar, ainda hoje, no contexto da escola e na sociedade em geral, essa ideia não foi totalmente apropriada. O índice considerável de fracasso nos primeiros anos do Ensino Fundamental é culturalmente justificado, ora rotulando o aluno como incapaz de aprender, ora rotulando o professor como incapaz de ensinar, o que coloca a alfabetização ainda como um grande desafio que a escola precisa enfrentar (2005, p. 506).

Ou seja, busca-se um culpado, como se isso fosse fácil e que houvesse culpados e, na inquietude de ver alunos que avançaram os três anos iniciais do

Ensino Fundamental, sem terem dominado noções que os professores consideram imprescindíveis para o ano que se encontram, tenta-se ou 'rotular' o aluno como incapaz ou o professor alfabetizador que não fez bem o seu trabalho, muitas vezes, sem considerar todo o contexto extra-escolar do discente.

Assim, ao pensar a incorporação de mais um ano, e esse, no início do processo vê-se como objetivo ampliar o tempo em que a criança tem para a alfabetização e o letramento, o que antes era para ser vencido em um ano, na primeira série, com desenvolvimento de conceitos, habilidades, conteúdos, passa a ter dois ou três anos, sendo visto com um bloco em que a criança possui para alfabetizar-se com sentido, significado, sem esquecer da infância, do brincar, da ludicidade.

4 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA PESQUISADA E AS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA: E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI

A instituição da pesquisa encontra-se localizada na região oeste da cidade de Santa Maria, na COHAB Santa Marta e atende não somente o bairro em que se encontra situada, mas também alguns bairros próximos, como Nova Santa Marta, Parque Pinheiro Machado, COHAB Tancredo Neves, sendo que, mesmo havendo escolas nesses locais, os pais preferem matricular seus filhos na E.E.E.B. Augusto Ruschi por a considerarem mais organizada e com melhor infraestrutura.

A escola atende o Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA Ensino Médio) e também é polo de alguns Cursos Técnicos do Instituto Federal Farroupilha.

Em relação ao número de alunos da escola, percebe-se que houve manutenção do número de turmas no turno da manhã, mas redução nos turnos da tarde e noite, inclusive, com extinção do oitavo ano noturno, conforme dados do quadro 1.

Quadro 1 – Turmas da escola em 2015 e 2016 nos três turnos:

Turno da manhã – 1º ao 6º ano EF

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
2015	6	5	5	5	5	5
2016	6	5	5	5	5	5

Turno da tarde – 7º ao 9º ano EF e EM

	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano EM	2º ano EM	3º ano EM
2015	5	3	4	3	3	2
2016	4	3	3	3	2	2

Turno da noite – 9º ano EF, EM e EJA

	8º ano EF	9º ano EF	1º ano EM	2º ano EM	3º ano EM	Totalidade 7 – EJA	Totalidade 8 - EJA	Totalidade 9 – EJA
2015	1	1	2	2	2	1	2	1
2016	-	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Ao todo, em 2015, a escola contava com pouco mais de 1.900 alunos e, em 2016, houve uma redução para 1.263; desses, 499 são dos Anos Iniciais, com uma média de 20 alunos por turma. A escola teve uma diminuição no número de alunos, tendo como principal motivo as greves de professores e funcionários da rede estadual, assim, alguns pais preferiram transferir seus filhos para outras instituições de ensino, especialmente, da rede pública municipal.

A escola em estudo é a que atuou desde 2012, ano de implantação do regime de Progressão Continuada para o bloco pedagógico e apresenta um número significativo de turmas e alunos aprovados nessa forma de avaliação nos terceiros anos.

No ano de 2015, em consenso com as professoras e equipe gestora, foi feita uma tentativa de concentrar os alunos que passaram do primeiro para o segundo ano e que ainda apresentavam grandes lacunas no processo de alfabetização em

uma turma, com menos alunos e assim, por apresentarem aprendizagens próximas, permitiria um planejamento mais direcionado à leitura e escrita.

Essa turma, composta por 15 alunos, foi atendida por mim e, apesar de haver um tratamento diferenciado, com atividades voltadas ao reconhecimento das letras, escrita espontânea, leitura de diferentes portadores de textos, uso de jogos, de diferentes espaços da escola, muito trabalho em grupo, ao final do ano, todos aprovaram, sendo 9 ainda com muitas dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

No ano de 2016, ficou decidido que não iria mais se organizar as turmas por nível de conhecimento e os alunos seriam distribuídos nas cinco turmas de terceiros anos. No entanto, percebeu-se que a escola manteve a grande maioria dos alunos que ainda não dominavam a leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático concentrados em uma turma, conforme se pode constatar no quadro 2:

Quadro 2 – Alunos que não dominam a leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático nos terceiros anos em 2016

Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
10	1	1	0	0

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Dos 17 alunos aprovados que ainda não dominavam a leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático das cinco turmas de 2015, 6 foram transferidos para outras escolas, sendo 1 no início do ano letivo de 2016, por isso, consta na tabela 2.

Ainda nos terceiros anos de 2016, além dos alunos aprovados com dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, encontram-se alunos reprovados e com necessidades educativas especiais, precisando ao final do bloco pedagógico, consolidar os conhecimentos, conforme dados do quadro 3.

Quadro 3 – Dados das turmas dos terceiros anos de 2016

	Aprovados do 2º ano com dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático	Repetindo 3º ano	Alunos com necessidades educativas especiais	Aprovados do 2º ano com os objetivos alcançados	Total
Turma A	10	2	3	7	22
Turma B	0	1	0	20	21
Turma C	1	4	0	18	23
Turma D	0	2	2	18	22
Turma E	0	0	0	22	22
Total 5 turmas	11	9	5	85	110

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Conforme quadro 4, percebe-se que no ano de 2015, nas 5 turmas de segundo ano, houve diminuição de 2 alunos matriculados, em relação ao ano de 2014. A porcentagem de alunos aprovados com dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático em 2014 foi de 21,87% e em 2015, de 18,08%, ou seja, houve uma redução de, aproximadamente 3,79%.

Quadro 4 – Comparativo na formação das turmas dos segundos anos em 2014 e 2015

	Total de alunos matriculados no 2º ano EF	Aprovados do 1º ano com os objetivos alcançados	Aprovados do 1º para o 2º ano com maiores dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático
2014	96	77	21
2015	94	75	17

Fonte: Dados de pesquisa da autora

No ano de 2015, conforme se observa no quadro 5 há uma diferença bem significativa em relação ao número de alunos aprovados dos segundos para os terceiros com dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, sendo que, enquanto a turma B não aprovou nenhum e a turma 'C' aprovou somente 1, na

turma D, apesar de ser uma turma com número reduzido de alunos, 9 foram aprovados necessitando de um acompanhamento diferenciado.

É importante destacar que a turma 'D', foi àquela criada com os alunos que haviam aprovado nos primeiros anos sem estarem lendo e escrevendo quase nada e a escola, numa tentativa de suprir essas lacunas, agrupou os alunos com maiores dificuldades em uma única turma. O que se percebe é que a tentativa não deu muito certo e, apesar de todos avançarem, como prevê o regime de Progressão Continuada, somente 6 venceram as dificuldades e conseguiram atingir os objetivos previstos, avançando para o terceiro ano necessitando consolidar os conhecimentos, conforme demonstrado no quadro 5.

Quadro 5 – Dados alunos 2º ano, final de 2015

	Aprovados para o 3º ano com os objetivos alcançados	Aprovados para o 3º ano com dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático	Total de alunos aprovados para o 3º ano
Turma A	12	4	16
Turma B	22	0	22
Turma C	18	1	19
Turma D	6	9	15
Turma E	19	3	22
Total 5 turmas	77	17	94

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Quanto às turmas de primeiros anos, a diferença em relação à quantidade de alunos que aprovaram para os segundos anos sem atingir os objetivos pode ser observada no quadro 6, sendo que, em duas turmas ('B', 'C') todos aprovaram tendo atingido todas as habilidades previstas para o ano, conforme pareceres das professoras regentes.

Na turma 'F', o único aluno que aprovou sem atingir as habilidades é o com necessidades educativas especiais, conforme consta em parecer descritivo do terceiro trimestre emitido pela professora regente e entregue à família.

Quadro 6 – Dados alunos 1º ano, de 2015

	Aprovados para o 2º ano com os objetivos alcançados	Aprovados para o 2º ano com dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático	Total de alunos aprovados para o 2º ano
Turma A	10	4	14
Turma B	16	0	16
Turma C	17	0	17
Turma D	6	7	13
Turma E	9	7	16
Turma F	18	1	19
Total 6 turmas	70	19	89

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Esses dados, para saber o número de alunos aprovados com objetivos alcançados ou ainda com dificuldades, dos primeiros e segundos anos foram retirados dos pareceres descritivos do terceiro trimestre, das turmas de 2015, redigidos pelas professoras regentes.

Destaca-se que, na redação nos pareceres descritivos dos Anos Iniciais, a forma de expressão dos resultados adotada pela escola, para dar ciência aos pais do aproveitamento dos discentes, as professoras, tanto de primeiro como de segundo ano, mencionam se o aluno não atingiu os objetivos de forma satisfatória e a expressão em ‘Progressão Continuada’, indicando a legislação.

No primeiro ano não é mencionado o termo ‘Progressão Continuada’, aparecendo a seguinte redação nos pareceres dos alunos que não atingiram os objetivos previstos para o ano: “está apto (a) para frequentar o 2º ano em 2016 conforme Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e Parecer nº 194/2011 que apresenta o ciclo de alfabetização nos três primeiros anos de escolaridade”.

Já nos segundos anos a redação é a seguinte para o caso de alunos que ainda precisam vencer objetivos no terceiro ano: “atingiu em parte os objetivos previstos para o ano e está apto (a) para frequentar o 3º ano [...] em Progressão Continuada, conforme Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e Parecer CEED nº 194/2011”.

Na escrita dos pareceres do último trimestre, a coordenação pedagógica orienta às professoras que especifiquem quais as dificuldades o aluno ainda não

venceu e quais estão em processo. Assim, a intenção da escola em orientar que os docentes deixem registrado o que ainda o aluno precisa vencer ou consolidar é válida, o que está contraditório é dizer que alguns aprovam em regime de Progressão Continuada e outros não, pois a não interrupção e possibilidade de continuar adquirindo as habilidades ainda não vencidas é prevista para todos os alunos do bloco pedagógico, conforme parágrafo primeiro do artigo 30 da Resolução nº 7/2010:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, 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, p. 09, grifo meu).

O registro nos pareceres dos alunos com dificuldades é um subsídio para que o professor do ano seguinte dê continuidade ao processo de aprendizagem. No entanto, como os pareceres ficam na secretaria, nas pastas dos alunos, e as professoras não têm tempo fora da sala de aula para buscar quais alunos que receberam naquele ano: foram aprovados em regime de Progressão Continuadas e por quais motivos, fica a cargo da docente a busca por essa informação. Por esse motivo, nesse ano de 2016, foi solicitado, em reunião, que a coordenação pedagógica organize uma planilha com os nomes e as dificuldades de cada aluno e seja entregue aos professores, no início do ano, para que o regente possa preparar atividades diferenciadas, a fim de que possam tentar superar tais lacunas.

4.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E REGIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e o Regimento Escolar do Ensino Fundamental de nove anos percebo que ambos apresentam um discurso teórico, fundamentado, com ideias bem pertinentes ao que se espera da educação no século XXI. Porém, como professora da escola, deparo-me com a distância entre essa teoria e a prática cotidiana das docentes e mesmo da coordenação pedagógica.

O PPP, que se encontra disponível no site da escola e, segundo a coordenadora pedagógica é o último, não está atualizado, é do ano de 2014 e nele ainda constam programas que não existem mais: 'Mais Educação' e 'A Paz é Possível'. Esse último programa foi implementado pela Promotoria da Infância e Juventude com o objetivo de promover, através dos Círculos Restaurativos, momentos de diálogo na tentativa de solução de conflitos na escola. Com a falta de pessoal e de acompanhamento da promotoria o programa foi aos poucos acabando.

Outra inovação bem importante adotada na instituição com o intuito de conhecer melhor os alunos e suas famílias é a pesquisa socioantropológica, em que os próprios professores, funcionários, equipe gestora organizavam-se em pequenos grupos e visitavam as casas de algumas famílias. A partir dessa amostragem de famílias investigadas construía-se o complexo temático daquele ano, no entanto, no ano de 2015 e 2016, não aconteceu, também devido a vários fatores, como desmotivação dos docentes, greves e falta de incentivo e organização da equipe pedagógica, dessa forma, o complexo temático se mantém o mesmo desde 2014; *O Meu Valor, O Teu Valor e os Nossos Valores: Reflexão e Ação*. No ano de 2012 foi: *Educação para a cultura da Paz* e no ano de 2013, *Aprendizagens e comunicação no exercício da cidadania*¹¹.

A escolha por complexo temático parte da premissa de ser um trabalho coletivo, da “[...] captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. [...]” (SMED, 1996, p. 220). Por surgir, a partir da pesquisa socioantropológica entende-se que é um anseio da comunidade, de todos que fazem parte da educação, porém, a coletividade novamente se restringe às teorias dos documentos e à prática de poucas professoras. Nos três primeiros anos de Ensino Fundamental, o máximo que se consegue é um trabalho próximo do coletivo, dentro do mesmo ano e não entre os três anos iniciais e, mais uma vez, infelizmente, a continuidade do processo de aprendizagem é pouco palpável na escola pesquisada.

Pensar em trabalhar por complexo temático é também pensar a avaliação de forma diferenciada,

[...] como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação

¹¹ A partir do ano letivo de 2017, a escola não organizou mais sua proposta pedagógica por complexo temático e sim por tema gerador.

pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem [...] (SMED, 1996, p. 28).

Nessa perspectiva, toda a escola precisa estar interligada e preocupada em atingir os mesmos objetivos, buscar, de fato, a aprendizagem dos alunos, num movimento de ininterruptão, sem procurar culpados em anos anteriores pelo que o aluno não conseguiu aprender.

No que tange à avaliação, o Projeto Político Pedagógico enfatiza que a escola, apesar de buscar “uma escola democrática, [...] evidencia a dificuldade de avanços. A escola ainda adota uma avaliação classificatória, onde a análise qualitativa [...] seja superior ao quantitativo [...] (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2014, p. 17), com dificuldade em realizar a avaliação processual, contínua e participativa que pressupõe o trabalho por complexo temático, sendo um dos aspectos a ser alcançado, conforme o documento da instituição em estudo.

Ao usar a nota, numa avaliação mais classificatória, como é mencionado no documento da escola, Freitas (2002) defende que este seria o plano formal, “*como resultado* do processo de ensino”, mas que ainda perpassa a avaliação o plano informal em que “estão os juízos de valor que se configuram *durante* o processo de ensino/aprendizagem [...]” (p. 313, grifos do autor) e, para o autor, esses juízos de valores não se referem somente aos professores, mas também dos alunos.

O autor ainda argumenta sobre os impactos na vida dos alunos quanto à forma como é realizada a avaliação no sistema escolar e defende que, “quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízes de valor e das representações do professor durante o próprio processo” (FREITAS, 2002, p. 314).

Quanto à retirada da nota, como acontece na Progressão Continuada, o autor questiona se afetaria “[...] as ações do professor e do aluno no plano informal da sala de aula [...]” e justifica que traria poucas mudanças pela resistência e problemas enfrentados na “[...] implantação dos ciclos de progressão continuada [...]” (FREITAS, 2002, p. 314).

Com isto, percebe-se que o plano informal tem influência no momento de o professor avaliar os alunos e a falta de instrumentos claros pode impactar na vida

dos alunos, sendo que a retirada da nota, de caráter quantitativo, pode até ser mais perversa que o juízo de valor aplicado aos alunos.

O Regimento do Ensino Fundamental de nove anos destaca ainda que a escola adota o regime de Progressão Continuada “[...] a partir do ano letivo de 2012, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, [...]” (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2015, p. 19) e, por isso, é preciso que se consiga vivenciar na prática cotidiana o processo avaliativo de forma qualitativo, que possibilite verificar o grau de avanço dos alunos para identificar as dificuldades que precisam ser trabalhadas.

É importante destacar o cuidado, por parte de toda escola, para que o plano informal defendido por Freitas (2002) não substitua o plano formal de forma a excluir o aluno ainda dentro do sistema de ensino.

Também parece contraditório e pode ser pela falta de atualização do Projeto Político Pedagógico, que é anterior ao Regimento Escolar de nove anos, que no item da avaliação esta já esteja “entendida como um processo contínuo, cumulativo e cooperativo de obtenção de informações, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar” (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2015, p. 18), numa avaliação menos classificatória, elitista e a escola como “[...] um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, [...]” (FREITAS, 2002, p. 320).

Ainda no Regimento Escolar há um item específico sobre o regime de Progressão Continuada, e esse texto foi incluído em todos os Regimentos das escolas da rede estadual conforme orientação das mantenedoras, no caso de Santa Maria, 8ª Coordenadoria Regional de Educação, no ano de sua implantação, 2012 e que exigia reformulação dos documentos nas escolas.

O texto menciona que:

[...] para os alunos que progredirem com necessidades de acompanhamento diferenciado, será elaborado o Plano Didático - Pedagógico de Apoio Específico para a superação de suas dificuldades. Para atender esta determinação a escola poderá adotar três turmas regulares com atendimento diferenciado nos seguintes anos: 3º, 6º e 9º anos para que este Plano Didático-Pedagógico seja desenvolvido mediante acompanhamento de profissionais especializados disponibilizados pela mantenedora (professor apoiador), para orientação das lacunas dos alunos, ou seja, de um Psicopedagogo e um professor que tenha um perfil e/ou habilitação para realizá-la um trabalho diferenciado que atenda a diversidade da turma e a trajetória de construção de conhecimento do aluno. Os alunos, os pais e os professores estarão cientes que deve ser realizado um trabalho pedagógico de superação das dificuldades nestas situações (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2015, p. 22).

A proposta era muito boa e inovadora, no entanto, não se concretizou na prática, já que não foram enviados recursos humanos para o cumprimento do Plano Didático-Pedagógico, com profissionais especializados.

Nem todas as escolas receberam o professor apoiador, na instituição em estudo havia uma professora que atendia em turno inverso, mas não dava conta da demanda, além de que muitas famílias não traziam seus filhos no que eles chamavam de 'reforço'. Ainda há o fato de que esse atendimento aconteceu somente no primeiro ano de implantação do regime de Progressão Continuada, parecendo que somente nesse ano haveria alunos que iriam avançar com lacunas na aprendizagem.

Nos anos seguintes, sempre ficou nas mãos das professoras, sozinhas nas suas salas de aula, dar conta de toda a diversidade de uma turma, alunos que avançaram sem ter atingidos os objetivos do ano anterior, incluídos que, muitas vezes, precisariam de monitor para auxiliá-los nas atividades e tantas outras demandas que parecem desconhecer os gestores, que não convivem com o cotidiano de uma escola real.

No Regimento Escolar do Ensino Fundamental de nove anos também se apresentam as funções da coordenação pedagógica, entendendo esse setor como o que dará sustentação ao trabalho docente. No entanto, ao analisar as atribuições da coordenação pedagógica, algumas destas, não é visível serem alcançadas no cotidiano da escola em questão:

- [...] e) discutir, permanentemente, o aproveitamento escolar e a prática docente, buscando coletivamente o conhecimento e a compreensão dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem, problematizando o cotidiano e elaborando propostas de intervenção na realidade;
 - f) assessorar individual e coletivamente os professores no trabalho pedagógico e interdisciplinar;
 - g) acompanhar a aprendizagem dos educandos junto aos professores, contribuindo para o avanço do processo; [...]
- (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2015, p. 08).

De certa forma, por não conseguir alcançar essas funções, o complexo temático acaba não sendo trabalhado em sala de aula, o que também não permite saber se ele ainda está atendendo as expectativas da escola ou necessitaria de novas discussões para possíveis reformulações.

O setor pedagógico da escola está atribulado no cumprimento de funções burocráticas que são determinadas pela instância superior (8ª Coordenadoria Regional de Educação), com cumprimento de prazos no envio de formulários, reformulações de calendário escolar, que somente mascaram a autonomia da escola em construí-lo, já que retornam várias vezes por não estar de acordo com os padrões indicados, para citar algumas das funções exercidas pelo setor, fato esse que se repete em outras escolas.

Dessa forma, o assessoramento aos professores e acompanhamento da aprendizagem dos alunos fica prejudicado, bem como, a proposição de projetos que poderia colaborar com uma maior interlocução com a comunidade acaba ficando para segundo plano, se sobrar tempo.

O Projeto Político Pedagógico apresenta a história da escola, do bairro em que está localizada, os nomes de seus diretores, o motivo da escola escolher o nome do naturalista Augusto Ruschi, sua biografia, os programas e espaços existentes na escola. Também contempla os objetivos, a metodologia e a forma de avaliação adotada na escola, como é organizado o calendário, como se dá a participação da comunidade, os projetos que já teve, as premiações¹² que já conquistou e destaca que as normas de convivência estão amparadas pelo Regimento Escolar.

A escola adota o sistema de avaliação institucional, item esse contemplado no PPP e explicado com a seguinte definição: “Avaliar as práticas das atividades desenvolvidas no transcorrer do ano letivo e mensurar a distância desse nosso trabalho ao proposto no projeto” (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2014, p. 27). Ao final de todo ano é entregue a cada professor e funcionário uma ficha e no início do ano letivo seguinte é apresentado um levantamento do que foi respondido. Destaca-se que, no final do ano de 2015, a ficha foi entregue, mas não foi solicitada a sua devolução e nem feito nenhum comentário no início desse ano, fato que pode ter acontecido por ser ano de eleição de diretores.

¹² Nos anos de 2009 e 2013 a E.E.E.B. Augusto Ruschi, através de seu diretor na época, professor Danclar de Jesus Rossato, conquistou o Prêmio Gestão Escolar. No ano de 2013, a escola recebeu R\$ 6 mil via autonomia financeira, certificação como escola referência pelo RS e uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos para o representante da escola. A viagem era para conhecer a educação, escolas, alunos, tipos de gestão e infraestrutura das instituições de ensino americanas. O Prêmio Gestão Escolar é um reconhecimento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro.

No item *ato situacional* do PPP é destacada a importância que a educação ambiental ocupa na escola, bem como o trabalho com os valores, em que destaca que “O fazer pedagógico da escola está alicerçado na Educação Ambiental, Família e valores, [...]” (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2014, p. 13), fato que se vê presente na escolha do complexo temático de 2014: *O Meu Valor, O Teu Valor e os Nossos Valores: Reflexão e Ação*.

Em um dos objetivos do Ensino Fundamental de 9 anos novamente se percebe que a aprendizagem na escola está alicerçada na “[...] aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social” (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2015, p. 06).

Talvez essa preocupação em construir conhecimentos a partir da aquisição de valores e atitudes deva-se ao fato da estruturação das famílias, com avós, bisavós, tios ocupando o lugar dos pais, que a construção de limites, a educação familiar não se encontra bem formada.

No item metodologia, tanto o PPP como o Regimento Escolar do Ensino Fundamental de nove anos destacam que a escola adota a tendência dialética e interacionista, com a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, como se percebe nos dois documentos:

A escola busca pautar o trabalho pedagógico com base numa tendência dialética e interacionista, [...]. A tendência pedagógica histórico-crítica dos conteúdos é a que mais se aproxima deste ideal (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2014, p. 15).

A escola busca pautar o trabalho pedagógico com base numa tendência dialética e interacionista [...]. A tendência pedagógica histórico-crítica dos conteúdos é a que mais se aproxima deste ideal (E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI, 2015, p. 13).

Ao adotar a Pedagogia histórico-crítica, que surgiu no Brasil, na década de 80, por Dermeval Saviani, a Escola Augusto Ruschi pretende ampliar olhares buscando a transformação de seus alunos, com troca de saberes, ampliação de conhecimentos, numa constante interação em que a escola será o local onde acontecerá a sistematização dos saberes.

Saviani (2013) defende que a educação deve ter como objetivo principal a formação do ser humano como um todo, alicerçado nas práticas sociais, de forma

que os alunos ao sair da escola não tenham aumentado as desigualdades que tinham ao entrar.

Na perspectiva de dar significado ao aprendizado é que a escola apresenta em seus documentos legais a pesquisa socioantropológica e o trabalho por complexo temático, procurando atender aos interesses e necessidades da comunidade. Uma lástima é que uma proposta tão rica e cheia de possibilidade de melhoria para o processo de aprendizagem dos alunos esteja caindo no esvaziamento.

4.3 RELAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao apresentar esse subcapítulo justifica-se pelo fato dessas teorias se fazerem presentes nos documentos da escola pesquisada, não se afirmando que ela aconteça de fato na instituição, até por que como o nome já diz, o Projeto Político Pedagógico é um projeto que pode vir a não acontecer ou acontecer em partes. No entanto, ao apresentar também no Regimento Escolar deveriam ser colocadas em prática as ideias presentes nas teorias e o que veremos mais adiante, no capítulo 4, nas análises dos resultados, é que, na maioria das vezes, estão restritas à teoria.

A Pedagogia histórico-crítica, como corrente pedagógica teve seu início na década de setenta, firmando-se entre 1979 e 1980, através do professor Dermeval Saviani. Essa teoria surgiu da necessidade de rever as teorias educacionais, pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas que, simplesmente repetiam o sistema ideológico, indo ao encontro dos interesses do Estado.

Para Saviani (2013) a aplicação da Pedagogia histórico-crítica esbarra em vários desafios e, entre eles está a separação da teoria com a prática, a descontinuidade do trabalho educativo e a falta de um sistema nacional de educação, sendo que esses repercutem na atual situação vivenciada por nossas escolas e professores.

A descontinuidade é o fator mais grave se pensarmos no período de alfabetização das crianças, quando há ruptura de projetos que estavam dando certo, mas, que são interrompidos pela mudança de governo e, segundo Saviani (2013) esse seria o motivo pelo qual as campanhas de alfabetização não dão certo no Brasil, “[...] porque são descontínuas, não duram o tempo suficiente para atingir o ponto de irreversibilidade” (p. 108).

Um dos primeiros objetivos para o Ensino Fundamental de nove anos presente no Regimento Escolar da E.E.E.B. Augusto Ruschi (2015) “formação básica do cidadão, [...] capacidade de aprender, [...] o domínio da leitura, da escrita, da interpretação, do cálculo e do raciocínio lógico [...]” (p. 06) os quais vêm ao encontro do preconizado por Saviani (2013) ao defender a pedagogia histórico-crítica como metodologia a ser adotada. O autor destaca que a escola precisa

[...] proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado [...] a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (p. 14).

Saviani buscou suporte nos estudos de Lev S. Vygotski, na teoria histórico-cultural, que compreende o ser humano como indivíduo que tem história e precisa relacionar sua vida com o mundo.

Rego (2013) ao analisar a teoria de Vygotsky a apresenta, a partir da importância que o ser humano tem na relação com o outro, no contato em sociedade e do processo histórico formado ao longo da vida, ou seja, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Dessa forma, ao pensar a criança em processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita precisa-se primar pela troca entre os pares, o que cada um irá ajudar o outro na construção do conhecimento, através da mediação.

Saviani (2013) ainda apresenta a importância da organização curricular com o intuito de organizar o tempo e espaço escolar para “[...] que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito [...]”, (p. 19) e destaca um ponto fundamental defendido nesse trabalho sobre a Progressão Continuada: a continuidade do processo de alfabetização ao longo dos anos.

A alfabetização não acontece somente em um ano, no primeiro de ensino formal, mas acompanha o aluno e vai se aprimorando e, segundo Saviani (2013) “[...] é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem” (p. 107).

O autor ainda defende que a incorporação do saber escolar vai se dar ao longo dos anos e, por isso, é preciso incluir no currículo escolar atividades

adequadas a cada faixa etária, motivadoras e que permitam a continuidade no processo de aprendizagem e o interesse em aprender por parte dos alunos.

É preciso respeitar a criança como um ser em construção, que não deixa de estar na infância porque entrou no Ensino Fundamental e entender as implicações da teoria de Saviani, ancoradas na psicologia de Vygostsky, é reconhecer a importância do brincar, das relações sociais, da interação entre adultos e crianças no crescimento das crianças-alunos.

No próximo capítulo será feita a relação dessas teorias que se apresentam nos documentos legais da escola pesquisada com os dados levantados nas entrevistas e instrumentos de avaliação aplicados nas turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental.

5 O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: OS SABERES DOS ALUNOS DOS TERCEIROS ANOS E O ENTENDIMENTO DOS DOCENTES E COORDENADORA PEDAGÓGICA

Neste capítulo será realizada a análise dos instrumentos avaliativos aplicados nas turmas dos terceiros anos, no final do ano letivo de 2016, e as entrevistas das professoras e coordenadora pedagógica em relação ao regime de Progressão Continuada, procurando entrelaçar com o preconizado no texto do Regimento Escolar do Ensino Fundamental e Projeto Político Pedagógico da E.E.E.B. Augusto Ruschi. Destaca-se que para as escritas dos alunos, bem como, para a transcrição das entrevistas das professoras e coordenadora pedagógica será utilizado texto em itálico.

No entanto, como uma das avaliações em análise, Leitura, interpretação e escrita, que serviu como instrumento de análise para verificar como se encontram os alunos ao final do bloco pedagógico, em 2016, foi organizado conforme a estrutura da Provinha Brasil, inicialmente foi realizada uma análise desse instrumento avaliativo aplicado em 2015, quando esses alunos estavam no segundo ano, procurando entender como estava sendo construído o processo de aprendizagem desses discentes.

5.1 A PROVINHA BRASIL NA E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI

A Provinha Brasil é aplicada aos alunos dos segundos anos do Ensino Fundamental, pelos próprios professores das turmas e os resultados ficam ao alcance da escola, ao contrário da Prova ANA, que é aplicada por agentes externos, sem acesso ao conteúdo das avaliações. Dessa forma, é possível fazer uma breve análise de como foi a aplicação e os resultados obtidos pelos discentes no ano letivo de 2015.

No ano de 2015, na E.E.E.B. Augusto Ruschi, na primeira etapa da Provinha Brasil de Leitura realizada durante o primeiro trimestre letivo, de um total de 94 alunos, 87 realizaram o teste, numa porcentagem de 92%. Nessa etapa são testados conhecimentos construídos no primeiro ano, com habilidades referentes à alfabetização e ao letramento iniciais, com domínio do sistema de escrita, leitura e compreensão da valorização da cultura escrita, destacando que as questões apresentam, na grande maioria, letra bastão (toda maiúscula) e textos curtos com questões mais diretas.

Na segunda etapa da prova de Leitura, realizada no terceiro trimestre letivo, de um total de 95 alunos, 82 responderam o exame, numa porcentagem de 86%. É importante destacar que as provas chegam às escolas e precisam ser aplicadas rapidamente, pois o prazo de devolução dos resultados à Coordenadoria Regional de Educação é curto, não podendo ser esperado para aplicar em um dia que venham todos os alunos. E, foi o que aconteceu, no ano de 2015, que uma turma precisou aplicar a prova com 5 alunos faltando.

Nessa segunda etapa, os textos apresentados são mais longos, com questões de interpretação mais complexas, solicitação das ideias principais, as finalidades dos diferentes tipos de textos e substituição de palavras por outras, mas que mantêm o mesmo sentido.

A prova apresenta 20 questões de múltipla escolha e os resultados são distribuídos em cinco níveis de acordo com o número de acertos.

Os níveis de desempenho dos alunos são: nível 1 (até 5 acertos), em que os alunos “encontram-se alunos que estão em um estágio muito inicial em relação ao processo de alfabetização. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever” (BRASIL, 2016, p. 25). No nível 2 (de 6 a 11 acertos), os alunos já têm “consolidado as habilidades do nível anterior” (p. 26).

No nível 3 (de 12 a 15 acertos), os alunos “já leem textos curtos e simples e dominam algumas estratégias de leitura, como a localização de informação explícita no texto” (p. 27).

No nível 4 (16 e 17 acertos) os alunos “demonstram domínio da leitura de textos e da utilização de estratégias diversas para sua compreensão (p. 28).

No último nível (de 18 a 20 acertos) os alunos “devem continuar progredindo em seu processo de desenvolvimento da leitura e da escrita ao longo da escolaridade dos anos iniciais” (p. 29). Os discentes nesse nível demonstram que estão alfabetizados e conseguiram atingir as habilidades previstas e desejadas para o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7 – Resultado Provinha Brasil Leitura - 1ª etapa/ 2015

	T. 'A' 13 alunos 13 presentes 0 ausentes	T. 'B' 21 alunos 20 presentes 1 ausente	T. 'C' 22 alunos 20 presentes 2 ausentes	T. 'D' 17 alunos 16 presentes 1 ausente	T. 'E' 21 alunos 18 presentes 3 ausentes	Total: 94 alunos 87 presentes 7 ausentes
Nível 1 até 5 acertos	1	0	0	0	0	1
Nível 2 6 a 11 acertos	0	0	0	0	0	0
Nível 3 12 a 15 acertos	1	4	7	7	1	20
Nível 4 16 a 17 acertos	2	9	7	8	4	30
Nível 5 18 a 20 acertos	9	7	6	1	13	36

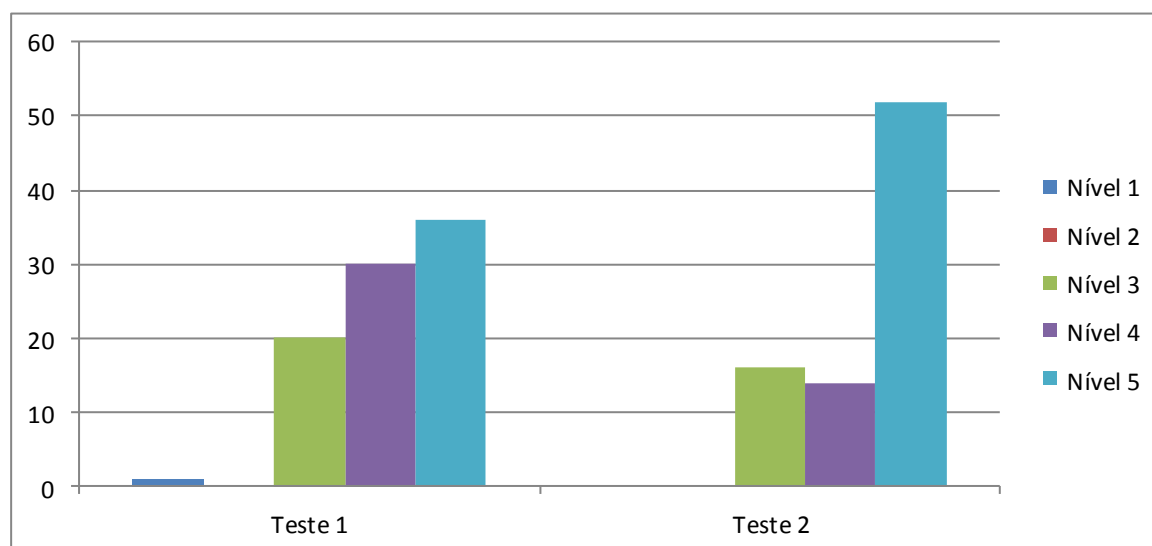
Fonte: Dados de pesquisa da autora

Quadro 8 – Resultado Provinha Brasil Leitura - 2ª etapa/ 2015

	T. 'A' 17 alunos 13 presentes 4 ausentes	T. 'B' 22 alunos 20 presentes 2 ausentes	T. 'C' 19 alunos 17 presentes 2 ausentes	T. 'D' 15 alunos 13 presentes 2 ausentes	T. 'E' 22 alunos 19 presentes 3 ausentes	Total: 95 alunos 82 presentes 13 ausentes
Nível 1 até 5 acertos	0	0	0	0	0	0
Nível 2 6 a 11 acertos	0	0	0	0	0	0
Nível 3 12 a 15 acertos	3	4	0	8	1	16
Nível 4 16 a 17 acertos	2	4	4	0	4	14
Nível 5 18 a 20 acertos	8	12	13	5	14	52

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Gráfico 1 – Comparativo testes 1 e 2 da Provinha Brasil de Leitura de 2015



Fonte: Dados de pesquisa da autora

Já na avaliação de Matemática, dos 94 alunos, 85 participaram, numa média de 90%, na primeira etapa e dos 95 da segunda etapa, 81 realizaram o exame, com

resultado de 85%. Na avaliação de Matemática são trabalhados quatro eixos: números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação.

Assim como na prova de Leitura, a de Matemática também é composta de 20 questões de múltipla escolha e os resultados organizados em cinco níveis, com as atividades desenvolvidas em torno de quatro eixos: números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação, sendo ampliadas as dificuldades a cada nível, aumentando as sequências numéricas, situações matemáticas envolvendo cálculos de adição e subtração, reconhecimento de figuras geométricas entre outros objetos.

No primeiro nível os alunos devem ter até 4 acertos, no nível 2, de 5 a 7 acertos, no 3 de 7 a 13 acertos, no quarto nível 14 e 15 acertos e no último, de 16 a 20 acertos.

Com exceção de um aluno de uma das cinco turmas de 2º ano da escola em estudo, que estava no nível 1, no teste de Leitura, no ano de 2015 todos os demais já se encontravam nos níveis 3, 4 e 5, sendo percebido um avanço significativo na segunda etapa, aumentando de 36 para 52 alunos no nível 5. Destaca-se o fato de que a turma que foi criada com um número reduzido de alunos e que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, na tentativa de que se alfabetizassem nesse ano, já que haviam avançado do primeiro ano sem estarem lendo e escrevendo, teve um acréscimo de somente 4 alunos nesse último nível.

Na avaliação de Matemática, no primeiro teste na turma dos alunos com maiores dificuldades havia 7 alunos no nível 2 e nenhum no nível 5. Já na segunda etapa não houve nenhum no nível 2 e um aumento para 4 no nível 5. No geral, houve um aumento de 57 para 71 alunos no nível 5 na segunda etapa.

Quadro 9 – Resultado Provinha Brasil Matemática: 1ª etapa/ 2015

(continua)

	T. 'A' 13 alunos 13 presentes 0 ausentes	T. 'B' 21 alunos 21 presentes 0 ausentes	T. 'C' 22 alunos 19 presentes 3 ausentes	T. 'D' 17 alunos 12 presentes 5 ausentes	T. 'E' 21 alunos 20 presentes 1 ausentes	Total: 94 alunos 85 presentes 9 ausentes
Nível 1 até 4 acertos	1	0	0	0	0	1
Nível 2 5 a 7 acertos	0	0	0	7	0	7

(conclusão)

Nível 3 18 a 13 acertos	1	1	2	4	0	8
Nível 4 14 a 15 acertos	1	6	1	2	2	12
Nível 5 16 a 20 acertos	10	14	16	0	17	57

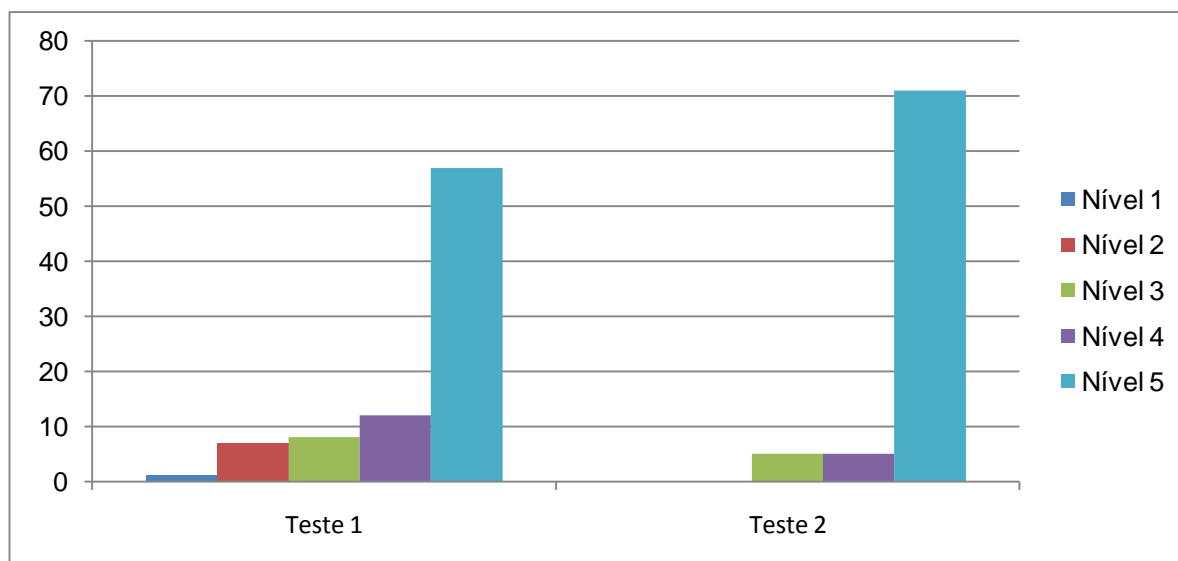
Fonte: Dados de pesquisa da autora

Quadro 10 – Resultado Provinha Brasil Matemática: 2ª etapa/ 2015

	T. 'A' 17 alunos 13 presentes 4 ausentes	T. 'B' 22 alunos 21 presentes 1 ausentes	T. 'C' 19 alunos 17 presentes 2 ausentes	T. 'D' 15 alunos 11 presentes 4 ausentes	T. 'E' 22 alunos 19 presentes 3 ausentes	Total: 95 alunos 81 presentes 14 ausentes
Nível 1 até 4 acertos	0	0	0	0	0	0
Nível 2 5 a 7 acertos	0	0	0	0	0	0
Nível 3 18 a 13 acertos	1	1	0	3	0	5
Nível 4 14 a 15 acertos	0	0	0	4	1	5
Nível 5 16 a 20 acertos	12	20	17	4	18	71

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Gráfico 2 – Comparativo testes 1 e 2 da Provinha Brasil de Matemática de 2015



Fonte - Dados de pesquisa da autora

5.2 O QUE SABEM OS ALUNOS AO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES APLICADAS

Nos últimos meses do ano letivo de 2016, foram aplicados aos alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental da E.E.E.B. Augusto Ruschi duas avaliações para verificar como estes estavam ao final do bloco pedagógico, no tempo previsto para que adquirissem as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

As avaliações tinham por objetivo verificar como os alunos encontravam-se ao concluir o terceiro ano, tendo em vista, que nesse ano é possibilitada a retenção, caso não tenham atingido as habilidades necessárias para avançar ao quarto ano e alguns alunos já vinham sendo aprovados com algumas defasagens mais severas na leitura e escrita e no raciocínio lógico-matemático.

Para resolver a maioria das atividades, os alunos precisavam estar lendo com certa fluência, já que necessitavam fazer a interpretação dos enunciados para, posteriormente, resolver a questão e chegar a conclusão de qual era a correta e a ser assinalada, pois somente uma, na avaliação de Leitura e interpretação, não era de múltipla escolha.

Gontijo (2003, p. 145) defende que “[...] a finalidade da escrita é a leitura, o que pressupõe, necessariamente, a existência de pessoas que efetuem a leitura”, o que justifica o fato de muitas crianças apresentarem dificuldades em redigir um

parágrafo simples como solicitado na avaliação, uma vez que, ainda apresentam dificuldades na leitura fluente e para manifestar seus entendimentos sobre a fábula precisavam ler de forma interpretativa e não somente decodificando as letras, demonstrando que “[...] o ensino da linguagem escrita, na fase inicial da alfabetização, deve articular os dois planos da linguagem: sonoro e semântico, pois estes são os seus constituintes essenciais” (p. 148).

5.2.1 Análise da avaliação de Leitura, interpretação e escrita

Na avaliação de Leitura, interpretação e escrita das cinco turmas de terceiros anos, havia um total de 102 alunos, em 2016, porém realizaram a avaliação 91 alunos, 11 não estavam presentes, num percentual de 10,78% ausentes.

Como mencionado anteriormente, o instrumento avaliativo de Leitura, interpretação e escrita foi organizada tomando como referência a estrutura da Provinha Brasil, utilizando um texto do gênero fábula da primeira edição, de 2008, sendo o teste 2 aplicado aos alunos naquele ano, no segundo semestre. Algumas questões foram utilizadas as mesmas daquela prova e outras, organizadas pela pesquisadora, no entanto, com a preocupação que ela fosse contextualizada e ao nível dos alunos ao final do bloco pedagógico, terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para a realização das questões, os alunos precisavam fazer uma leitura atenta do texto e de cada um dos enunciados, o que dificultou para muitos que ainda não conseguem ler com fluência a letra de imprensa minúscula, apesar de ser a utilizada nos livros didáticos, jornais, revistas, bulas de remédios, pois apresentam maior facilidade com a letra de forma maiúscula ou letra bastão, por ser essa a apresentada na escola, no período inicial da alfabetização.

Nesse sentido, Ferreiro (2001) argumenta que a escola *domesticou* a escrita:

Há todo tipo de caracteres: maiúsculas, minúsculas, cursivas, grandes, pequenas e combinações próprias da escrita em cada língua. Existe uma escrita que a escola considera desorganizada, fora de controle, caótica. O que faz a escola? Domestica esse objeto, decide que as letras e as combinações são apresentadas em certa ordem e constrói sequências com a boa intenção de facilitar a aprendizagem (p. 33).

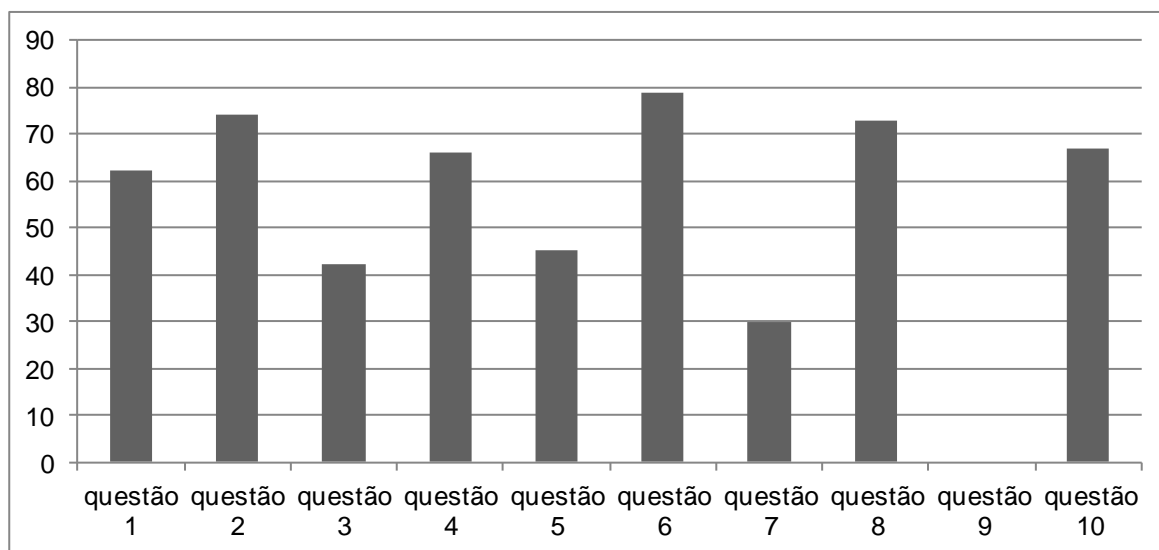
A dúvida que persiste é se há uma forma mais fácil de ensinar ou organizar a aprendizagem, qual o melhor tipo de letra a ser apresentada às crianças no início do período de alfabetização. Na realização dessa avaliação, muitos alunos, apesar de já estarem no terceiro ano, continuam somente identificando e escrevendo com letra

bastão, vinham com frequência perguntar que letra era ou o que estava escrito e, quando demonstrado com o outro tipo de letra conseguiam ler, apesar de muitos ainda, de forma silabada.

Outra dificuldade apresentada foi achar a resposta correta quando o enunciado solicitava que encontrassem vários nomes de figuras ou erros de ortografia numa mesma alternativa, como nas questões 4 e 7, respectivamente, percebeu-se que buscavam uma resposta em cada alternativa.

A análise será realizada em cada uma das questões, estas sendo apresentadas individualmente, com texto em negrito, porém toda avaliação encontra-se no apêndice 'D'. Inicialmente, apresenta-se um gráfico com o índice geral de acertos nas cinco turmas de terceiro ano de 2016, destacando que a de número 9 não será analisada nesse gráfico por não ser de múltipla escolha, mas sim, de escrever um parágrafo descrevendo o que entendeu do texto:

Gráfico 3 – Índice de acertos na avaliação de Leitura, interpretação.



Fonte: Dados de pesquisa da autora

A avaliação de Leitura, interpretação e escrita avalia as habilidades referentes ao processo de alfabetização e letramento dos alunos dos terceiros anos e apresenta questões que abrangem a matriz de referência presente no documento *Passo a passo* da Provinha Brasil do segundo semestre de 2008. Conforme esse documento são

[...] consideradas como habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento as que podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais: 1) compreensão e valorização da cultura escrita; 2) apropriação do sistema de escrita; 3) leitura; 4) escrita; 5) desenvolvimento da oralidade. Porém, em função de questões metodológico-operacionais e da natureza de um processo de avaliação como a Provinha Brasil, a Matriz de Referência considera apenas as habilidades de quatro eixos [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

Na avaliação aplicada aos alunos dos terceiros anos da E.E.E.B. Augusto Ruschi também não foi analisado o quinto eixo: desenvolvimento da oralidade.

Das dez questões apresentadas na avaliação, metade estava situada no eixo leitura, conforme documento citado, já que os alunos precisavam “saber decodificar palavras e textos; ler de forma superficial, [...] identificando informações relevantes ou realizando inferências para a compreensão do texto; localizar dados explícitos [...]” (BRASIL, 2008, p. 15), duas estavam no eixo da escrita propriamente dito, em uma precisavam saber escrever o nome das figuras e, em outra, demonstrar entendimento através de um parágrafo do que entenderam da leitura da fábula.

Apenas uma questão estava no eixo da compreensão e valorização da cultura escrita, que “refere-se aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar [...]” (BRASIL, 2008, p. 15), que foi uma das questões com o menor número de acertos, pois exigia o domínio de classes gramaticais, para fazer a substituição de um substantivo por um pronome.

Nessa questão, a de número 3 do instrumento avaliativo, somente 46,15% dos alunos conseguiram entender o que o enunciado solicitava e marcar a alternativa correta, porém, houve muitas dúvidas do que era para fazer.

Os alunos ainda não têm o domínio de substituições de palavras que contribuem para a coerência e a coesão textual ao produzirem frases, parágrafos e textos, utilizando com frequência a linguagem coloquial na escrita, o que justifica, primeiramente, não encontrarem o substantivo (leão) na fábula que, posteriormente, seria substituído pelo pronome (ele).

3) O pronome ELE, na linha 2, está substituindo qual palavra:

- (A) ratinho (B) rato (C) amigos (D) leão

Outras duas questões estavam no eixo da apropriação do sistema de escrita, que “[...] trata-se da aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético. [...] domine convenções gráficas, [...]; reconheça unidades sonoras como fonemas e sílabas e suas representações gráficas [...]” (BRASIL, 2008, p. 15).

A questão número 7 que se encontrava nesse eixo teve o menor índice de acertos, apenas 30 dos 102 alunos que realizaram o teste marcaram a opção correta, num percentual de 32,96%. Nesse enunciado era solicitado que os alunos encontrassem a forma correta de escrever quatro palavras que estavam sublinhadas e tinham problemas de ortografia:

7) As palavras sublinhadas da frase abaixo apresentam problemas na escrita, marque a forma correta de escrevê-las:

NÃO CONSEGUINDO SE SOUTAR, FASIA A FLORESTA TREMER COM SEUS UROS DE RRAIVA.

- (A) soltar, fasia, urros, raiva
- (B) souter, fazia, uros, raiva
- (C) soltar, fazia, urros, raiva
- (D) souter, fasia, urros, rraiva

Já a outra questão, também do eixo da apropriação do sistema da escrita, teve o maior número de acertos, 79 alunos acertaram, num percentual de 86,81%, em que era solicitado que, após ler a palavra, escrita em letra bastão maiúscula, que facilita por ser somente um termo e nesse tipo de letra, identificassem o número de sílabas.

6) A palavra RATINHO tem quantas sílabas? Marque:

- (A) 4
- (B) 3
- (C) 2
- (D) 5

Essa questão envolve “[...] os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) [...]” (CAPOVILLA et al, 2004, p. 39, grifos dos autores) que é a consciência de sílabas, como sendo a capacidade de separar as palavras em unidades menores, as sílabas.

A consciência fonológica, capacidade de perceber os sons que compõem a fala, acontece em diferentes níveis, sendo a primeira, a de sílabas que atua no processo de aprendizagem da leitura e escrita, posteriormente, tem-se o domínio da consciência sintática, que “[...] tem influência mais precisa na construção da escrita [...]” (BASSO, 2007, p. 46) e num último estágio, a consciência fonêmica que “[...] consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra” (p. 47).

Para resolver a questão número 2, que era exatamente a mesma da versão de 2008 da Provinha Brasil, da qual foi extraído o texto e está no eixo da leitura, os alunos, após ler a fábula, deveriam localizar uma informação explícita nesse gênero textual e responder o que estava sendo solicitado no enunciado. Apesar de parte dos alunos ainda não dominarem com fluência a leitura, o índice de acertos foi alto, 81,31% e mesmo na turma em que os alunos apresentavam maiores dificuldades, mais da metade, 55,55%, conseguiram chegar a resposta correta:

2) Quem dormia debaixo de uma árvore? Marque:

- (A) Alguns bichos. (B) Todos os ratinhos.
(C) Um leão. (D) Um ratinho.

Outras duas questões que tiveram números significativos de acertos foram as de números 8 e 10, com 80,83% e 73,62%, respectivamente, sendo ambas do eixo da leitura. Nessas questões, os alunos precisavam ler e localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, identificando a frase que descrevia melhor a figura na primeira e encontrar a frase que estava sendo ditada, na outra:

8) Marque um X no quadradinho que apresenta a frase que descreve a cena abaixo:



- (A) O ratinho ficou preso na rede e o leão salvou ele.
(B) O leão estava preso na rede, mas o ratinho roeu a corda até soltá-lo.
(C) O leão se soltou da rede e pegou o ratinho.
(D) O leão ficou preso na rede porque o ratinho não o salvou.

10) Das frases abaixo qual foi ditada. Marque:

(A) Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.

(B) Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores.

(C) Apareceu um ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

(D) Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata.

As outras duas questões do eixo da leitura eram a número 1, em que era necessário reconhecer o gênero textual lido e a de número 5, sobre ordem alfabética e seu uso funcional. Pelo fato de o gênero textual fábula ser bastante trabalhado nas salas de aula, em todo o bloco pedagógico, o índice de acertos foi alto, 68,13%. Inclusive, os que ainda têm dificuldade na leitura com o tipo de letra apresentado conseguiram resolver a questão ao encontrar determinadas marcas no texto, como o uso de personagens animais e a moral ao final do texto.

Já na questão que envolvia ordem alfabética foi preciso várias explicações durante a aplicação da avaliação, algumas individualmente, especialmente, para aqueles alunos que não leem com fluência e, por isso, não entendiam o que era solicitado no enunciado. Alguns alunos ao ser explicado que podiam consultar o alfabeto para observar a primeira letra e colocar os nomes na ordem, simplesmente escreviam as letras soltas. Em algumas turmas, como a “B” e “E” que, em outras questões, quase a maioria dos alunos acertou, nessa, o número de acertos foi bem baixo, com índice geral de acertos de 49,45%.

5) Como estes nome ficariam organizados corretamente numa agenda, seguindo a ordem alfabética:

BEATRIZ – JOÃO – MARIA- ANA – RICARDO

(A) Beatriz – João – Maria- Ana – Ricardo

(B) Ana – Beatriz – João – Ricardo – Maria

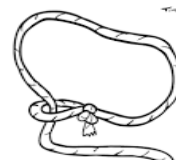
(C) Ana – Beatriz – João – Maria – Ricardo

(D) Ana – Ricardo - Beatriz – João – Maria

Na questão número 4, do eixo da escrita, em que os alunos simplesmente precisavam encontrar a alternativa que continha o nome das três figuras, 72,52%

conseguiram encontrar a alternativa correta. Em todas as opções de resposta as duas primeiras letras iniciais das palavras eram condizentes com as figuras para que, dessa forma, não fosse possível o reconhecimento das palavras baseando-se na letra ou sílaba inicial. Isso demonstra que, quando se trata de leitura de palavras, mesmo para os que ainda não leem, é possível identificar os nomes dos desenhos.

4) Faça um “X” no quadrinho onde estão escritos os nomes dos desenhos.



(A) leão – rabo – corra

(B) leitão – rato – corda

(C) leão – rato – corda

(D) leite – ralo – corrida

A única questão da avaliação em Leitura, escrita e interpretação que não era de múltipla escolha era a número 9, a qual solicitava que os alunos escrevessem um parágrafo contando o que entenderam do texto lido. Nessa questão, a grande maioria dos alunos não conseguiu escrever um parágrafo, mas sim, frases e, em alguns casos utilizando somente letra bastão, como no exemplo desse aluno:

O LEÃO SALVO O RATINHO
O RATINHO SALVO O LEÃO
O LEÃO SALVO ELE E O RATINHO

Alguns alunos apresentaram letra quase ilegível, com palavras que não se consegue ler e com mistura de diferentes tipos de letra. Um aluno sem saber o que era para fazer, simplesmente copiou o enunciado da questão abaixo, a número 10 e outro, um trecho do texto. Ainda teve um aluno que escreveu relatando o que entendeu da prova e não da fábula, outro que diz ter entendido tudo e escreve ‘*enteti tudo*’ e 9 que não escreveram nada, deixando a questão sem fazer.

No quadro 11 encontram-se organizadas algumas das dificuldades selecionadas após análise do instrumento avaliativo de Leitura, interpretação e escrita dos alunos das cinco turmas de terceiros anos da E.E.E.B. Augusto Ruschi:

Quadro 11 – Análise da questão número 9 - dificuldades encontradas na escrita do parágrafo

(continua)

Som 'X' ou 'CH' sendo ouvido como 'SS'	'massucar' para 'machucar'		
Dificuldade de ouvir encontros consonantais para escrever	'foresta' para 'floresta'		
Separação silábica na troca de linha	'aj-rdamos' para 'aju-darmos'		
Escrita com uso de linguagem coloquial	'tava' para 'estava', 'intendi' para 'entendi', 'salvo' para 'salvou', 'ato' para 'atou', 'ta' para 'está', 'pessoas' para 'pessoas', 'boua' para 'boa', 'otra' para 'outra', 'muinto' para 'muito'		
Trocas de letras	T' por 'D' ' 'radinho' para 'ratinho' 'tando' para 'dando'	D' por 'T' 'corta' para 'corda'	CU' por 'QU' 'quando' para 'quando'
	'V por 'F' 'vico' para 'fico'	'G' por 'C' 'goda' para 'corda'	'X' por 'CH' 'Embaicho' 'baicho'
Escrita pelo som da letra: 'C' em vez de 'S'	'tivece' para 'tivesse', 'ceu' para 'seu'		
Não distinção entre uso de 'M' ou 'N' para marcar a nasalização	'alimemtos', 'sonbra', 'dormimdo', 'comto', 'tenpo'		
Diferentes representações para a nasalização	'lean' para 'leão', 'teitarao' para 'tentaram'		

Quadro 11 – Análise da questão número 9 - dificuldades encontradas na escrita do parágrafo

(conclusão)

Confusão entre uso de 'S' ou 'Z'	'dezenhos' para 'desenho', 'ves' para 'vez'
Falta de concordância em número	'as corda' para 'as cordas', 'nos queremos' para 'nós queremos'
Não identificação do uso de 'SS'	'ese', 'pesoa', 'interessante', 'isso'
Falta de acentuação	'la' para 'lá', 'proximo', 'arvore', 'voce', 'so', 'nos' para 'nós'
Dificuldades no uso da letra 'R' (som forte ou fraco) e após a vogal para formar sílabas	'desamaro' para desamarrou, 'avore' para 'árvore', 'domia' para 'dormia', 'cota' para 'corta', 'acodor' para 'acordou', 'goda' para 'corda'
Palavra 'entendi' escrita de diferentes formas:	'entedi', 'etendi', 'intendi', 'emtemdi'
Troca das letras 'U' e 'L'	'sauvar, 'mauvado', 'legau', 'soutar', 'maustratar', 'resouveu', 'sauvando', rugil' para 'rugiú', 'tremel' para 'tremeu', 'soutou'
Junção de palavras, sem espaçamento	'poriso' – para 'por isso', 'quanduve' para 'quando vê', 'foila' para 'foi lá', 'acorer' para a 'a correr', 'tenqui' para 'tem que', 'idai' para 'e daí', 'cesoutou' para 'se soltou', 'pelomenos' para 'pelo menos'
Espaçamento entre palavras	'em baixo' para 'embaixo', 'de pois' para 'depois', 'ou viu' para 'ouviu'
Uso de 'S' no lugar de 'Ç'	'casar' para 'caçar', 'comesou' para 'começou', 'casadores' para 'caçadores'

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Alguns problemas encontrados na escrita, na questão número 9, são identificados como elementos não-alfabéticos por Ferreiro (2001) como: uso de letra

minúscula no início das frases, falta de ponto final, não separação entre as palavras, explicados pela autora:

A separação entre palavras [...] é uma indicação de outra ordem, porque tal espaço em branco não corresponde a um vazio sonoro. Se a escrita fosse espelho fiel da fala, teríamos de escrever sem espaços ou colocando espaços somente naqueles lugares onde certamente termina alguma coisa: em vez de ponto, deveria ser deixado um espaço. O espaço vazio entre palavras é um indicador silencioso para o leitor, é uma marcação puramente categorial. Com a pontuação, ocorre algo similar, já que transmite ao leitor informação deste tipo: "Isto se processa junto e isto deve ser processado em separado; esta é uma unidade de certo nível, e esta é outra". As maiúsculas também são elementos alheios ao princípio alfabético (p. 47, grifos da autora)

A explicação de Ferreiro justifica certas escritas de alguns alunos, que ainda a representam como na oralidade, em que não há indicativo de separação entre as palavras, como *'quanduve'* para *'quando vê'*, *'foila'* para *'foi lá'*, *'pelomenos'* para *'pelo menos'*. O uso de vírgula para indicar pausa ou ponto final também não é percebido na linguagem oral, assim como não é na escrita, como se percebe nesse aluno, que inicia a frase com letra minúscula, utiliza expressões da oralidade e problemas de ortografia, com trocas de letras e falta de acentuação:

um leão resouveu caçar bichos e dai de tanto caçar ficou cançado e resolveu descançar em baixo de uma arvore

A linguagem oral é muito presente na linguagem escrita, como se pode perceber em outras expressões utilizadas pelos alunos, como: *'tava'* para *'estava'*, *'intendi'* para *'entendi'*, *'salvo'* para *'salvou'*, *'ato'* para *'atou'*, *'ta'* para *'está'*, *'pessouas'* para *'pessoas'*, *'boua'* para *'boa'*, *'otra'* para *'outra'*, *'muinto'* para *'muito'*

Gontijo (2003) explica que

A linguagem escrita é mais abstrata que a linguagem oral, por que é uma linguagem em que o interlocutor está ausente [...]. Além disso, na fase inicial de alfabetização escolar, as motivações para escrever diferenciam-se das motivações que levam à conversação. Por meio da linguagem oral, a criança comunica-se com as outras pessoas que a cercam [...]. A linguagem escrita cria novas necessidades de comunicação que ainda podem não fazer parte do universo infantil, principalmente se as crianças vivem em comunidades onde a escrita é pouco usada (p. 137-138).

E, realmente, na comunidade em que se encontra a escola em estudo, região de periferia da cidade de Santa Maria, a maioria das famílias dos alunos vivem em

situação de vulnerabilidade social e a linguagem escrita não se faz muito presente no cotidiano, além de que, na linguagem oral encontram-se muitos 'vícios' de linguagem.

A linguagem escrita também exige que os alunos "passem a tomar consciência de cada um dos sons que constituem a linguagem oral para reproduzi-los em símbolos alfabéticos correspondentes" (GONTIJO, 2003, p. 138). Alguns exemplos na escrita dos alunos exemplificam que essa tomada de consciência ainda não está presente, como na substituição do som 'CH' em 'machucar' para '*massucar*' e o não reconhecimento da letra 'L' na formação do encontro consonantal na sílaba 'FLO' em 'floresta', sendo escrita '*foresta*'. Também, quando fazem trocas de letras, como T' por 'D' ao escrever '*radinho*' para 'ratinho', '*tando*' para 'dando', 'D' por 'T' em '*corta*' para 'corda', 'V' por 'F' em '*vico*' para 'fico', G' por 'C' em '*goda*' para 'corda'.

Quanto ao uso de diferentes letras para indicar a nasalização, Ferreira e Correa (2010) realizaram uma pesquisa que discorrem sobre o fato da escolaridade dos alunos exercer essa influência e afirmam que

O uso de "m" antes de "p" e "b" para nasalizar a vogal anterior apresenta dificuldades para as crianças ao longo do Ensino Fundamental, sendo seu emprego realizado de forma convencional em torno do 5º ano do Ensino Fundamental. [...] Há evidências de que por volta do 3º ano as crianças possam fazer uso deste marcador de forma apropriada (p. 02, grifos das autoras).

É o que se pode perceber quando alguns alunos dos terceiros anos da E.E.E.B. Augusto Ruschi utilizaram, indiscriminadamente, as consoantes 'M' ou 'N' para marcar a nasalização em '*alimentos*', '*sonbra*', '*dormimdo*', '*comto*', '*tenpo*', ou seja, estão ainda em processo de alfabetização, reconhecem esse som, mas não sabem a regra de uso das letras 'M' ou 'N' que precisam para nasalizar vogais anteriores a elas.

Ferreira e Correa (2010) afirmaram em sua pesquisa que:

[...] os contextos de ocorrência da nasalização que se referem tanto a regularidades de posição ("m" antes de "p" e "b", por exemplo) como a regularidades de natureza morfossintática (como nasalização em desinências verbais no presente e no pretérito) apresentam dificuldade para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Tais representações tornam-se relativamente mais fáceis com o progresso na escolaridade. [...] apesar de identificar a nasalização, a sua representação não é realizada pela criança de forma convencional (p. 08, grifos das autoras).

A não representação da nasalização de forma convencional também se encontra presente entre alguns alunos da E.E.E.B. Augusto Ruschi que, ao escrever a palavra 'leão', por exemplo, identificam o fonema, porém, em vez de usar 'ã' utilizam 'n', escrevendo '*lean*'. Outro aluno ao escrever o verbo 'tentaram', identifica a nasalização, porém, utiliza a vogal 'i' no lugar do 'n', na sílaba '*ten*' e confunde qual a terminação verbal a ser usada que, conforme a ideia que pretende passar deveria ser futuro ('am') em vez de pretérito ('ão') e acaba por escrever '*teitarão*'.

Percebe-se que ao final do bloco pedagógico, os alunos ainda estão em processo de construção da escrita, com muitas dúvidas quanto à grafia de algumas palavras e na leitura, juntando partes, letras e sílabas para formar as palavras e frases, mas com quase inexistência de interpretação, o que dificulta a resolução das atividades.

5.2.2 Análise da avaliação de Matemática

A avaliação de Matemática apresentava questões que tinham como base a matriz de referência do documento básico da Prova ANA, estruturada "[...] em quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo de Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação" (BRASIL, 2013, p. 18).

Justifica-se a escolha por questões semelhantes a Prova ANA para a avaliação em Matemática, por ser conhecida dos alunos, inclusive na época da aplicação desse instrumento de pesquisa, as turmas vinham realizando a avaliação externa. E também, por questões semelhantes a essa avaliação ser utilizada pelas professoras, durante o terceiro ano numa tentativa de tornar mais acessível para os alunos e facilitar os tipos de questões e a estrutura do teste que iriam resolver.

No entanto, percebe-se que mesmo com a apresentação por parte das docentes e de já terem realizado a Prova ANA, no ano de 2016, a interpretação das questões, bem como a estrutura apresentada não foi muito satisfatória, como veremos na sequência desta análise.

As seis primeiras questões eram referentes à problemática da extinção de animais da fauna brasileira, a número 7 trazia informação sobre o descarte de pilhas no meio ambiente e as outras três envolviam o uso de dinheiro e cálculo de horas, assuntos do cotidiano dos alunos.

As questões não apresentavam cálculos soltos que, simplesmente, precisavam ser resolvidos, mas sim, de uma leitura atenta para saber o que deviam fazer para marcar a resposta correta, o que dificultou para muitos alunos que estavam ansiosos, já que acreditavam que a testagem de Matemática ia ser fácil, pois gostavam de 'continhas'. Assim, os alunos, tomaram por surpresa, ao receberem a avaliação de Matemática e não encontrarem cálculos para resolver, mas sim, enunciados que precisavam ser lidos e interpretados para descobrir a operação a ser realizada, sendo que, em algumas, era somente observação atenta de algum gráfico ou tabela, por exemplo.

No entanto, as professoras dos terceiros anos dizem trabalhar com interpretação de enunciados matemáticos, o que não seria então algo novo para os alunos e também pelo fato de já estarem realizando avaliações externas (Provinha Brasil e ANA).

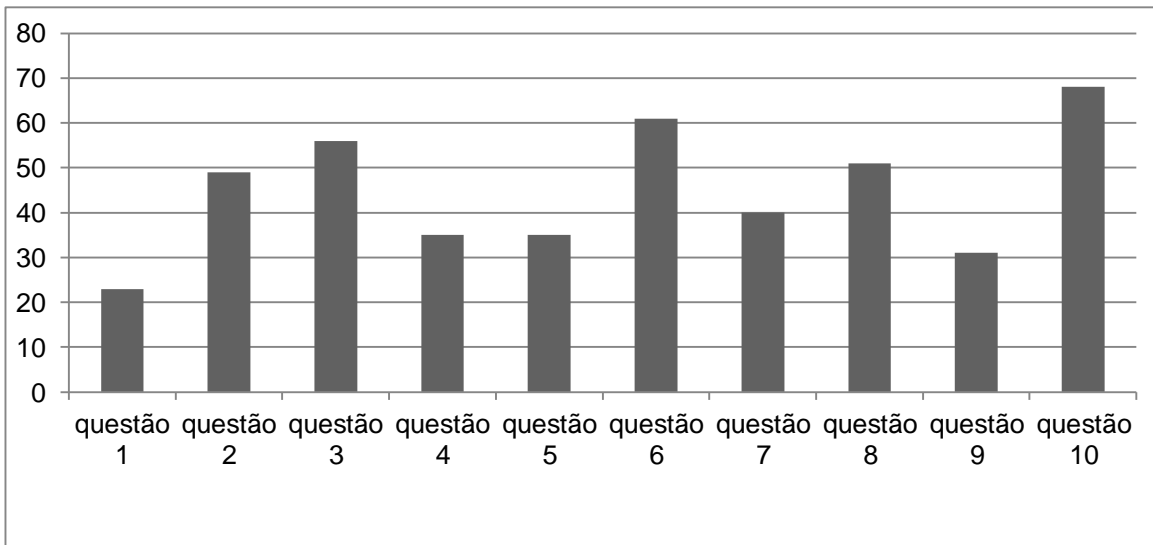
Todas as questões foram retiradas de sites da internet que apresentam sugestões de atividades que podem ser trabalhadas como preparação dos alunos para a Prova ANA, por parte dos professores dos terceiros anos.

Destaca-se o fato de haver uma preocupação em relacionar outras áreas do conhecimento, nesse caso, as Ciências Naturais, para chegar ao que os alunos precisam resolver, demonstrando a importância do trabalho interdisciplinar e de que os alunos consigam ir além da leitura simples, que possam inserir-se nos contextos e encontrar formas de resolver as questões e chegar à alternativa correta.

Na data de realização dessa avaliação houve o acréscimo de um aluno em relação ao dia da aplicação do teste em Leitura, interpretação e escrita. Esse aluno veio transferido de outra escola e foi colocado na turma B, e o total das cinco turmas passou a ser de 103 alunos, porém realizaram a avaliação 92 alunos, sendo que 11 ausentes não estavam presentes no dia, com 11,95% de ausentes.

Assim como na avaliação de Leitura, interpretação e escrita, as questões serão analisadas individualmente, considerando o índice de acertos dos alunos em cada uma. Após análise de cada questão esta será apresentada, com texto em negrito, porém toda avaliação encontra-se no apêndice 'E'. inicialmente, segue um gráfico com dados gerais da avaliação:

Gráfico 4 – Índice de acertos na avaliação de Matemática



Fonte: Dados de pesquisa da autora

A questão número 1 que se encontrava no eixo numérico e algébrico, que tinha como objetivo ler, interpretar e resolver uma situação-problema, com a identificação da operação a ser efetuada, teve o menor índice de acertos, somente 23 dos 92 alunos que realizaram a prova conseguiram resolver e chegar a resposta correta, num percentual de 25%. Nessa questão os alunos precisavam fazer uma leitura atenta e individual, sem ajuda do aplicador, para interpretar e extrair as informações necessárias a fim de resolver a situação-problema:

Uma triste notícia para a fauna brasileira

Lista enumera espécies de bichos ameaçados de extinção em nosso país.

Por: Bernardo Esteves, Instituto Ciência Hoje/RJ

1) Em 1989, a lista oficial de bichos ameaçados no Brasil contava com 219 espécies. Em 2003, a lista aumentou para 395 espécies. Qual a diferença entre a quantidade de espécies ameaçadas de extinção em 1989 e a quantidade ameaçada em 2003?

- (A) 614 espécies (B) 184 espécies
 (C) 176 espécies (D) 156 espécies

Talvez, o baixo número de alunos que conseguiram resolver a questão deva-se ao fato do enunciado apresentar uma chamada para uma notícia vinculada sobre

lista de animais da fauna brasileira que se encontra em extinção, aumentando a quantidade de informações e, em que, realmente, precisavam deter-se para resolver a questão.

Já a questão que envolvia o cotidiano dos alunos, o uso do dinheiro, em que deveriam identificar e relacionar cédulas e está no eixo das grandezas e medidas, teve um índice de 73,91% de acertos. Isso demonstra que o que é significativo para as suas vidas também é resolvido com facilidade. Para a resolução dessa questão não havia necessidade de leitura, o valor do objeto e as alternativas estavam desenhadas:

10) Observe a figura:



Para comprar o conjunto de pilhas acima, preciso de

- (A)
- (B)
- (C)
- (D)

No entanto, outra questão, também do eixo das grandezas e medidas, envolvendo o cotidiano, o uso das horas, em que deveriam resolver um problema que envolvia a ideia da multiplicação, teve um número baixo de acertos, somente 33,69% conseguiram calcular, que poderia até ser usada a operação da adição para encontrar a alternativa correta. Percebe-se que no enunciado havia um desenho para auxiliar na interpretação, mas novamente a necessidade de leitura, para encontrar o numeral que iria ser utilizado no cálculo e a extração de informação de uma situação-problema fez a questão parecer mais complexa, já que a capacidade de abstração ainda se encontra em desenvolvimento.

9) Leia:

Uma pilha alcalina nova, num MP3, em boas condições de uso, tem a duração de 5 horas.



Comprando 3 pilhas alcalinas, usarei meu MP3 durante

- (A) 35 horas (B) 20 horas (C) 15 horas (D) 5 horas

Outras duas questões (número 3 e 6), do eixo tratamento de informação tiveram um número significativo de acertos, ambas de extrair informações, a primeira de uma tabela e a segunda de uma reta numérica, pois apesar de haver leitura de um enunciado, bastava identificar poucas palavras para encontrar o que era solicitado e marcar a resposta correta:


3) A tabela abaixo mostra algumas das espécies ameaçadas de extinção na nova lista. São elas:

ESPÉCIES	QUANTIDADE
aves	160
mamíferos	69
anfíbios	16

O número de mamíferos ameaçados é de

- (A) 69 (B) 116 (C) 160 (D) 224

6) Leia e observe a reta numérica:

O peso de um mico-leão-dourado adulto corresponde ao número representado pelo  na reta numérica.

O peso de um mico-leão-dourado adulto é de



- (A) 500 gramas (B) 600 gramas (C) 700 gramas (D) 750 gramas

Nas questões de números 2 e 7, do eixo numérico e algébrico, os alunos precisavam ter dominado o sistema de numeração decimal, como se faz a

decomposição e qual a ordem e posição ocupada pelos algarismos. No entanto, quando o numeral não atinge o milhar, como na pergunta número 2, o índice de acertos foi maior, 53,26%, indicando ainda uma certa dificuldade por parte dos alunos em fazer leitura e identificar as classes de numerais como o da atividade, 3.680.

2) A lista com o nome das espécies ameaçadas de extinção foi elaborada por 200 cientistas da Fundação Biodiversistas. O número 200 pode ser decomposto da seguinte forma:

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| (A) 2 dezenas | (B) 2 centenas |
| (C) 20 unidades | (D) 2 centenas e 2 unidades |

7) Um grupo de alunos da Escola Balão Vermelho, preocupado com as questões ambientais recolheu, em dois meses, 3 680 pilhas para reciclagem, mandando esse material para depósitos específicos. No número 3 680, o algarismo 6 ocupa a ordem das:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| (A) unidades de milhar | (B) centenas |
| (C) dezenas | (D) unidades simples |

Inferese que ainda falta mais utilização do material multibase ou dourado por parte dos professores e, apesar de a escola ter esse material, ele é utilizado com certa restrição, apenas na introdução de algum conteúdo novo. Talvez, se esse material fosse mais explorado em trabalhos em grupo e com maior frequência para, posteriormente, inserir em situações-problema, haveria uma maior possibilidade de acertos, pois os próprios alunos poderiam construir esses conceitos e, ao invés de ter o olhar punitivo do certo e errado por parte do professor, iriam “corrigir e ser corrigidos pelos colegas nos jogos [...]” (KAMII, 1990, p. 63).

Novamente na questão número 4, do eixo numérico e algébrico, em que os alunos precisavam ler um enunciado mais extenso para, em seguida, interpretar, identificar os dados a serem utilizados e realizar a situação-problema, poucos alunos, 38,04% conseguiram chegar à resposta correta que solicitava a metade de uma determinada quantidade, ou seja, precisavam ter internalizado que, quando se quer a metade, precisa-se usar a divisão. Os alunos poderiam ter usado o desenho,

já que o numeral não era alto, no entanto, essa alternativa não foi encontrada nas avaliações.

4) Leia:

Felizmente, algumas espécies que estavam na lista de 1989 não estão mais ameaçadas. Esta é a situação do mico-leão-dourado: na última lista, ele havia sido classificado como criticamente em perigo, agora, ele é considerado "apenas" "em perigo". O mico-leão-dourado vive em grupos familiares.



A metade de uma população de 28 micos-leões formou um grupo familiar. Esse grupo tem quantos indivíduos?

- (A) 6 (B) 12 (C) 14 (D) 18

A questão número 5, do eixo das grandezas e medidas, apresentava os meses do ano, em que os alunos deveriam identificar e relacionar os meses do ano. Além disso, os alunos, para resolver a questão, precisavam saber a sequência e calcular o espaço de tempo entre dois meses e, mais uma vez, houve um número baixo de acertos, 38,04%. Isso demonstra que, apesar de o calendário estar presente nas salas de aula, esta forma particular de organizar a informação, identificando a passagem do tempo não está bem assimilada pelos alunos.

5) O período em que o mico-leão pode ter seus filhotes, ou seja, reproduzir-se, é de setembro a dezembro e, normalmente, tem dois filhotes gêmeos. Este período corresponde a:

- (A) 4 meses (B) 5 meses (C) 7 meses (D) 9 meses

A questão número 8, do eixo das grandezas e medidas, solicitava simplesmente que se calculasse a idade de uma pessoa passado um determinado tempo, necessitando apenas que os alunos fizessem um cálculo de adição simples, ou mesmo cálculo mental, ou seja, precisavam resolver uma situação-problema a partir da leitura de um enunciado simples, de somente uma frase e, nesse caso, houve acerto de mais da metade dos alunos, 55,43%, demonstrando que quando

não há necessidade de muita leitura e interpretação a busca pela resposta torna-se mais fácil.

De modo geral, para a realização das atividades, era necessário que os alunos conseguissem interpretar os enunciados, já que “[...] a atividade de leitura vai muito além do processo de decodificação, ou seja, apenas as informações contidas nos textos não são suficientes para que se realize como tal” (SARAIVA, 2013, p. 08). Destaca-se que a maioria das questões, não necessitava de cálculo, mas de raciocínio lógico-matemático, de leituras atentas, inclusive, dos quadros, gráficos, tabelas ou outras figuras, já que nestas ilustrações poderia estar a resposta, assim, como afirma o autor, somente uma leitura decodificada não era suficiente para encontrar a resposta correta.

Monteiro e Soares (2014) em uma pesquisa realizada afirmam que

Ao ler, o leitor desenvolve duas atividades fundamentais: identifica as palavras que compõem o texto e constrói significados para o que lê. No entanto, para realizar a leitura de forma eficiente, ele não pode dispensar atenção a essas duas atividades na mesma medida (p. 03).

E, no caso, dos alunos de terceiro ano, da E.E.E.B. Augusto Ruschi, ainda muitos fazem leitura decodificada e com dificuldades nas sílabas não canônicas, aquelas que não seguem a ordem consoante mais vogal, como nos encontros consonantais, sílabas formadas somente por vogais e, assim, conseguem realizar somente uma das atividades citadas pelas autoras de cada vez, na maioria das vezes, a identificação isolada das palavras dos enunciados.

Nesse subcapítulo, percebemos que as dificuldades apresentadas pelos alunos foram semelhantes às da avaliação de Leitura, interpretação e escrita, pois apesar de envolverem números, que na opinião de muitos alunos, seria mais fácil, o fato de precisar de leitura com interpretação dos enunciados dificultou a resolução das atividades. Esse fato demonstra, mais uma vez, a importância de que os alunos estejam realmente alfabetizados ao final do bloco pedagógico, terceiro ano do Ensino Fundamental, para que possam dar continuidade aos estudos e não acontecer, como veremos na sequência, na análise das entrevistas das professoras, de alunos concluindo o nono ano ou Ensino Médio com sérios problemas ortográficos, leitura incipiente, que não conseguem redigir um texto com significado, por exemplo.

5.3 O ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS E COORDENADORA PEDAGÓGICA

No final do ano de 2016, foram realizadas entrevistas, com perguntas semiestruturadas às 5 professoras do terceiro ano da E.E.E.B. Augusto Ruschi e à coordenadora pedagógica responsável pelos Anos Iniciais, sendo que a escola contava com outras 2 professoras nesse setor.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para facilitar a análise do que se buscava saber sobre o entendimento das docentes sobre o regime de Progressão Continuada, como realizam o trabalho diário de sala de aula com os alunos que chegam no terceiro ano e ainda apresentam dificuldades na leitura, escrita e no raciocínio lógico-matemático, no caso das docentes regentes e, como acontece o auxílio, a participação enquanto coordenação para melhorar a prática junto às professoras, além de obter opiniões sobre como consideram que esteja a aprendizagem dos alunos da E.E.E.B. Augusto Ruschi e o que poderia ser feito com o intuito de melhor entender a forma de avaliação prevista para o bloco pedagógico e que pudesse repercutir na aprendizagem dos alunos.

A primeira questão tinha por objetivo saber o entendimento das professoras e da coordenadora pedagógica sobre o regime de Progressão Continuada, as cinco professoras regentes e a coordenadora pedagógica utilizaram expressões bem condizentes com o conceito desse regime previsto para o bloco pedagógico, demonstrando entendimento:

[...] seria aquele aluno que não conseguiu atingir todos os objetivos [...] e ele vai mesmo assim passar pro próximo ano, [...] aluno que a gente tem um olhar um pouco diferenciado (Professora turma A).

Eu acho que a Progressão Continuada ela só acontece quando o aluno avança que é isso né, ele tem que avançar, mas quando ele continua com um acompanhamento diferenciado no outro ano. [...], eu tenho que avaliar o meu aluno diferente e ver se ele tá avançando ou não, não é (Professora turma B).

[...] nova oportunidade pra ele aprender, pra ele então através de atividades, de um plano de apoio ele superar as dificuldades que ele não supriu naquele ano anterior (Professora da turma C).

[...] continuidade pra que ele não estagne naquele ano, pra que ele consiga ir pro próximo ano com, com as suas deficiências, mas que essa deficiência seja sanada né ou da melhor forma trabalhada, deveria assim ser né (Professora turma D).

[...] prosseguimento de uma série pra outra [...], sem restrições, [...] (Professora turma E).

[...] seria, deveria ser né dentro de uma proposta evolutiva onde se, se inicia no primeiro ano né, segundo ano e a consolidação no terceiro ano [...]
(Coordenadora pedagógica).

Essas falas demonstram que há conhecimento de como deve ser realizada a avaliação nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental e estão de acordo com o previsto na Resolução nº 7/2010, ainda que, em alguns momentos, com certas incertezas se seria bem isso, ou dizendo, saber como é, mas não vendo acontecer de fato, como a coordenadora, que faz citações de estudos que vêm sendo realizados no Pacto e revela: *“[...] é uma boa proposta, [...] mas a gente não vê como significado positivo na prática [...]”*.

Bertagna (2008) defende que a Progressão Continuada precisa ser entendida como uma

[...] avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, assim como recuperação contínua [...] pretende-se beneficiar os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Portanto, não deveria ser considerado aprovação automática, visto que esta desconsidera o processo de aprendizagem da criança (p. 80).

Ou seja, o entendimento das docentes dos terceiros anos da E.E.E.B. Augusto Ruschi está condizente com o preconizado por Bertagna (2008), e visa, a partir de acompanhamento diferenciado, num processo contínuo, permitir o avanço do aluno dentro de suas possibilidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem e considerando-o como um todo.

A professora da turma ‘B’ vai além do seu entendimento sobre o regime de Progressão Continuada e questiona, tem alguma dúvida como deveria ser a avaliação em relação aos alunos com maiores dificuldades. Ainda dá a entender por sua fala que se sente obrigada (*“eu tenho”*) a fazer uma avaliação diferente, que não pode mais simplesmente aplicar uma prova, ou outro instrumento avaliativo, igual para todos, com aplicação de notas, que se faz necessário verificar outros aspectos. No entanto, ela ainda tem dúvida se seria assim mesmo e questiona a pesquisadora: *“não é?”*

Mas, será que esse tipo de avaliação, com acompanhamento individualizado, diferenciado realmente acontece ou essa ‘nova’ forma de avaliação está sendo ainda mais discriminatória, com ‘esquecimento’ daqueles alunos que não conseguem acompanhar? Freitas (2002) discorre nesse aspecto sobre o tipo de

avaliação que passa a ser instituída com a implantação da Progressão Continuada, com maior ênfase no plano informal (juízos de valores) e a retirada da nota (plano formal) e defende que se o aluno está na escola, mas não aprende está sofrendo uma exclusão subjetiva, não é eliminado, mas permanece isolado dentro da sala de aula, não conseguindo acompanhar o que o docente está ensinando.

Já a professora da turma 'E' além de emitir sua opinião sobre o que entende pelo regime de Progressão Continuada, demonstra certa contrariedade e insatisfação pelo que ela chama de 'metodologia' e utiliza a expressão 'impossibilitados' para dizer que os professores de 1º e 2º ano, que ela utiliza série, não podem reter os alunos e, ainda que as crianças dos terceiros anos "fica crucificados", como se fossem marcadas, algumas selecionadas para aprovação, por já terem sido reprovadas outras vezes, outras aprovadas, por se levar em consideração outros fatores, como necessidade de avaliação por especialistas da área da saúde. Assim, a professora destaca que

[...] pela experiência que eu tenho de quarenta anos de sala de aula [...] acho que nós professores não estávamos preparado pra essa metodologia e eu vejo assim que o primeiro, segundo [...] os professores né ficam impossibilitado de reter os, os, os seus alunos na série e no terceiro ano fica essa barreira [...] (Professora da turma E).

A professora da turma 'C' considera que o regime de Progressão Continuada é uma oportunidade concedida pela escola, parecendo desconhecer que é uma possibilidade prevista na LDBEN nº 9.394/96 e sugerida como uma oportunidade de continuidade para o bloco pedagógico na Resolução nº 7/2010, não sendo exclusividade da E.E.E.B. Augusto Ruschi. Conforme a participante, é uma "oportunidade que a escola oferece aos alunos que no ano anterior não conseguiram atingir os objetivos mínimos da série, então ele recebe essa nova oportunidade para ele aprender [...]" (Professora da turma C).

Percebe-se pela fala das professoras que apesar de haver entendimento sobre o regime de Progressão Continuada para o bloco pedagógico, em que não há retenção nos três anos iniciais, elas também defendem que precisam de apoio para que essa política pública seja concretizada de fato nas salas de aulas e atinja os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

A coordenadora pedagógica, profissional que poderia auxiliar as docentes com esse apoio para efetivação na prática da implementação da Política Pública de

Progressão Continuada, ao responder, durante a entrevista, se havia acompanhamento às professoras do bloco pedagógico, explica os motivos pelos quais não têm conseguido assessorar as docentes e, talvez, melhorar a efetivação desse regime:

[...] esse ano, até o ano passado não foi tanto, o ano passado algumas coisas a gente conseguiu alguns projetos, esse ano eu vou te dizer assim ó que só a parte burocrática que foi feita [...] um outro problema, que eu digo que foi problema a gente recebeu professoras novas e essas professoras que tiveram muito mais subsídios da coordenação, do que os outros professores, [...] e nesse sentido eu digo assim ó que foi uma falha geral nossa, minha digo mais precisamente minha que eu que trabalhei mais com os pequenos por que ou a gente tava fazendo, respondendo alguma coisa, fazendo algum levantamento de dados que adoram isso, esse ano geraram só planilha, planilha, planilha [...] ou com as gurias do primeiro, [...] tinha começado uma e aquela ia até o final do ano ao menos que acontecesse [...] não circula, [...] aquela sabe que não é a da turma, não se compromete com o trabalho [...] (Coordenadora pedagógica).

A coordenadora, em sua fala apresenta outros aspectos relevantes, como a falta de comprometimento de alguns docentes que assumem turmas em caráter temporário e outros que, por estar muito tempo afastado da regência, atuando em setores, precisam de auxílio ao voltar às práticas das salas de aula.

Ferreira (2006) levantou o perfil dos professores de História que ingressaram no concurso do Estado de São Paulo em 2003 e constatou que:

Um dos principais problemas enfrentados pela escola pública era a alta rotatividade de professores, decorrente do alto índice de professores temporários, o que vinha prejudicando a construção de um vínculo efetivo entre professor e escola e entre seus pares dificultando a realização do trabalho educativo (p. 03).

Essa pesquisa realizada com docentes paulistas revela semelhança com a rede pública estadual do Rio Grande do Sul que, conforme fala da coordenadora pedagógica da escola em estudo houve muitas substituições durante o ano letivo de 2016 com as professoras dos três anos iniciais e revelam a importância do vínculo que o professor precisa ter com a escola, conhecer o contexto, fatores esses que poderão ser preponderantes no aprendizado dos alunos.

Outro ponto levantado pela coordenadora é a falta de comprometimento das famílias com a ajuda na realização de estudos em casa e o não-entendimento do que significa a Progressão Continuada, dando a entender que somente a ‘ameaça’ da reprovação preocupa os pais:

[...] até os pais dizem ai não precisa, eles brincam no primeiro não precisa mais ler no primeiro, pai ajuda a fazer a tarefa em casa e é o que acontecia, aí professora para, tem três anos, lá no terceiro ano que precisa ler e escrever não é agora, sabe e os pais criam aquela coisa aí não roda, não roda e aí eles acham que vem pra brincar no primeiro, daí no segundo começa a ficar mais sério, eles já se perdem tudo e aí no terceiro, então eu penso que a política pra organiza todo esse processo tem que ser uma coisa mais bem elaborada, eu penso pra que surta melhor efeito (Coordenadora pedagógica).

Glória (2002) na pesquisa *A “escola dos que passam sem saber”*: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares realizou um estudo em uma escola de Belo Horizonte que apresenta no Projeto Político-Pedagógico a Escola Plural e encontrou nas falas das docentes daquela escola muita semelhança com o referido pela coordenadora pedagógica da E.E.E.B. Augusto Ruschi e revela que:

[...] um outro nó apontado pelos professores refere-se à omissão da família no processo educacional escolar. De acordo com os professores, o acompanhamento da família que “já não era muito bom, piorou”, pois, os pais “não se empenham tanto quanto se empenhavam antes”, quando havia reprovação na escola. [...] E insistem que a família está delegando suas funções educativas à escola. O problema, segundo eles, é que a escola não tem conseguido corresponder a tantas expectativas (GLÓRIA, 2002, p. 127-128, grifos da autora).

Além do apoio da coordenação, as professoras entrevistadas da E.E.E.B. Augusto Ruschi também gostariam de contar com o comprometimento da família, e ao responder como trabalham com os alunos que ainda não estão alfabetizados e não têm domínio do raciocínio lógico-matemático no terceiro ano, a professora da turma ‘B’ expõe: *“[...] pedir o comprometimento da família, ele vai ter que ter apoio também para realizar atividades extras e o certo seria um turno inverso com reforço”*.

A professora da turma ‘E’ também menciona a necessidade de auxílio e relata *“ter [...] bastante dificuldade [...] nós não temos monitor e fica difícil porque essas crianças [...] precisam de um atendimento individualizado com trabalhos de reforço individual com ele e dentro das necessidades e possibilidades”*.

A professora da turma ‘A’ diz:

[...] que busca diversificar [...] criando um ambiente que propicia a aquisição dessa linguagem né, dessa escrita, dos cálculos e a gente tenta suprir essa lacuna, é um trabalho um pouco mais complexo, por que a gente vai ter que retomar tudo, desde o inicial, desde as séries iniciais, do primeiro ano.

A fala da professora da turma 'C' diz que: “[...] o trabalho fica bastante a desejar [...]” e a da turma 'D' discorre que “[...] o trabalho tem que ser individualizado, respeitando, pegando tudo o que foi trabalhado, o que ficou de deficiência, [...] tentando sanar essas lacunas e ir trabalhando essas dificuldades que eles têm ao longo do ano”.

As falas das professoras destacam que elas procuram atender as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, com atividades que tentam retomar as lacunas dos dois anos anteriores, mas que sentem dificuldades e que não é um trabalho como gostariam que fosse e sugerem a criação de atividades em turno inverso, com turmas de reforço para os alunos com maiores dificuldades, que vêm avançando através do regime de Progressão Continuada, mas que não estão conseguindo acompanhar os objetivos previstos dos primeiros e segundos anos e acabam chegando ao final do ciclo sem saber fazer leitura com interpretação e escrita com fluência.

A coordenadora pedagógica também mencionou, em determinado momento da entrevista, a importância de alternativas para suprir as lacunas dos alunos, que deveriam ser “[...] trabalhadas no turno inverso por um outro profissional aí ele ia conseguir sanar aquilo que ficou para trás [...]”.

Essa sugestão da oferta de atividades extras, reforço em turno inverso aos alunos com maiores dificuldades está prevista no artigo 27, parágrafo segundo da Resolução nº 7/2010, em que “[...] a organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos [...]” (BRASIL, 2010, p. 08).

Na Resolução nº 4/2010, que define *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, no artigo 48, inciso V também está previsto “[...] oferta obrigatória de **apoio pedagógico** destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar” (BRASIL, 2010, p. 15, grifo meu).

No Parecer nº 11/2010, a redação é muito semelhante à Resolução nº 7/2010 com relação à recuperação dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, porém, como nos demais documentos a responsabilidade dessa oferta fica para as escolas, o que nem sempre é possível, mesmo muitas vezes constando nos Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos.

No caso da escola em estudo, que faz parte da rede estadual, a criação de uma turma ou de grupos de atendimento individualizado oferecendo reforço aos discentes com dificuldades, depende de recurso humano disponível para atuar em turno inverso, o que nem sempre é possível, deixando as professoras de terceiro ano preocupadas por não conseguirem auxiliar de forma mais efetiva os alunos que não leem e escrevem com fluência, por exemplo, já que pouco podem contar com o auxílio das famílias para estudo em casa.

Outra questão da pesquisa era saber quais consequências poderiam ter os alunos que não se alfabetizaram até o terceiro ano, e as professoras das turmas 'C', 'D' e 'E' afirmam que os alunos apresentarão dificuldades posteriores, porque se, ao final do bloco têm lacunas, não estão conseguindo ler e escrever com fluência, nem resolver atividades de raciocínio lógico-matemático, isso irá se acumular nos anos seguintes de escolaridade, muitos não acompanhando os conteúdos do ano que se encontrarem, por terem ficado habilidades dos Anos Iniciais a vencer:

*[...] É o que a gente tá vendo no quinto, é o que a gente vê lá nas redações do ENEM que dão uma angústia [...] tá faltando alguma coisa que essas crianças estão chegando no terceiro com esse monte de dificuldade né e **a lei infelizmente ela nos diz nós temos que dar conta e eu não sei que jeito, por que é um professor pra atender tudo**, [...] (Professora turma C, grifo meu).*

*[...] **eles vão sempre com uma deficiência** eles não conseguem se desenvolver plenamente, eles sempre vão ter algumas dificuldades, eles **vão esbarrar em algum momento da vida** (Professora turma D, grifo meu).*

*[...] **cada ano mais, mais dificuldade vai ter por que o professor vai ter mais conteúdo**, mais trabalho, turmas maiores, mais agitada, já entra a adolescência e a dificuldade vai cada vez aumentando mais (Professora turma E, grifo meu).*

O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* destaca a importância da articulação entre as etapas da Educação Básica, de inter-relacionar as aprendizagens, evitando o que relatam as professoras de haver deficiências que irão persistir na vida estudantil. Porém, sabe-se que essa interlocução nem sempre se faz possível e, apesar de todos os esforços envolvidos enquanto docentes e escola nos deparamos com muitos casos de insucesso, reprovações e abandono dos estudos.

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente, com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. [...] Para a sua superação é

preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, [...]. Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. [...] As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos (BRASIL, 2013, p. 120).

Já a professora da turma 'A' relata que há um acúmulo de informações que os alunos não vêm dando conta e, por isso, fica cada vez mais difícil que eles saiam do terceiro ano com todas as habilidades que deveriam atingir. Segundo a participante, *“no terceiro ano, se ele não está lendo ainda ele tem, além de aprender a ler, **tem que atingir todas as habilidades e competências do terceiro ano, então fica muito, acumula muita coisa no mesmo ano**”* (Professora turma A, grifo meu).

A professora da turma 'B' é categórica em afirmar que se o aluno não aprender o que tem que ser aprendido no terceiro ano, vai reprovar, inclusive, com mais de um ano de reprovações:

*Ele **vai reprovar no terceiro ano e vai começar a reprovar**, e se não for bem trabalhado [...] vai ficar no terceiro ano reprovando, como já acontece, crianças com dois, três anos de reprovação. Então é um grande número de reprovação e vários anos de repetência na mesma série até sair do terceiro* (Professora turma B, grifos meu).

A reprovação, mencionada pela professora, é um dos pontos destacados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* ao referir-se sobre o impacto que a retenção tem nos alunos, como sendo fator desmotivante por não poderem dar continuidade nas suas aprendizagens e terem que rever tudo, afastado de seu grupo de colegas e, ainda, permanecer na turma por mais de um ano poderá não lhe acrescentar novos conhecimentos.

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 120-121).

A coordenadora pedagógica destaca que as consequências são sérias e irão persistir nos anos seguintes, assim como relatou a professora da turma 'C'. A coordenadora defende que o aluno que não conseguir se alfabetizar (não menciona até qual ano, mas dá a entender que no primeiro ano) não pode ser aprovado:

[...] entra um problema gravíssimo eu tenho e não um só, [...] têm alunos no nono ano que são semianalfabetos, que eles ainda não escrevem direito [...] alunos que vieram vindo, roda um ano, roda outro, eu acho que se a alfabetização não foi concretizada lá, se não efetivar lá, não tem que passar [...] aí já faz dois ou três anos que está rodando e aprova e daí minha filha tu acha que a professora do quarto ano vai se preocupar com a alfabetização, a do quinto, a do sexto [...] roda um ano ou dois em um, um ano ou dois em outro e assim vai. Então eu penso que assim, a base está lá, eu acho que o primeiro ano, essa coisa aí tem que brincar tem que, mas assim sempre se aprendeu a ler e a escrever no primeiro ano [...] (Coordenadora pedagógica).

Glória (2002) discorre sobre o fato que a certificação de conclusão do Ensino Fundamental não garante um lugar na sociedade, no mercado de trabalho, por encontraram-se 'semianalfabetos', o que vem ao encontro do relatado pela professora coordenadora, sobre os alunos com dificuldades na leitura e escrita:

[...] a permanência na escola e o certificado obtido à sua saída não são garantia de que os alunos estejam qualificados para competirem e conquistarem um lugar que seja seu de direito e de fato. [...] o processo de exclusão escolar e social persiste, transferindo-se, porém, para níveis mais elevados do sistema escolar. [...] o término da Escola Fundamental não tem sido percebido como "sucesso escolar", uma vez que não tem representado sequer a aquisição de competências escolares elementares, como o domínio da leitura e da escrita (GLÓRIA, 2002, p. 214, grifos da autora).

A coordenadora menciona outros pontos relevantes na sua fala, como a não continuidade nas aprendizagens dos alunos nos anos seguintes ao bloco pedagógico, por parte das docentes, inferindo uma falta de comprometimento, fazendo com que o discente reprova "*[...] um ano ou dois em um, um ano ou dois em outro e assim vai [...]*".

Também destaca sua posição em relação aos alunos que não se alfabetizam e diz que "*[...] se não concretizada lá, se não efetivar lá, não tem que passar [...]*", vindo ao encontro da opinião da professora da turma 'B' ao relatar sobre as consequências dos alunos que aprovam estarem alfabetizados.

Ribeiro (1991) argumenta de forma contrária à opinião das docentes e, em estudo revela que "*[...] a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário*

do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (p. 15).

Glória (2002) corrobora com a tese de Ribeiro (1991) ao esclarecer que: [...] há praticamente um consenso entre os especialistas em educação, que a eliminação da reprovação e da repetência é um avanço em termos educacionais e sociais (p. 56). Assim, apesar de ainda ser defendida por algumas docentes, as pesquisas demonstram que ela não traz benefícios aos alunos e o que precisa é de mudanças mais profundas em todo o sistema.

Na fala da coordenadora, ao responder a terceira questão sobre as consequências que os alunos possam vir a ter ao não se alfabetizarem até o terceiro ano, outros pontos foram levantados, sentindo-se a necessidade da professora se expressar diante de certos acontecimentos que vinham acontecendo na escola durante aquele ano, como o movimento de ocupação, que aconteceu também em outras instituições de ensino, greve e o descomprometimento diante da recuperação das aulas, ficando restritas ao registro em sábados, falta de interesse por qualificação de alguns colegas e avaliação como caráter punitivo para os alunos:

[...] a qualidade desses recuperados em sábado, por isso que eu digo tem que ser ofertado em tempo regular, essa coisa de dizer que greve vai ser recuperado mentira é mentira por que esses sábados os alunos não vêm [...], tu acha que com esse calor mortal¹³ eles estão vindo, porque é prova, se não eles não vêm [...], se não são as provas agora não vêm mais na aula [...] e os alunos têm culpa da punição? Quem tem culpa [...] quem tem que ser punido dentro de todo esse sistema? Não é o professor e nem o aluno e quem sobrecarrega na cabeça de quem? [...] a única arma que nós temos é o aluno e a gente ainda tem cara de fazer isso [...], porque querendo ou não lá quem fez greve não estava pensando nos alunos [...] (Coordenadora pedagógica).

A professora entrevistada, responsável além dos Anos Iniciais, por toda a Educação Básica da escola, apesar de haver outras duas docentes que a auxiliavam, também demonstrou contrariedade com as políticas públicas em geral que estão mais preocupadas com dados estatísticos, prevalecendo aspectos quantitativos aos qualitativos e mais, especificamente, no caso da Progressão Continuada, discorre que “deveria ter algumas brechas, por exemplo, da frequência [...], eu acho que tinha que ter alguma brecha na lei, organizar de uma maneira

¹³ A entrevista com a coordenadora aconteceu em janeiro de 2017 e o ano letivo de 2016 ainda não havia acabado, devido ao movimento de ocupação que a escola, assim como outras instituições passou e a greve dos docentes e funcionários.

diferente, não sei, reestruturar, mas não simplesmente não reprovar e aprovar” (Coordenadora pedagógica).

Ela também volta a defender a reprovação, inclusive na primeira série, como era antigamente: “[...] *quem não era alfabetizado não passava [...], se tu faz, isso é lógica, se tu tem uma boa base de alfabetização, se tu tem uma boa base depois tu só vai aprimorando [...]*”. Quando questionada quantos anos essas crianças ficavam na primeira série, já que estava se referindo ao regime seriado, anterior a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, diz que: “[...] *isso eu não sei te dizer, mas eu acho que não era muito, às vezes é questão de acho que mais do que três anos não fica [...]*”. Esse período relatado pela coordenadora que as crianças permaneciam na primeira série (três anos) e, que para ela não parecia ser muito, é o que hoje temos para as crianças se alfabetizarem, sem o ‘trauma’ da reprovação, o bloco pedagógico.

Arroyo ao prefaciá-lo livro *Reprovação escolar: uma renúncia à educação de Paro* (2001) argumenta que:

[...] quando reprovamos e retemos um aluno nos reprovamos como humanos. Em cada ação, escolha ou prática escolar nos colocamos em jogo, percebemos que estamos julgando seres humanos com as mesmas lógicas seletivas e excludentes com que nos descobrimos julgados e excluídos. Descobrimos que reprovamos mais do que um aluno em nossa matéria. Reprovamos um ser humano homem, mulher, criança, adolescente, jovem ou adulto, trabalhador ou trabalhadora em seu percurso social e cultural; sua autoimagem, sensibilidades, identidades, projetos de vida, emoções, afetividades (p. 07).

A fala da professora coordenadora parece ser contraditória com sua amorosidade diante dos alunos dos Anos Iniciais, que ela chama de filhos, “[...] *eu digo lá na sala com teus filhos (suspiro) tu fica, lá tu faz tudo o que cabe a ti [...]*”. Fala também da sua procura incessante por qualificação, mencionando durante a entrevista estar fazendo mais de uma especialização. Isso dá a entender que o tempo que passou no setor da coordenação pedagógica, diante da insatisfação e certa acomodação de seus pares, colegas que no momento ocupam a regência, foi frustrante e desmotivador, chegando a retroceder a ideia de décadas atrás, que a reprovação era a solução para a aprendizagem dos alunos, não percebendo como diz Arroyo, que ao reprovar um aluno estamos nos reprovando como ser humano e que esse aluno é também um ser humano, que tem anseios, aspirações, que acredita ser a escola o caminho para uma vida melhor.

Quando as professoras foram questionadas se o aproveitamento escolar dos alunos dos terceiros ano foi satisfatório em 2015, as respostas vieram de quatro professoras, já que uma por ser contrato (turma 'D') chegou à escola durante o ano letivo e assumiu uma turma de quinto ano. Duas foram enfáticas em afirmar que o rendimento dos alunos não foi satisfatório, como se esperava que estivessem ao final do bloco pedagógico, justificando que muitos vieram sem noções básicas (leitura interpretativa, escrita de textos, resolução de atividades matemáticas), sendo necessário retomar habilidades dos anos anteriores, ficando muito difícil de o aluno dominar e dar conta de tantas informações, além do problema da infrequência, como relatado pela professora da turma 'E':

*[...] eles vieram com bastantes lacunas, eu creio que ficou muito, acumulou muita coisa e o **aproveitamento não foi o esperado** (Professora turma A, grifo meu).*

[...] eu acho que tive umas 4 ou 5 reprovações e se for analisado é uma média de 20% né (Professora turma B).

[...] eu não tive nenhuma reprovação de 2015 pra 2016 na minha turma por que todos estavam bem alfabetizados, num nível alfabético e todos com leitura fluente, com escrita de estrutura de texto, tudo como tem que ser um final de terceiro ano [...] (Professora turma C).

*[...] me **deixou muito a desejar**, fiquei bem, bastante preocupada tinha muitos alunos faltosos [...] mães que não se importavam e não mandavam os filhos pra aula, [...] o motivo mais forte que me chamou a atenção foi esse, por que quando tem uma família que se interessa, que o aluno é frequente o ano inteiro e que demonstra interesse é mais fácil de a gente conseguir resolver (Professora turma E, grifo meu).*

Ferreiro (2001) referindo-se às reprovações destaca que, por mais que pensamos que o aluno não aprendeu nada naquele ano, alguma habilidade, algum conhecimento irá permanecer, que será agregado no ano seguinte:

[...] a repetência expressa muito mais a incapacidade do sistema escolar para dar conta de aprendizagens diferenciadas do que a incapacidade do indivíduo para aprender. Em todos os casos que eu conheço, nunca se podia afirmar que a criança não havia aprendido nada. A criança sempre aprende algo, mesmo quando o que aprende não seja suficiente (p. 150).

A autora enfatiza sobre o sistema como um todo, que professores, coordenadores pedagógicos, escola em geral não estão conseguindo encontrar maneiras de trabalhar com esses conhecimentos adquiridos e que podem não ser o suficiente, como menciona Ferreiro (2001), mas que é algo a ser considerado e

valorizado. A autora ainda acrescenta que “[...] não bastam [...] medidas pontuais [...] mais dinheiro ao professor, pôr livros nas aulas, faz mais coisas e, certamente, serão obtidos resultados. Porém, como medidas isoladas, certamente, que não funcionam” (p. 151).

A última pergunta realizada às professoras regentes e coordenadora pedagógica foi buscar junto a elas sugestões de ações que consideram pertinentes serem desenvolvidas na escola sobre a Progressão Continuada. As contribuições foram muitas, mas a busca por momentos de trocas entre as colegas, apoio pedagógico, professor auxiliar ou turmas de reforço, momentos de formação foram destaque nas falas:

*[...] tentar **trocar experiência entre os colegas** né, [...] há uma lacuna muito grande entre primeiro e segundo, segundo e terceiro é, de repente a gente fazer algumas reuniões pra tentar listar algumas atitudes que a gente poderia realizar na nossa prática pedagógica [...] se tivesse um **apoio pedagógico** (Professora turma A, grifo meu).*

*Em primeiro lugar eu acho que é bem importante os **professores terem um comprometimento e um envolvimento** entre eles, [...] os professores, eles são muito solitários, cada um com sua turma, isso eu percebo, por exemplo aqui na escola, cada um tem a sua turma, se fecha dentro da sala de aula e tenta fazer o que pode. [...] continuar com o PIBID, eu acho que é bem importante, que o PIBID vem a ser como uma ajuda pra reforçar e também **reforço em turno inverso**, que esses alunos têm que ter, eu acho que a escola teria que ter uma outra maneira além do PIBID também pra gente poder atender melhor esses alunos. Eu sei que os recursos humanos são difíceis, mas ainda mais que a escola é grande (Professora turma B, grifo meu).*

*[...] **plano pedagógico de apoio** que esses alunos têm que ter no contra turno e incentivar que as famílias reconheçam a importância desse trabalho, que mandem seus filhos, [...] aluno diluído, professor bem informado, **professor de apoio** e ativação do laboratório de ludicidade (Professora turma C, grifo meu).*

*[...] **unidade de ação** [...] da coordenação junto com os professores e o bloco de professores, terceiro ano, segundo ano, primeiro ano ter essa uniformidade bem clara, específico isso (Professora turma D, grifo meu).*

*Primeiro lugar, qualificação dos professores, a atualização conforme as novas leis, os novos parâmetros e **tempo para planejamento em conjunto** com coordenação, com supervisão, orientação e os professores das séries, do ano isso eu acho fundamental [...], **reforço escolar** [...] planejamento em conjunto [...] é muito pouco os encontros, eu acho que deveria ter uma avaliação conjunta dos três anos e um planejamento dando uma continuidade (Professora turma E, grifo meu).*

*[...] primeiro uma **unidade**, eu penso que tinha que ter uma unidade dos professores primeiro, segundo e terceiro, [...] tem que ter **uma formação** bem coesa, assim pra elas terem além de clareza, ter segurança no que estão fazendo, [...] **formação**, porque a gente não sabe a gente deduz eu digo, eu sou bem honesta com relação a isso acho que a gente tem muito,*

muito, muito o que aprender, muita coisa vai acontecendo, [...] precisa de atualização após, dentro da área da alfabetização tem que estar nos moldes da lei agora [...] (Coordenadora pedagógica, grifo meu).

Na entrevista com a coordenadora pedagógica ela relata como sugestão do que poderia fazer para que o regime de Progressão Continuada fosse mais aplicado na prática da escola e houvesse maior comprometimento dos docentes e menciona sobre a importância de momentos de formação, trocas de experiências, porém, segundo ela, a formação do Pacto não é suficiente: *“eu acho que o Pacto perde nisso, aquelas leituras deleite¹⁴, [...] isso não é formação [...] tem que ter alguma coisa lá que se aprenda pra gente colocar em prática [...]”*. Quando perguntada, então, como seria essa formação diz que *“[...] tinha que ter alguém bem qualificado, e santo de casa não faz milagre, tem que ser alguém de fora que vem, só que daí já demanda recurso que a gente não tem [...]”*, esbarrando na questão da falta de investimentos para a educação.

No entanto, quatro das cinco professoras entrevistadas solicitam momentos para troca de experiências, planejamento coletivo, o que não necessitaria recurso financeiro para contratação de ‘alguém bem qualificado’ como menciona a coordenadora, somente aproveitamento das reuniões pedagógicas que acontecem na escola para que essas solicitações fossem concretizadas, porém, geralmente, as reuniões acabam sendo meramente para repasse de informações.

Guilherme (2003) acrescenta que

Para que uma escola garanta acesso, permanência e sucesso, há que se verificar a existência de condições objetivas (condições efetivas de trabalho - organização da prática, materiais, salários, etc.) e subjetivas (formação do professor) a fim de que se efetive a mudança para o regime de Progressão Continuada ou qualquer outra mudança. (p. 05).

Nesse sentido, infere-se que não basta a escola dispor de momentos de encontro, de ter a boa vontade de mudar a postura de certos docentes que se mostram insatisfeitos com a retirada da reprovação, é preciso propor formação, discussão, estudo do plano de Estudos, documento da escola que apresenta os objetivos que cada ano tem que cumprir, comprometendo os professores e evitando

¹⁴ A leitura deleite é utilizada no Pacto e “é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. [...] É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. [...], não exclui as situações em que se conversa sobre os textos [...]” (BRASIL, 2012, p. 29).

que se sintam “solitários, cada um com sua turma”, como relata a professora da turma ‘B’.

Uma das questões da pesquisa buscava saber se a coordenação pedagógica, como setor responsável pela articulação, formação, planejamento, realizou discussão coletiva entre as professoras para decidir sobre os alunos que tinham condições de avançar para o quarto ano em 2017 e, quais critérios foram usados. Ela destacou alguns pontos importantes, mas afirmou que há sim, encontro para discussão coletiva de quais alunos irão para o quarto ano, mesmo sabendo que muitos não terão condições de acompanhar, por apresentarem dificuldades de leitura, interpretação e escrita, por exemplo:

[...] as professoras do terceiro ano não querem assumir uma responsabilidade sozinha sempre a supervisão [...], sempre a gente senta e as gurias têm essa preocupação [...] quadro de evolução do aluno de como ele chegou no terceiro, porque, às vezes, eles chegam ali fraquíssimos, fraquíssimos, fraquíssimos, mas eles tiveram um avanço e foram comprometidos e tiveram um avanço tão grande que dá pena de reprovar mas se tu fosse, pensasse pela consolidação tu não aprovava então a gente envolve outros critérios [...] aí que eu falo se todos se comprometessem, olha a Progressão ia dar muito certo, ia dar muito certo se lá no primeiro comessem assim como tem que ser feito, se as professoras do segundo dessem sequência, aqui no terceiro ia ser olha moleza (Coordenadora pedagógica).

Como se percebe, as professoras regentes, não querem sozinhas assumir a responsabilidade de aprovar ou reprovar os alunos, mesmo porque sabem que muitos que avançam não conseguirão acompanhar no quarto ano e têm receio de serem ‘cobradas’ pelas colegas do ano seguinte sobre como avançaram se não sabem ler, escrever. Também volta a referir-se a falta de comprometimento de alguns docentes com relação à aprendizagem dos alunos.

Paro (2001) discorre sobre isso ao afirmar que:

Quando se fala no perigo de o aluno “passar de ano sem ter aprendido” em virtude da inovação introduzida (passar de ano), parece que o problema é muito mais, ou exclusivamente, que ele passe de ano e não que ele não aprenda. [...], o grave de um aluno chegar à oitava série sem aprender seja o fato de ele *não ter aprendido*, [...]. A inversão lógica que se faz a respeito é imputar à progressão continuada a má qualidade do ensino, como se, com a reprovação, o ensino fosse melhor (p. 113, grifos do autor).

O autor menciona oitava série, por estar se referindo ao Ensino Fundamental de oito anos, mas podemos nos remeter à realidade da escola em estudo, em que

tanto a coordenadora pedagógica, como a professora da turma 'C' citaram exemplos de alunos que estão concluindo o nono ano e o Ensino Médio, respectivamente, com sérias defasagens na leitura, escrita e atividades matemáticas, ou seja, o aluno passou sem aprender e, segundo elas, quando havia possibilidade de reprovação o problema não era tão iminente, de certa forma, responsabilizando o regime de Progressão Continuada.

A professora da turma 'C' relata preocupação, pois diz que os *alunos* “[...] *estão indo, estão indo e as lacunas de aprendizado estão ficando [...] e isso não acontecia antes da implantação [...] desse modismo de progressão*” demonstrando certa insatisfação ao fato de não haver mais reprovação nos três anos iniciais, justificando de que se está iludindo os pais por deixar estes pensar que seus filhos estão aprendendo porque estão sendo promovidos, argumentando falta de compreensão sobre a Progressão Continuada:

*[...] pelas dificuldades que os alunos tão chegando de, de antigamente não via tantos alunos assim por que eles já eram oportunizado de, de, de sanar suas dificuldades lá no primeiro ano, eles não, eles não carregavam pra adiante as dificuldades agora esse **modismo de Progressão que eu acho que só veio pra atrapalhar a vida do aluno e do professor e de dar uma falsa esperança pros pais** e pros pais chegar no, no final do, no início do ano anterior falar da professora, que a professora não ensinou e que ela passou o aluno sem saber ler e escrever, sabe? E ainda tem essa, e, essa coisa aí que tu tem que tá aguentando né. A por que ele passou sem ler e escrever, por que a professora passou, ela não ensinou o ano inteiro e agora ela passa e aí a gente fica mal falada até quando não é bem compreendido esse bloco de alfabetização (grifo meu).*

Paro (2001), nesse sentido reafirma a importância de não se voltar contrário à Progressão Continuada, responsabilizando-a pela situação que se encontra a educação pública, por alunos que mal sabem ler e escrever e defende que “[...] a escola não existe para ensinar para a maioria, mas para ensinar para todos e para *cada um*” (p. 159, grifos do autor). É o respeito pela diversidade e individualidade que precisa prevalecer, se os pais culpam os professores pela falsa ideia que seus filhos sabem ou por não terem ensinado é preciso juntos, buscar forças para modificar essa situação.

6 CONCLUSÃO

O estudo do regime de Progressão Continuada é um assunto que vem me inquietando há alguns anos, tanto que já desenvolvi uma pesquisa na Conclusão do Curso de Pedagogia com professoras e equipes gestores em três escolas do município de Santa Maria. Para essa Dissertação tinha o seguinte problema de pesquisa: Como está o processo de aprendizagem escolar dos alunos do bloco pedagógico, ao final do ano letivo de 2016, que vem avançando através do regime de Progressão Continuada, na E.E.E.B. Augusto Ruschi, da cidade de Santa Maria? Ou seja, pretendia ampliar o olhar sobre esse regime de progressão continuada e saber como os alunos da referida escola estão chegando ao final do bloco, e também como as docentes e coordenadora pedagógica estão aceitando, entendendo e trabalhando a Progressão Continuada.

Pesquisar o contexto em que atuo, minhas colegas, meus ex-alunos não foi fácil, manter o distanciamento e olhar de pesquisadora foi algo que precisou ser construído durante todo o tempo de escrita, rever práticas e entendimentos errôneos sobre alguns assuntos também foi sendo modificado e, através de muitas leituras, muitas vezes, do mesmo texto/documento, foram necessários.

Iniciei essa dissertação relatando sobre minha história de vida, para, posteriormente, discorrer sobre os encaminhamentos metodológicos e entrar no estudo da história da educação no Brasil, para, na sequência, situar o local da pesquisa e realizar as análises dos instrumentos avaliativos aplicados aos alunos e das entrevistas das professoras e coordenadora pedagógica.

Durante as leituras e escritas do capítulo da história da educação no Brasil, percebeu-se que, ao longo dos anos aconteceram várias mudanças com alteração de nomenclatura, diminuição, ampliação de anos nas etapas que compõem a educação básica na tentativa de ampliar o acesso a todos os alunos, de fazer uma legislação mais moderna e próxima das tendências mundiais. No entanto, pelas falas das professoras e também por fazer parte do contexto da pesquisa, por atuar em uma turma do bloco pedagógico, segundo ano, constata-se que ainda há uma distância, um longo caminho a ser percorrido entre os documentos legais e as práticas cotidianas das escolas, especialmente, no que tange ao regime de Progressão Continuada.

Percebe-se que a legislação apresenta dificuldades em fazer-se na prática, que há uma descontinuidade nos assuntos que se referem à educação, uma constante interrupção a cada novo governo, que se vive fazendo ‘experimentos’, que os projetos são superficiais e não atingem, de fato, a aprendizagem dos alunos e a tão esperada qualidade em educação. Nesse aspecto, nos deparamos com a falta de investimentos financeiros por parte do Estado, de incentivos que produzam a longo prazo um significativo aumento nos resultados nas avaliações externas, não para mostrar ao mundo o que nossos alunos sabem ou não, ou apontar culpados, mas, para que possam realmente exercer a cidadania, com condições de participar nas tomadas de decisões.

A busca pela qualidade na educação, termo muito usado nos documentos legais parece não estar sendo alcançada como deveria por vários fatores, como falta de motivação por parte dos professores, de insumos necessários, baixa remuneração salarial, excesso de carga horária de trabalho frente aos discentes.

No caso da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, não há o cumprimento do plano de carreira dos professores, conforme estipulado na meta 18 do Plano Nacional de Educação, o qual prevê tempo para planejamento, assim, os professores precisam realizar planejamentos, correções de atividades, avaliações fora de seu horário de trabalho.

A falta de tempo para elaboração de projetos, planejamento adequado às necessidades dos alunos interfere na questão da qualidade e nas dificuldades de escrita, inclusive, no Ensino Superior, como relata Ferreira (2001).

[...] se a educação básica não for de qualidade, logo teremos que botar “band-aid sobre band-aid” e criar práticas tão abjetas como as oficinas de redação nas universidades. Isto ainda é mais alarmante, porque os que chegam às universidades são a seleção da seleção; se os universitários não sabem ler e escrever corretamente, como estarão os que ficaram no nível da educação básica? (p. 152-153, grifos da autora).

E, essas dificuldades de leitura, interpretação e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, inclusive, entre alunos do Ensino Superior é, infelizmente, uma realidade cada vez mais presente e assustadora, como relatou a professora da turma ‘C’ em resposta à pergunta sobre as consequências que podem vir a ter os alunos que não conseguem se alfabetizar até o terceiro ano, em que cita o exemplo das redações do ENEM, em que não sabem um “[...] título, que é a

questão de um parágrafo, a questão da organização de um texto que a gente pensa ter trabalhado muito bem lá nas séries iniciais, então reflete lá”.

Se as políticas públicas pregam pela qualidade da educação, onde estará o problema? Geralmente, recai nas mãos dos docentes que se culpabilizam entre si, citando exemplos de que antigamente não era assim, que essas ‘modernidades’ de não poder mais reprovar é que está fazendo com que os alunos sejam simplesmente ‘empurrados’ para frente, como relata uma professora, que demonstra certa revolta por uma Política Pública que as obrigam a aprovar os alunos dos primeiros e segundos anos sem terem conseguido adquirir as noções básicas e, não diz como mudar essa realidade. No entanto, como já se verificou, as legislações discorrem sobre as alternativas, mas deixam a cargo das escolas, sistemas escolares que, diante dos escassos investimentos, pouco podem fazer.

Dourado (2007) defende uma busca por qualidade na educação que envolva todos os atores, que a escola faça sentido na vida de quem nela frequenta e para isso enfatiza que é necessária a união de esforços para superar o problema de aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar as condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (p. 940).

A política pública de Progressão Continuada é uma das tentativas de manter os alunos na escola e permitir a eles tempo para aprender, no entanto, é comum em conversas informais entre docentes e coordenadoras pedagógicas, certa revolta pela implantação desse regime, argumentando que foi instituído para ‘mascarar’ os altos índices de reprovação e evasão que havia no país, mas, que no fundo nada mudou e, por isso, algumas vezes, se negam a discutir sobre o assunto ou buscar alternativas para cumprir a legislação e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Paro (2001) explica os motivos de muitos docentes não aceitarem a reprovação dos alunos e a implantação do regime de Progressão Continuada como fator histórico, de mais de quatro décadas, quando essa foi adotada sem muitos

critérios e com o nome de Promoção Automática. Na época, a implantação desse sistema de avaliação tinha como objetivo, considerar a manutenção da qualidade do ensino e, conseqüentemente, ampliação de mais vagas. Essa forma, a não reprovação sob o nome de Promoção Automática tomou o caráter de distorcer dados estatísticos e “tem levado governantes impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tais quedas tenham sido resultado de alguma melhoria na eficiência da escola” (PARO, 2001, p. 51).

Os discursos sobre qualidade e formas de recuperar os alunos com maiores dificuldades ficam restritos às teorias e a responsabilidade se restringe aos “[...] **estabelecimentos de ensino**, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, p. 04, grifo meu), conforme artigo 12 da LDBEN nº 9.394/96, ficando o Estado isento dessa incumbência.

No artigo 27 da Resolução nº 7/2010 a redação é semelhante, ficando por conta dos

[...] **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 (BRASIL, 2010, p.8, grifo meu).

O que temos hoje a superar são os vários fatores que perpassam o regime de Progressão Continuada, para que ela, realmente, atinja quem precisa dela, ou seja, os alunos dos primeiros três anos do Ensino Fundamental. Deixar por conta da escola a incumbência de que ela tenha êxito parece não estar dando muito certo, já que, sozinha, sem estratégias de recuperação, com turmas de apoio ou reforço como mencionam as professoras entrevistadas é simplesmente mais uma política pública que poderia ajudar, mas que apenas está sendo cumprida porque a lei exige.

Mainardes (1998) no artigo *A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades* defende que a Progressão Continuada

[...] não pode ser um elemento *isolado e pontual*, mas integrar um projeto educacional *mais amplo e consistente*, com a definição de conteúdos curriculares, garantia de condições básicas a todas as escolas, consistentes

estratégias de formação continuada, valorização dos profissionais, capazes de afetar a escola em seu conjunto, [...] (p. 27, grifos do autor).

Mesmo tendo consciência que esse trecho parece ser utópico no cenário político em que vivemos, precisamos acreditar que a mudança é possível e que tudo que foi conquistado até hoje, se deu através de muitas lutas, pois caso não acreditarmos na educação, a situação ficará ainda pior, já que somente um povo conhecedor de seus direitos, capaz de ler, interpretar e interagir poderá transformar o atual cenário.

Nessa pesquisa, destaco que ainda há muito a fazer para que haja aprendizagem de fato, com cumprimento das habilidades previstas para o final do bloco pedagógico, já que há alunos avançando para os anos seguintes com sérias dificuldades na leitura, interpretação e resolução de atividades matemáticas.

Guilherme (2003) ao realizar uma pesquisa sobre a implantação do regime de Progressão Continuada em escolas estaduais de Rio Claro, São Paulo também afirma que há muitos outros fatores envolvidos para que haja uma escola com educação realmente de qualidade.

Para que uma escola garanta acesso, permanência e sucesso, há que se verificar a existência de condições objetivas (condições efetivas de trabalho - organização da prática, materiais, salários, etc.) e subjetivas (formação do professor) a fim de que se efetive a mudança para o regime de Progressão Continuada ou qualquer outra mudança. Caso contrário, provavelmente, teremos índices que comprovarão a garantia de ensino a todos, mas sem a certeza de qualidade e sucesso para todos os alunos (p. 05).

É preciso enfatizar que há empenho, por parte das docentes, para tentar superar tais lacunas, mas que sozinhas, sem poder contar com apoio de professores auxiliares, turmas de apoio ou aulas de reforço em turno inverso, procuram retomar noções do primeiro e segundo ano aos alunos que chegam ao final do bloco pedagógico sem terem conseguido dominar.

O sentimento de incompletude, por não estar conseguindo sozinhas fazer com que os alunos aprendam de forma satisfatória e avancem para o quarto ano lendo de forma interpretativa e com condições de acompanhar os objetivos daquele ano, foi muito presente nas entrevistas e a solicitação de acompanhamentos em turno inverso, reforço, como manifestado pelas professoras, vêm ao encontro do proposto no documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º*

anos) do *Ensino Fundamental*, elaborado pelo Ministério da Educação, em 2012, que traz na sua apresentação explícito como sendo “parte essencial de uma política de governo [...] anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** [...]” (BRASIL, 2012, p. 7, grifos dos autores).

No referido documento, assim como já era previsto na Resolução nº 4/2010 e na Resolução nº 7/2010, artigo 27, parágrafo segundo, é reiterada a importância da oferta de apoio pedagógico, porém, novamente ficando a responsabilidade por conta da escola, o que muitas vezes não é possível por não autorização das Secretarias de Educação ou por ausência de recursos humanos:

Se o maior propósito da avaliação processual é ser diagnóstica e formativa, é por meio dela que se consegue perceber as dificuldades das crianças em seus processos de apropriação e produção de conhecimentos, o que significa que se parte desses aspectos para que as escolas estruturem seus atendimentos de apoio, já previstos também no Art. 48, da citada Resolução CNE/CEB Nº 4/2010: “V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante da aprendizagem de estudantes com *déficit* de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar” (BRASIL, 2012, p. 33, grifos dos autores)

Pensando no cumprimento dessas legislações, a escola em estudo está organizando um projeto para atender aos alunos dos terceiros anos em turno inverso, sendo essa uma solicitação feita pelas cinco professoras em uma reunião com a direção da escola, no primeiro semestre de 2017. Para a elaboração desse projeto, a coordenação pedagógica está usando para justificar a solicitação de recurso humano junto à 8ª Coordenadoria Regional de Educação, os dados coletados nessa pesquisa, especialmente, as avaliações aplicadas no final de 2016, aos alunos do último ano do bloco pedagógico.

Ressalta-se que o ideal era que houvesse a possibilidade de oferta em todo o bloco, para os alunos dos três primeiros anos, no entanto, devido à falta de professor para atender esses alunos e da situação financeira do Estado do Rio Grande do Sul, nesse momento, está se tentando suprir um pouco as lacunas de aprendizagens de alguns alunos e possibilitar que avancem em melhores condições para o quarto ano com relação à leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico-matemático. Almeja-se que o projeto seja aprovado pela mantenedora e que se inicie já no segundo semestre de 2017, pois segundo levantamento das professoras há, aproximadamente, de 20 a 25 alunos, entre as cinco turmas, que precisariam

desse atendimento. A organização desses alunos ainda está em estudo pela escola, pois o projeto ainda não está concluído e, simplesmente, formar uma turma em turno inverso, com esse número de alunos, não atenderia suas individualidades.

Paro (2001), defende a necessidade de mudanças na forma de avaliar e introduzir a ideia da Progressão Continuada e, no momento que a escola começa a fazer a sua parte, tentando, pelo menos, aplicar na prática o que diz a teoria, não simplesmente cumprindo a legislação entende-se que

[...] apropriar do saber é algo desejável para os desprivilegiados. Mas, para aprender de fato não serve a escola como está aí. Por isso, é preciso organizá-la em novas bases, a partir de uma nova visão de ensino e novos paradigmas, ou seja, é preciso uma nova escola, estruturada não no “credencialismo” (estudar para passar), mas no aprendizado; e essa escola inclui, necessariamente, a progressão continuada, que consubstancia o direito de passar e de aprender. (p. 54, grifos do autor).

Talvez esse seja o nosso maior desafio, atender a todos os desprivilegiados, aqueles discentes mais afastados dos padrões ‘tidos como normais’. E isso, independente de cultura, cor, raça, religião é o ideal que precisa ser buscado, pois se a escola é para todos, o direito à aprendizagem em tempos e espaços diferentes, também deverá ser.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA Márcia (org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

BASSO, Fabiane Puntel. O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela**. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **LDBEN nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=708-lei9394-201296-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF, 20 fev. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. INEP/MEC (2008). **Provinha Brasil**: passo a passo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2008/2_semestre/passo_a_passo_2-2008.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 7 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 13 de jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**. Diário Oficial da União, nº 129, Brasília, DF, 4 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino**

Fundamental. Brasília, DF, dez. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. INEP/MEC. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. INEP/MEC (2016). **Provinha Brasil.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 25 agos. 2016.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. **Consciência sintática no ensino fundamental:** correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. Revista Psico-USF, São Paulo, v. 9, n. 1, jan./jun. 2004, p. 39-47. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v9n1/v9n1a06.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. **As Aulas Régias no Rio de Janeiro:** do projeto a prática. 1759-1834. Revista História da Educação, Pelotas, v. 3, p. 105-130, out. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30261/pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos seis anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em educação.** Revista Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente/SP, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. **Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras**. Revista de Educação da PUC/RS, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3, p. 505-523, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/429/325>>. Acesso em: 13 out. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. Revista Educação e. Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI. **Projeto Político Pedagógico**, Santa Maria, 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI. **Regimento Escolar Ensino Fundamental de 9 anos**. Santa Maria, 2015.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da; RÉGNIER, Jean-Claude. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/937>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação**. In: Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FERREIRA, Fernanda; CORREA, Jane. **Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 40-50, jan/fev 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000100006&lng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concurso, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003- 2005)**. 2006, 149 p. Dissertação (Mestrado em História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universitária Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/10551/1/MPF2006.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 abr. 2017.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernardete A. **Estudos quantitativos em educação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GLÓRIA, Dilia Maria Andrade. **A “escola dos que passam sem saber”**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002, 234 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GloriaDM_1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2017.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. **A Progressão Continuada e a inteligência dos professores**. 26ª Reunião Nacional da ANPED, Poços de Caldas, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 23 jun 2017.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão**: argumentos, implicações e possibilidades. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/agos. 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1029/1003>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Ana Luiza. Leitura e escrita: a avaliação docente em perspectiva. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000200010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERES, Eliane. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Qualidade de Ensino e Progressão Continuada. In: USP FALA EDUCAÇÃO, 29., 1999, São Paulo. **Evento...** São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p030-039_c.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandida. **"Parece um prezinho"**: famílias de classes populares e o novo Ensino Fundamental. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 3, p. 487-496, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a06.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2015.

SARAIVA, Monica de Araujo. **Olhar reflexivo sobre os contextos de ensino: a aprendizagem da leitura**, 23., 2013, Cascavel/PR: HISTEDBR, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_905_monyka-s@uol.com.br.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2014.

_____. **Perspectiva histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Ciclos de Formação** - Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Caderno Pedagógico n. 9. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://www.atempa.com.br/bancoimg/c100726101156cp9completo.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Plano Municipal de Educação**. Santa Maria, 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/plano-municipal-de-educacao.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr, 2004, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Revista SOCERJ, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set/out., 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

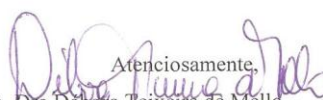
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 08 de junho de 2016

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio desta, apresentar a acadêmica ALESSANDRA VENTURINI do Curso de Pós-Graduação Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, para realizar pesquisa nesta instituição, através de entrevistas, questionários e pesquisa documental sobre o desempenho escolar dos alunos do 1º, 2º. E 3º. Ano do Ensino Fundamental.

Certos de sua compreensão, agradecemos a recepção da pesquisadora.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Débora Teixeira de Mello
Centro de Educação/UFSM

ANEXO B- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONALGOVERNO DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO SUL**T O S**
PELO RIO GRANDE

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

6ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Of. Gab/Ped/nº231/2016

Santa Maria, 08 de agosto de 2016.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos pelo presente autorizar a realização da pesquisa intitulada: "As políticas públicas de progressão continuada e o processo de aprendizagem dos alunos no final do primeiro ciclo de alfabetização: estudo em uma escola pública estadual" a ser conduzida pela pesquisadora Alessandra Venturini. Esta é uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof.ª Dra. Débora Teixeira Mello.

O responsável pelo estudo informou sobre as características e objetivos do mesmo, bem como das atividades que serão realizadas.

A pesquisadora compromete-se a utilizar o nome e os dados exclusivamente para fins científicos, mantendo-se em sigilo os nomes dos sujeitos da instituição.

Atenciosamente,



DANIZETE ZACARIAS SILVA
Diretora Pedagógica - 6ª CRE
ID. 1820508

Av. Presidente Vargas, 1052 (Ruina Fátima) - Santa Maria-RS | CEP 97015-510
Fone/Fax: (55) 3222-6200 | e-mail: 68cre@seduc.rs.gov.br

"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". (Paulo Freire)

ANEXO C- DESTAQUE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI EM VIGÊNCIA – ANO DE 2014

HISTÓRICO DO PPP

[...]

Para 2011 iniciou-se o processo de Pesquisa Socioantropológica para buscar conhecer a realidade e trabalhar a demanda local no cotidiano das práticas pedagógicas.

Em 2012 o Complexo temático, elencado a partir da pesquisa socioantropológica foi: Educação para a cultura da Paz. Repensando a escola numa proposta integrada.

Em 2013 o complexo temático definido a partir da pesquisa socioantropológica foi: Aprendizagens e comunicação no exercício da cidadania.

A pesquisa consolida-se como prática pedagógica na escola. Em 2014 houve uma nova versão da pesquisa socioantropológica para aproximar o trabalho realizado na escola da comunidade e seu entorno. Após a visita e a sistematização dos dados optou-se por ter como fio condutor das atividades pedagógicas da escola dos anos iniciais ao Ensino Médio: O Meu Valor, O Teu Valor e os Nossos Valores. Reflexão e Ação.

[...]

OBJETIVO DA ESCOLA

A escola em consonância com a filosofia educacional e de acordo com a legislação vigente tem por objetivos:

GERAL

- A compreensão dos direitos e deveres das pessoas, cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade.
- O exercício consciente da cidadania mediante sua integração ao contexto geográfico-sócio-econômico-cultural;
- A condenação a qualquer tratamento desigual, por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a qualquer preconceito de classe ou de raça.
- O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.
- A sensibilização e mobilização visando a uma tomada de consciência e a uma conduta responsável em relação ao ambiente;

- Oportunizar espaços de formação para educadores, na perspectiva de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, objetivando a qualificação da ação pedagógica e o resgate da cidadania.
- Construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos acumulados na humanidade.

OBJETIVO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A formação básica do cidadão visando o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, primando pelas relações que preservem o ambiente em que vivemos;

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social.

[...]

ATO SITUACIONAL

[...]

O fazer pedagógico da escola está alicerçado na Educação Ambiental, Família e valores, sendo trabalhada como conhecimento integrado à totalidade do currículo escolar, buscando qualidade de vida e cidadania e, por meio de práticas educativas, busca-se recuperar e preservar o ambiente.

Com relação aos recursos didáticos, a escola procura atender as necessidades, buscando favorecer a atuação do professor e a permanência do aluno na escola. No entanto, sentimos o reflexo da crise em que se encontra a educação brasileira: profissionais desmotivados, currículos com a necessidade de serem alicerçados nos valores das classes dominantes, alunos com pouca motivação para os estudos.

Frente a esta realidade a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi visa, por meio de um projeto coletivo, construir sua identidade. Iniciamos uma caminhada onde, na busca dos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que permitam ao aluno atuar no meio em que vive melhorando sua qualidade de vida.

ATO CONCEITUAL

Os novos tempos têm exigido um novo redimensionamento da educação.

As relações de poder, o avanço tecnológico, a globalização do mercado, entre os fatores estão transformando o comportamento da sociedade.

A exclusão social é um sinal de alerta para a comunidade, pois ela desencadeia uma série de desajustes. A educação é uma das formas de minimizar esta problemática, desde que atenda as necessidades da comunidade na qual está inserida.

Educadores comprometidos com sua tarefa têm direcionado seus debates para a verdadeira função da escola. Com o fortalecimento dos movimentos sociais, mais se evidencia que a escola tem por função educativa global: formar cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Buscando a atualização histórico-cultural dos indivíduos, a superação do estado geral de injustiça social e a conquista do bem viver.

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi é uma instituição pública a serviço de uma comunidade que busca uma transformação. Seu compromisso é com a educação inclusiva, onde o conhecimento precisa estar associado a experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses dos alunos e as exigências sociais; de forma que o saber escolar sirva como base para a transformação do espaço onde o educando vive.

Dentre os desafios que o projeto político pedagógico traz estão a ampliação das oportunidades educacionais, o resgate de valores positivos ao convívio social, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática escolar visando a elevação cultural e científica das diversas camadas.

Baseada nos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual do Rio Grande do Sul, a escola buscará efetivar a construção do conhecimento como processo de transformação da realidade, mediado pelo contexto histórico-social, tornando-o capaz de participar do processo de reestruturação da sociedade, cultivando os valores de preservação e valorização da vida.

ATO OPERACIONAL

Ao tomar conhecimento da realidade onde atua o educando deste estabelecimento e, sabedor de que a escola é o lugar, por excelência, onde o

processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada, busca-se alternativas que propiciem a qualificação do ensino e o combate a mecanismos de exclusão.

Repensar a escola gerou conflitos de ideias. O ato de alterar a rotina desacomoda e amedronta. As tentativas de mudança buscam a inovação, ainda que, a princípio, tenham implicado em conhecer processos e significados, refletir e programar sobre velhas práticas com vistas ao novo.

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi tem o seu fazer diário, salvo exceções, baseado em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, tendo os currículos permeados por valores das classes dominantes, acentuando as diferenças sociais, elevando os índices de evasão e repetência. Nosso desafio é mudar este rumo, com práticas educativas que oportunizam o aluno a interagir, pesquisar, relacionar o conhecimento com a realidade, o que tem facilitado a aprendizagem e oportunizado o desenvolvimento do aluno cidadão.

Para consolidar a nossa prática pedagógica, busca-se uma interação através de programas, projetos, parcerias, formação continuada e melhorias na infraestrutura.

METODOLOGIA

A metodologia é pautada através de reflexão da realidade oportunizando ao aluno a sua auto organização que possibilite a construção da sua autonomia através do autoconhecimento, (re)leitura de mundo, ressignificando sua vida e do meio em que vive, em aulas dialógicas, de produção e interação com o grupo.

A escola busca pautar o trabalho pedagógico com base numa tendência dialética e interacionista, que democratize o conhecimento e esteja fundamentada em valores humanistas, entre os quais: solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição social do conhecimento. A tendência pedagógica histórico crítica dos conteúdos é a que mais se aproxima deste ideal.

Os primeiros anos do E.F (Ensino Fundamental) têm sua metodologia embasada na prática lúdica, como brincadeiras e jogos cooperativos e ou competitivos direcionados ao convívio social e a elaboração de conhecimentos relativos à faixa etária.

O trabalho pedagógico de toda a escola é planejado a partir de um tema gerador- Complexo temático, elencado conforme a demanda da comunidade escolar

(pesquisa socioantropológica e projetos pedagógicos), em encontros semanais entre professores, Serviços de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional, bem como aprimoramento através dos Encontros de Formação Continuada. Nestes momentos, busca-se interligar os conhecimentos das diferentes áreas, a fim de mediar à aprendizagem, proporcionando ao educando fazer uma leitura e releitura de mundo. Os educadores buscam construir seus planejamentos em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola de uma forma interdisciplinar.

[...]

AVALIAÇÃO E EXAMES FINAIS

Ainda que busquemos uma escola democrática, a avaliação é o ponto que mais evidencia a dificuldade de avanços. A escola ainda adota uma avaliação classificatória, onde a análise qualitativa (interpretação do grau de entendimento pelo aluno de uma tarefa a ser realizada) seja superior ao quantitativo (juízo de valor obtido pelo aluno quanto ao nível de conhecimento, competência e habilidades).

A Escola, através das atividades de formação continuada com os segmentos da comunidade escolar, proporcionará debates, sessões de estudo e plenárias onde o tema “avaliação” seja a tônica. Buscaremos a construção de práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas, democráticas e emancipatórias, que levem em consideração o aluno como um todo, as diferenças individuais e os diferentes saberes.

No entanto, pequenos avanços são sintomáticos, pois embora sabedores de que o conhecimento não é mensurável, a nota é o “indicativo” da caminhada do professor e do aluno dentro do processo ensino aprendizagem. Estabeleceu-se nas discussões que a avaliação será somatória e cumulativa.

A Recuperação Paralela ocorrerá dentro do trimestre, primando pelo domínio dos pré-requisitos. Tendo em vista a recuperação ser de lacunas de aprendizagem e não de nota, na medida em que as dificuldades na aprendizagem forem sendo superada, a nota será uma consequência.

Sendo o ano letivo distribuído em 200 (duzentos) dias, a avaliação ocorrerá no decorrer destes.

[...]

PESQUISA SOCIOANTROPLÓGICA

Durante o não letivo de 2011 iniciou-se a Investigação da Realidade Escolar a partir da pesquisa socioantropológica.

Professores Tutores (Conselheiros de Turma) Desempenham o papel de grande importância no Programa. Estes auxiliam os alunos a conviver de forma harmoniosa e solidária, proporcionando um clima escolar de qualidade e não-violência – cada professor tutor, conselheiro, procurará conhecer os problemas enfrentados por seu grupo, ou seja, quais são os alunos envolvidos em conflitos ou em outros problemas e traçar planos para poder ajudá-los.

Alunos Solidários: Escolhido pelo professor tutor, conselheiro – Requisitos essenciais: Que se relacione bem com os colegas e professores e que suas atitudes sejam de cooperação, tolerância e respeito, especialmente com os colegas que apresentam dificuldades de convivência.

O programa conta com ações iniciais de investigação na área da linguagem e suas tecnologias, através da motivação, na qual os alunos relatam, em primeiro lugar, sobre a vida familiar, detectando, assim, as causas que podem estar contribuindo para o comportamento agressivo e violento do aluno. Em segundo lugar, sobre a vida escolar, como está a convivência com os companheiros de escola, se são maltratados ou não e, se forem, com que frequência; quais são as formas que utilizam seus agressores, onde ocorrem tais fatos; onde está seu agressor e quais os motivos que são origem a tais atitudes. Enfim, como é a sua vida na escola desde que sai de casa até seu retorno.

[...]

ANEXO D – DESTAQUE DO REGIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS DA E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI

[...]

1. FILOSOFIA

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi tem por filosofia difundir o conhecimento incorporado pela humanidade, de forma a instrumentalizar o educando na busca pela justiça social, cidadania, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Nesse sentido faz-se necessário buscar responder as seguintes questões:

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola vai ao encontro de que mundo se quer viver? Que aluno se quer formar? Para que sociedade? E eu, enquanto membro da comunidade da Escola Augusto Ruschi, o que posso fazer para transformar as relações na escola?

Por isso buscar-se-á desenvolver atividades integradas e críticas da realidade na qual a escola está inserida, dando um significado maior para as aprendizagens.

2. FINALIDADES

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos da Escola

A Escola em consonância com a sua filosofia educacional e de acordo com a legislação vigente tem por objetivos:

a) compreender os direitos e deveres da pessoa, do cidadão, do Estado, da Família e dos demais grupos que compõem a sociedade;

b) exercer consciente a cidadania, mediante sua integração ao contexto geográfico – sócio – econômico – cultural;

c) condenar a qualquer tratamento desigual, por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a qualquer preconceito de classe ou de raça, o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

d) sensibilizar e mobilizar visando a uma tomada de consciência e a uma conduta responsável em relação ao ambiente;

e) oportunizar espaços de formação para educadores, na perspectiva de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, objetivando a qualificação da ação pedagógica e o resgate da cidadania;

f) construir, reconstruir e socializar os conhecimentos acumulados na humanidade;

g) desenvolver integralmente a personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.

3.2. Objetivo do Ensino Fundamental de 9 anos

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi em consonância com a sua filosofia de escola e a legislação vigente, tem por objetivos:

a) A formação básica do cidadão, visando o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita, da interpretação, do cálculo e do raciocínio lógico;

b) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, primando pelas relações que preservem o ambiente em que vivemos;

c) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

d) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[...]

7. METODOLOGIA DE ENSINO

Através de reflexão da realidade, oportunizando ao aluno a sua auto-organização que possibilite a construção da sua autonomia, através do autoconhecimento, (re) leitura de mundo, ressignificando sua vida e do meio em que vive, em aulas dialógicas, de produção e interação com o grupo.

A escola busca pautar o trabalho pedagógico com base numa tendência dialética e interacionista, que democratize o conhecimento e esteja fundamentada

em valores humanistas, entre os quais: solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição social do conhecimento. A tendência pedagógica histórica crítica dos conteúdos é a que mais se aproxima deste ideal.

[...]

Os primeiros anos do Ensino Fundamental têm sua metodologia embasada na prática lúdica, como brincadeiras e jogos cooperativos e ou competitivos direcionados ao convívio social e a elaboração de conhecimentos relativos à faixa etária.

O trabalho pedagógico de toda a escola é planejado a partir de um complexo temático, elencado conforme a demanda da comunidade escolar (pesquisa socioantropológica e projetos pedagógicos), em encontros semanais entre professores, Serviços de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional, bem como aprimoramento através dos Encontros de Formação Continuada. Nestes momentos, busca-se interligar os conhecimentos das diferentes áreas, a fim de mediar à aprendizagem, proporcionando ao educando fazer uma leitura e releitura de mundo. Os educadores buscam construir seus planejamentos em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola de uma forma interdisciplinar.

Artes, Educação Afro Brasileira e Indígena e Música fazem parte do currículo do Ensino Fundamental de Nove Anos através de projetos e atividades integradoras realizadas pelos professores, alunos e comunidade escolar durante o ano letivo.

8. AVALIAÇÃO

[...]

8.2. Avaliação do Aluno

A avaliação é entendida como um processo contínuo, cumulativo e cooperativo de obtenção de informações, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. O ensino e aprendizagem ocorrem simultaneamente, onde a avaliação e estudos de recuperação paralela fazem parte desse processo, acontecendo, permanentemente, num mesmo tempo pedagógico. O resultado desta avaliação ocorre trimestralmente.

A avaliação tem como objetivo:

a) verificar os avanços e dificuldades do educando no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho pedagógico desenvolvido;

b) avaliar em consonância com os objetivos previstos abrange os aspectos qualitativos e quantitativos, incluindo o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de atitudes e hábitos. A avaliação ocorre por meio da participação do educando em aula, sua postura, desempenho, realização de trabalhos, pesquisas e análise de dados e realização de testes e provas;

c) assegurar ao educando o direito de fazer atividades avaliativas em datas diferentes da estipulada pelo professor, se este apresentar justificativa no prazo de 48 horas úteis, como atestado médico, de trabalho ou com a presença do responsável.

[...]

9. PROMOÇÃO DO ALUNO

9.1. Classificação

a) por Promoção - com o avanço satisfatório no ano com exceção dos educandos do 1º e 2º ano que avançam independente do resultado final, conforme a legislação;

b) por transferência procedente de outra escola, considerando a Base Comum e o Histórico Escolar;

c) independente de escolarização anterior, mediante avaliação diagnóstica realizada pelos educadores da escola, a qual definirá o grau de desenvolvimento e conhecimento do aluno, permitindo o ingresso no ano seguinte, conforme regulamentação do sistema de ensino.

9.2. Reclassificação

A Escola reclassifica os educandos, inclusive em situações de transferência entre estabelecimentos situados em território nacional e no exterior e realiza uma prova escrita contendo os conteúdos elementares organizados pelos professores das áreas do conhecimento.

9.3. Progressão Continuada

A escola adota progressão continuada, a partir do ano letivo de 2012, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, porém, poderá haver retenção de alunos no 3º ano caso seja necessário. Ainda assim, para os alunos que progredirem com

necessidades de acompanhamento diferenciado, será elaborado o Plano Didático - Pedagógico de Apoio Específico para a superação de suas dificuldades.

Para atender esta determinação a escola poderá adotar três turmas regulares com atendimento diferenciado nos seguintes anos: 3º, 6º e 9º anos para que este Plano Didático-Pedagógico seja desenvolvido mediante acompanhamento de profissionais especializados disponibilizados pela mantenedora (professor apoiador), para orientação das lacunas dos alunos, ou seja, de um Psicopedagogo e um professor que tenha um perfil e/ou habilitação para realizá-la um trabalho diferenciado que atenda a diversidade da turma e a trajetória de construção de conhecimento do aluno. Os alunos, os pais e os professores estarão cientes que deve ser realizado um trabalho pedagógico de superação das dificuldades nestas situações.

9.4. Avanço

Para educandos que apresentam condições de avançar no ano, antes do término do primeiro trimestre, mediante a verificação da aprendizagem do aluno, exceto para o educando do 1º ano. O avanço é uma decisão da Equipe Diretiva através de observação e avaliação, realizadas por uma equipe multidisciplinar de professores e registro em ATA específica para cada caso.

9.5. Aceleração

Os alunos com defasagem idade/ano poderá avançar para anos seguintes a partir da formação de grupos de estudos de acordo com a necessidade e disponibilidade para o trabalho integrado e pertinente com a superação das dificuldades ou lacunas de aprendizagem.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para entrevista/professoras

- 1) O que você entende por Progressão Continuada como forma de avaliação?
- 2) Como você trabalha com os alunos que chegam ao final do ciclo de alfabetização e ainda não estão alfabetizados e não têm ainda domínio do raciocínio lógico-matemático?
- 3) Que consequências poderiam ter os alunos que não se alfabetizaram até o 3º ano?
- 4) Você considera que o aproveitamento escolar dos alunos do 3º ano foi satisfatório em 2015? Por quê?
- 5) Que ações considera pertinentes serem desenvolvidas na escola sobre a Progressão Continuada?

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para entrevista coordenadora pedagógica

- 1) O que você entende por Progressão Continuada como forma de avaliação?
- 2) A escola, especialmente, a coordenação pedagógica, participa com sugestões, acompanhamento, com o intuito de auxiliar as professoras do ciclo de alfabetização?
- 3) Que consequências, você considera, podem ter esses alunos que não se alfabetizam até o 3º ano?
- 4) Houve discussão coletiva entre as professoras e coordenação pedagógica para decidir os alunos que tinham condições de avançar para o quarto ano em 2017? Se sim, quais foram os critérios?
- 5) Que ações considera pertinentes serem desenvolvidas na escola sobre a Progressão Continuada?

**APÊNDICE C - AUTORIZAÇÕES CONCEDIDAS PELA DIRETORA DA ESCOLA,
COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORAS REGENTES PARA
APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NAS TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

**AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO NAS
TURMAS DOS TERCEIROS ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu _____
professora do 3º ano, da turma _____, com _____ alunos matriculados, estou ciente da pesquisa que vem sendo realizada pela professora Alessandra Venturini, aluna do Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que apresenta como título “A política pública de Progressão Continuada no final do ciclo de alfabetização: estudo em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS”. Essa pesquisa é de conhecimento da 8ª CRE e foi autorizada através do ofício nº 23/2016. A E.E.E.B. Augusto Ruschi, também já tem conhecimento através de carta de apresentação da Universidade Federal de Santa Maria, na pessoa da professora orientadora, Dr. Débora Teixeira de Mello.

Dessa forma:

- () AUTORIZO que a professora Alessandra Venturini aplique duas avaliações aos alunos da turma, sendo uma de Leitura e interpretação e outra de Matemática.
- () NÃO AUTORIZO que a professora Alessandra Venturini aplique duas avaliações aos alunos da turma, sendo uma de Leitura e interpretação e outra de Matemática pelo seguinte motivo _____

Assinatura: _____

Santa Maria, _____

Atenciosamente,

Alessandra Venturini



CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

**AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO NAS
TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu _____

diretora da E.E.E.B. Augusto Ruschi, estou ciente da pesquisa que vem sendo realizada pela professora Alessandra Venturini, aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que apresenta como título “A política pública de Progressão Continuada no final do ciclo de alfabetização: estudo em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS” através da carta de apresentação da Universidade Federal de Santa Maria, na pessoa da professora orientadora, Dr. Débora Teixeira de Mello. Essa pesquisa é de conhecimento da 8ª CRE e foi autorizada através do ofício nº 23/2016.

Dessa forma:

() AUTORIZO que a professora Alessandra Venturini aplique duas avaliações aos alunos da turma, sendo uma de Leitura e interpretação e outra de Matemática.

() NÃO AUTORIZO que a professora Alessandra Venturini aplique duas avaliações aos alunos da turma, sendo uma de Leitura e interpretação e outra de Matemática pelo seguinte motivo _____

Assinatura: _____

Santa Maria, _____

Atenciosamente,

Alessandra Venturini



CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

**AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO NAS TURMAS DOS
TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu _____

responsável pela coordenação pedagógica da E.E.E.B. Augusto Ruschi, estou ciente da pesquisa que vem sendo realizada pela professora Alessandra Venturini, aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que apresenta como título “A política pública de Progressão Continuada no final do ciclo de alfabetização: estudo em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS” através da carta de apresentação da Universidade Federal de Santa Maria, na pessoa da professora orientadora, Dr. Débora Teixeira de Mello. Essa pesquisa é de conhecimento da 8ª CRE e foi autorizada através do ofício nº 23/2016.

Dessa forma:

- () AUTORIZO que a professora Alessandra Venturini aplique duas avaliações aos alunos da turma, sendo uma de Leitura e interpretação e outra de Matemática.
- () NÃO AUTORIZO que a professora Alessandra Venturini aplique duas avaliações aos alunos da turma, sendo uma de Leitura e interpretação e outra de Matemática pelo seguinte motivo _____

Assinatura: _____

Santa Maria, _____

Atenciosamente,

Alessandra Venturini

APÊNDICE D - AVALIAÇÃO APLICADA ÀS TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA

Nome completo: _____ Turma: _____ Data: _____

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear por cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

Fábulas de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1994. p.38.

1) Que tipo de texto você leu? Marque:

- (A) receita (B) fábula
(C) história em quadrinho (D) bilhete

2) Quem dormia debaixo de uma árvore? Marque:

- (A) Alguns bichos. (B) Todos os ratinhos.
(C) Um leão. (D) Um ratinho.

3) A palavra(pronome) ELE, na linha 2, está substituindo qual palavra:

- (A) ratinho (B) rato
(C) amigos (D) leão

4) Faça um "X" onde está escrito os nomes dos desenhos.



- (A) leão – rabo – corra (B) leitão – rato – corda
(C) leão – rato – corda (D) leite – ralo – corrida

5) Como estes nome ficariam organizados corretamente numa agenda, seguindo a ordem alfabética:

BEATRIZ – JOÃO – MARIA- ANA – RICARDO

- (A) Beatriz – João – Maria- Ana – Ricardo (B) Ana – Beatriz – João – Ricardo – Maria
(C) Ana – Beatriz – João – Maria – Ricardo (D) Ana – Ricardo - Beatriz – João – Maria

6) A palavra RATINHO tem quantas sílabas? Marque:

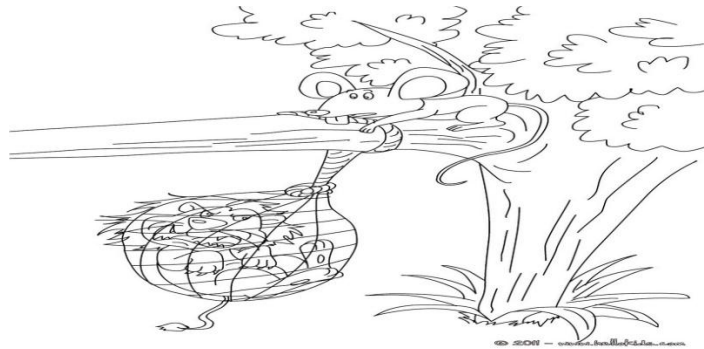
- (A) 4 (C) 2
(B) 3 (D) 5

7) As palavras sublinhadas da frase abaixo apresentam problemas na escrita, marque a forma correta de escrevê-las:

NÃO CONSEGUINDO SE SOUTAR, FASIA A FLORESTA TREMER COM SEUS UROS DE RRAIVA.

- (E) soltar, fasia, urros, raiva
(F) soutar, fazia, uros, raiva
(G) soltar, fazia, urros, raiva
(H) soutar, fasia, urros, rraiva

8) Marque um X na frase que apresenta a cena abaixo:



- (E) O ratinho ficou preso na rede e o leão salvou ele.
(F) O leão estava preso na rede, mas o ratinho roeu a corda até soltá-lo.
(G) O leão se soltou da rede e pegou o ratinho.
(H) O leão ficou preso na rede porque o ratinho não o salvou.

9) Escreva um **parágrafo** contando o que entendeu do texto:


10) Das frases abaixo qual foi ditada. Marque:

- (A) Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.
(B) Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores.
(C) Apareceu um ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.
(D) Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata.

5) O período em que o mico-leão pode ter seus filhotes, ou seja, reproduzir-se, é de setembro a dezembro e, normalmente, tem dois filhotes gêmeos. Este período corresponde a:

- (A) 4 meses (B) 5 meses (C) 7 meses (D) 9 meses

6) Leia e observe a reta numérica:

O peso de um mico-leão-dourado adulto corresponde ao número representado pelo  na reta numérica.



O peso de um mico-leão-dourado adulto é de



- (A) 500 gramas (B) 600 gramas (C) 700 gramas (D) 750 gramas

7) Um grupo de alunos da Escola Balão Vermelho, preocupado com as questões ambientais recolheu, em dois meses, 3 680 pilhas para reciclagem, mandando esse material para depósitos específicos. No número 3 680, o algarismo 6 ocupa a ordem das

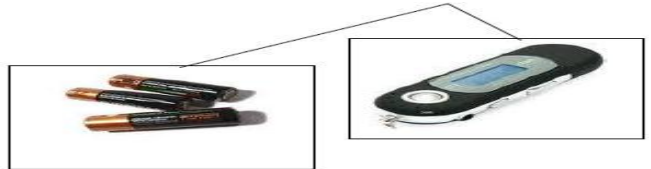
- (A) unidades de milhar (B) centenas (C) dezenas (D) unidades simples

8) João tem 8 anos. A idade de João, daqui a 50 anos, será

- (A) 10 anos (B) 18 anos (C) 50 anos (D) 58 anos

9) Leia:

Uma pilha alcalina nova, num MP3, em boas condições de uso, tem a duração de 5 horas.



Comprando 3 pilhas alcalinas, usarei meu MP3 durante

- (A) 35 horas (B) 20 horas (C) 15 horas (D) 5 horas

10) Observe a figura:



Para comprar o conjunto de pilhas acima, preciso de

- (A) 
- (B) 
- (C) 
- (D) 

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS - MESTRADO
PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
AV. RORAIMA, 1000, PRÉDIO 16, CEP: 97105-970 - SANTA MARIA – RS
TELEFONE: (55) 3220- 9598,**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido a senhora para participar da pesquisa: **A política pública de Progressão Continuada no final do ciclo de alfabetização: estudo em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS**, sob a responsabilidade da pesquisadora Alessandra Venturini, a qual pretende analisar os reflexos das políticas públicas, no processo de alfabetização, nos alunos do terceiro ano da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, que avançaram através da Progressão Continuada no ano de 2015, sendo o espaço da escola o local da pesquisa.

Sua participação é voluntária e constará de responder as perguntas sugeridas pela pesquisadora, que serão gravadas, transcritas e utilizadas na análise dos dados da referida pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa, no seguinte endereço: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora.

A sua participação na pesquisa permitirá que se faça uma investigação dos reflexos no processo de aprendizagem da alfabetização e letramento nos alunos que chegam ao final do ciclo de alfabetização, 3º ano do Ensino Fundamental.

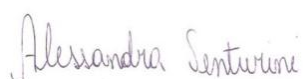
Para a realização do estudo se fará uma pesquisa quanti-qualitativa, com estudo sobre a avaliação na perspectiva da Progressão Continuada, com busca de caminhos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, aliado a possibilidades de ações para melhor aceitação, entendimento e enfrentamento da questão na escola em estudo.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, após a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Santa Maria, _____

Assinatura da participante



Alessandra Venturini – pesquisadora