

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES - PPGECH**

**DAIANA DOS SANTOS REIS**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
ACERCA DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA (RPC) E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

**HUMAITÁ-AM  
2020**

**DAIANA DOS SANTOS REIS**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
ACERCA DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA (RPC) E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Orientador: Dr. Aldair Oliveira de Andrade

Coorientadora: Dr.<sup>a</sup> Eliane Regina Martins Batista

Linha de pesquisa: Perspectivas Teórico – Metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

**HUMAITÁ-AM  
2020**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R375r Reis, Daiana dos Santos  
As representações dos professores de língua portuguesa acerca do Regime de Progressão Continuada (RPC) e suas implicações para a construção do letramento literário / Daiana dos Santos Reis . 2020  
123 f.: 31 cm.

Orientador: Aldair Oliveira de Andrade  
Coorientadora: Eliane Regina Martins Batista  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Progressão Continuada. 2. professores. 3. Língua Portuguesa. 4. avaliação . 5. letramento literário. I. Andrade, Aldair Oliveira de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**DAIANA DOS SANTOS REIS**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA  
DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA (RPC) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA  
CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

Aprovada em 31 de março de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Aldair Oliveira de Andrade (Orientador)  
Universidade Federal do Amazonas

---

Dr<sup>a</sup> Eliane Regina Martins Batista (Coorientadora)  
Universidade Federal do Amazonas

---

Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Dal Cortivo  
Universidade Federal do Amazonas - membro interno

---

Glauce Viana de Souza Torres  
Universidade Federal de Mato Grosso - membro externo

---

Dr<sup>a</sup> Eulina Maria Leite Nogueira  
Universidade Federal do Amazonas - suplente

---

Dr<sup>a</sup> Sandra Socorro de Miranda Neves  
Universidade do Estado do Pará– suplente

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, que me sustentou e me inspirou a enfrentar todos os obstáculos; aos meus pais, Neno e Cida por serem meu suporte em todos os momentos difíceis e aos meus irmãos Reimon e Bellynda, por todo apoio e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus fonte da minha vida, que me proporcionou sabedoria nesta caminhada;*

*Ao meu Pai (Neno) por todo amor e apoio a continuar na vida acadêmica;*

*A minha mãe (Cida), pelo amor e carinho sempre me estimulando a aprender mais;*

*Aos meus irmãos (Reimon e Bellynda) por me ajudarem quando necessário e sempre me apoiarem nas minhas decisões;*

*Ao meu orientador Aldair por toda a ajuda, compreensão e paciência durante este percurso;*

*A professora Eliane Batista, por todas as orientações e conselhos quando eu mais precisava;*

*As minhas amigas (Darlem, Elenilza e Eliane) que sempre estão ao meu lado;*

*Aos meus líderes (Reliton e Aline) e a minha célula que me ajudaram nos momentos difíceis;*

*A todos meus colegas de turma que proporcionaram dias alegres, sempre com muito apoio, companheirismo, quitutes e reciprocidade, em especial Mess, Neila e Maria;*

*A Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade de expandir meus conhecimentos e contribuir para iniciação científica;*

*A FAPEAM pela bolsa concedida.*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa acerca da RPC e suas implicações para construção do letramento literário dos estudantes do ensino fundamental II em escola estadual no município de Humaitá/AM. Esta pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Perspectivas Teórico-Metodológicas para o Ensino das Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Campus Vale do Rio Madeira na Universidade Federal do Amazonas. Adotamos as representações sociais nesta pesquisa por entender que através fala dos professores é possível compreender o desenvolvimento do RPC na prática pedagógica cotidiana. Para sua realização utilizamos abordagem qualitativa e exploratória, os quais possibilitaram haver interação com os sujeitos proporcionando discursos espontâneos e realísticos. Como recurso metodológico para coleta de dados foi utilizado o Estudo de Caso (YIN, 2001) e para a análise a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015), que permitiu a interpretação e compreensão dos discursos, seus significados e convencionalizações, concretizado a partir da entrevista e da observação. Para a compreensão da temática de estudo deu-se preferência ao referencial teórico sobre o *RPC*: legislação educacional (leis, diretrizes, portarias), Bezerra (2015), Ferreira (2006), Jeffrey (2011), Souza e Silva (2001), Guilherme (2006), Catani (2000), dentre outros; *língua Portuguesa e Letramento literário*: Sena (2001), Basso e Gonçalves (2014), Fiorin (2019), Paulino e Cosson (2009), Soares (2004); *avaliação e avaliação de aprendizagem*: Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Silva e Hoffman (2003), Depresbiteris (2004). Os sujeitos que participaram da pesquisa são cinco professores de Língua Portuguesa que trabalham na rede estadual de ensino em Humaitá-Amazonas. Após a coleta de dados foi possível categorizar os resultados, os quais evidenciaram que: no contexto em que é desenvolvido o RPC, a avaliação se tornou principal responsabilidade dos professores, demonstrando forte presença do tradicionalismo, já que tem ciência de como deve ser uma prática avaliativa com enfoque na aprendizagem, mas continuam a medir o conhecimento dos estudantes através de notas; os professores apresentam um concepção reduzida de avaliação, por conseguinte do RPC; há presença de impactos no desenvolvimento do RPC na escola, onde o poder público e a gestão escolar exigem aprovações, dando mais ênfase aos resultados do que ao diagnóstico de aprendizagem, levando os professores a utilizar de iniciativas próprias para melhorar a qualidade de ensino; há ausência de apoio da gestão escolar e com falta de recursos financeiros que não são disponibilizados, não há como oferecer um ensino que promova integralmente práticas de leitura e escrita na escola. O inadequado desenvolvimento do RPC na escola pode produzir graves consequências, como a presença de alunos analfabetos no ensino fundamental II, o que fere os direitos de uma formação para o exercício crítico da cidadania.

**Palavras-chave:** Progressão Continuada. Professores. Língua Portuguesa. Avaliação. Letramento literário.

## ABSTRACT

The objective of this work is to understand the social representations of Portuguese language teachers about the PRC and its implications for the construction of literary literacy of students of elementary school II in a state school in the municipality of Humaitá/AM. This research is linked to the line of research Theoretical-Methodological Perspectives for Science Teaching of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching at the Vale do Rio Madeira Campus at the Federal University of Amazonas. We adopted the social representations in this research because we understand that through the teachers' speech it is possible to understand the development of the RPC in everyday pedagogical practice. For its realization, we used a qualitative and exploratory approach, which allowed interaction with the subjects, providing spontaneous and realistic speeches. As a methodological resource for data collection, the Case Study (YIN, 2001) was used and for the analysis the Theory of Social Representations of Moscovici (2015), which allowed the interpretation and understanding of the speeches, their meanings and conventionalizations, concretized from interview and observation. To understand the study theme, preference was given to the theoretical framework on the RPC: educational legislation (laws, guidelines, ordinances), Bezerra (2015), Ferreira (2006), Jeffrey (2011), Souza e Silva (2001), Guilherme (2006), Catani (2000), among others; Portuguese language and literary literacy: Sena (2001), Basso and Gonçalves (2014), Fiorin (2019), Paulino and Cosson (2009), Soares (2004); assessment and learning assessment: Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Silva and Hoffman (2003), Depresbiteris (2004). The subjects who participated in the research are five Portuguese language teachers who work in the state school system in Humaitá-Amazonas. After data collection, it was possible to categorize the results, which showed that: in the context in which the RPC is developed, evaluation has become the primary responsibility of teachers, demonstrating a strong presence of traditionalism, since they are aware of how a practice should be evaluative with a focus on learning, but continue to measure students' knowledge through grades; teachers have a reduced concept of evaluation, therefore of the RPC; there are impacts on the development of RPC in schools, where public authorities and school management require approvals, placing more emphasis on results than on the diagnosis of learning, leading teachers to use their own initiatives to improve the quality of teaching; there is an absence of support from school management and a lack of financial resources that are not available, there is no way to offer education that fully promotes reading and writing practices at school. The inadequate development of the RPC at school can produce serious consequences, such as the presence of illiterate students in elementary school II, which violates the rights of training for the critical exercise of citizenship.

**Keywords:** Continued Progression. Teachers. Portuguese language. Evaluation. Literary literacy.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO DO TEMA.....</b>	<b>08</b>
<b>2. CONTEXTUALIZANDO AS ORIGENS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA.....</b>	<b>21</b>
2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO RPC.....	21
2.2 ORIGEM RPC NO BRASIL.....	25
2.3 DISCURSOS OFICIAIS: RPC E A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS NA LBD 9.394/1996.....	32
2.4 REPERCUSSÃO DO RPC NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	36
<b>3. LÍNGUA PORTUGUESA E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....</b>	<b>42</b>
3.1 A LÍNGUA PORTUGUESA: MUDANÇAS DO ENSINO NO CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL.....	42
3.2 RECOMENDAÇÕES DOS PCN PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA .....	53
<b>4. AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>59</b>
4.1 AVALIAÇÃO: PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....	59
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	66
4.3 AVALIAÇÃO MEDIANTE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	70
<b>5. AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O RPC.....</b>	<b>76</b>
5.1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO RPC: CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	77
5.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO AVALIATIVO SOBRE O RPC.....	81
5.3 IMPACTOS DO RPC NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DOS DOCENTES.....	86
5.4 AVALIAÇÃO NO RPC: ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	94
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>8. APÊNDICE.....</b>	<b>120</b>

## 1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Antes de dar início aos capítulos, serão apresentados pontos importantes que serviram como base para a realização deste trabalho. O primeiro, se refere as questões teóricas, que possibilitaram a produção e análise dados. A segunda se refere aos objetivos que levaram a organização das seções. O terceiro, demonstra a técnica de coleta de dados utilizada, e como os dados coletados foram analisados. E o quinto aspecto, a divisão desta dissertação.

Desde o início da criação das instituições escolares, havia uma necessidade de organização, pois ela é a responsável pelo processo de ensino da leitura e a escrita, contribuindo na formação social e intelectual dos alunos (RIBEIRO, 2013). Para que esse processo fosse possível era essencial o auxílio de profissionais, professores, os quais nas primeiras instituições ensinavam nas escolas divididas em classes expondo lições e exercícios que os alunos deveriam seguir atentamente (SAVIANI,1991).

As primeiras instituições escolares seguiam o modelo de ensino tradicional, nele o trabalho dos professores estava associado ao sucesso e/ou fracasso dos estudantes diante dos resultados das avaliações (HAYDT, 2000), promoção e repetência faziam parte do vocabulário dos educadores e educandos, pois a eles era ensinado que o foco principal da educação era a “transmissão de conteúdo” (Gadotti, 1995. p. 90). Assim, ao professor era dado o poder de ensinar e ao aluno o dever de adquirir o conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Na tendência tradicional de ensino, Vasconcellos (1998, p. 29) expõe que a função do professor, era associada ao controle, ou a fiscalização e disciplinamento; transmitindo os conteúdos os professores constatavam quais eram os alunos “aptos” ou “inaptos” a prosseguirem nos estudos, sendo este o primeiro sistema utilizado nas escolas.

No Brasil, inicialmente as escolas seriadas “mediam” o conhecimento dos alunos a partir de avaliações objetivas ou subjetivas, caso conseguissem atingir notas suficientes em todas as disciplinas daquela série o aluno era “aprovado”, caso não atingissem as notas, era considerado “reprovado” e deveria repetir no ano seguinte os mesmos conteúdos inclusive aquela à qual não teve bom desempenho (VALENTE; ARELARO, 2002). Porém, para alguns educadores, esse sistema gerava exclusão, como declara os autores (2002):

[...] inúmeras pesquisas revelam que a repetência não tem se constituído em alternativa pedagógica ou social para motivar ou garantir a aprendizagem [...] ao tornarem os alunos multi-repetentes, a maior probabilidade tem sido a de que os alunos pobres deixem a escola. (Ibidem, p. 23)

Para Valente e Arelaro, o aluno se sentia oprimido por ter que reprovar o ano todo por uma única matéria pendente, além de não haver lógica em fazer com que a criança/estudante repetisse novamente conteúdos e séries que já haviam estudado, supondo-se que há aprendizagem, mesmo com a retenção. A partir destas preocupações foi criado o Regime de Progressão Continuada (RPC), onde segundo Navarro (2004) a retenção é abolida dando flexibilidade ao aluno:

[...] abolida a retenção do aluno, na suposição de que possíveis “atrasos” ou “defasagens” do aluno com relação a algum padrões desejáveis de aprendizado possam ser “compensados” nos períodos seguintes, esse mesmo processo mais flexível, baseado na constante revisão [...] vai permitir que os alunos, em sua grande maioria, completem cada ciclo em condições de passar para o seguinte, sem necessidade de retenção [...]. (NAVARRO, 2004, p. 50)

Com o RPC o aluno não mais ficaria retido, e teria aulas especiais para suprir suas necessidades e somente “reprovaria” se não atingisse 75% da frequência escolar. O regime, trazia novas concepções sobre como os professores deveriam ensinar os alunos, nele a ideia de aluno oprimido, e do professor opressor seria extinguida, pois o foco central seria os conhecimentos construídos e não as reprovações.

A partir disso o RPC foi desenvolvido nas escolas de todo o país, influenciando diretamente na vida escolar dos estudantes e na prática pedagógica dos professores. Apesar de estar em vigência há mais de 20 anos, há muitos questionamentos a respeito das práticas avaliativas dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o que nos conduz às seguintes questões norteadoras: *O RPC possibilita a construção da aprendizagem na escola? Como se efetiva este processo na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa? Quais concepções de avaliação e RPC subjaz/conduz as práticas dos professores?*

Para a compreensão destes questionamentos consideramos essencial dar voz aos professores de Língua Portuguesa, pois é a partir de suas vivências e enfrentamentos diários no contexto escolar que será possível compreender as representações acerca da RPC e suas implicações para construção do letramento literário dos estudantes do ensino fundamental em uma escola pública estadual. Trazer os professores enquanto sujeitos desta investigação ampara-se no entendimento de Navarro (2004), ao esclarecer que como os professores passam grande parte do tempo no ambiente escolar, podem contribuir com os resultados desta pesquisa pois vivenciam o RPC no seu cotidiano.

As questões abordadas se fazem importantes pois a educação brasileira ao longo dos anos ainda não conseguiu possibilitar aos cidadãos a construção efetiva de aprendizagens

relacionadas a diferentes conhecimentos. Isso pode ser verificado nas pesquisas de Oliveira (2013), a qual relata que atualmente a qualidade do ensino é somente pautada nos resultados das avaliações nacionais, como por exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual não possibilita qualidade de educação para todos, já que os resultados focam somente nos índices positivos.

Essas informações ressaltam a importância do RPC e de uma prática avaliativa que evidencie a aprendizagem dos alunos nas instituições escolares. A respeito disso, de acordo com estudos de autores como Ferreira (2006) e Guilherme (2007), é possível verificar que o regime ainda não indica resultados satisfatórios no processo educativo. Esta realidade também pôde ser identificada nos estágios supervisionados de Língua Portuguesa realizados nas escolas estaduais quando cursava licenciatura em Letras no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde foi verificado empiricamente, através de conversas, que era explícito a falta de motivação dos professores de Língua Portuguesa e desinteresse dos estudantes no exercício da prática avaliativa.

Além disso, os problemas do sistema avaliativo que não focam na aprendizagem podem gerar, segundo Soares (2003, p. 9), dificuldades de leitura, que chegam a oscilar entre “alto, precário e nulo” perpassando pelo ensino fundamental e até mesmo no ensino médio, onde pode ser constatada a existência de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados após quatro, seis, oito anos de escolarização, um problema que não é somente perceptível no componente curricular de Língua Portuguesa, já que este, por se tratar do ensino da língua materna, é vital na leitura e interpretação dos demais componentes curriculares.

Como educadora, me senti desafiada a investigar o RPC e seu desenvolvimento na escola, a partir das aulas de Língua Portuguesa. Assim, as dificuldades vivenciadas pelos professores observados durante o estágio na graduação e a inserção na escola motivaram a construção desta investigação, sobretudo, por compreender que as políticas educacionais não podem ser desenvolvidas da mesma forma em diferentes contextos, assim como relata Souza e Silva (2001) sobre a LDB:

Os princípios que regem a educação nacional, enunciados no texto constitucional devem ser ajustados, a sua aplicação, a situações reais, que envolvem: o funcionamento das redes escolares, a formação dos especialistas docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção de alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país, etc. (Ibidem, p. 01)

Deste modo, embora a lei disponha de contribuições quanto a organização escolar e aprendizagem dos alunos, é necessário levar em conta diversas questões que podem influenciar seu desenvolvimento. Souza e Silva (2001, p. 01) declaram que a partir do contexto da LDB e da atividade do texto constitucional, surgem “a política e o planejamento educacionais”, em que o desempenho das redes escolares e seus diferentes níveis de ensino somente poderão ser verificadas diariamente. Além do mais, deve-se compreender que cada ambiente difere do outro, pois há variações nos contextos socioculturais, com a existência de interpretações individuais acumulativas e práticas inerentes a um certo ambiente que não pode ser adequado ou adaptado a outro (ELALI, 2003).

Diante do exposto, julgamos necessário investigar o seguinte problema: *Como RPC, contribui como avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes do Ensino Fundamental II?* Entende-se que a legislação educacional tem suas próprias normatizações em cada Estado, pois visa a inserção de mudanças que se enquadrem com as necessidades de cada município. E para demonstrar essa singularidade serão apresentadas as representações dos professores, que mediante seus discursos possibilitaram reflexões sobre como o RPC está sendo vivenciado nas práticas pedagógicas.

Sendo assim destaca-se como objetivo geral desta pesquisa: *compreender as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa acerca da RPC e suas implicações para construção do letramento literário dos estudantes do ensino fundamental II em escola pública.* E os objetivos específicos: *averiguar o desenvolvimento avaliativo no RPC a partir do discurso dos professores de Língua Portuguesa; descrever as concepções de avaliação do RPC que conduz as práticas dos professores de Língua Portuguesa; identificar através das representações dos professores de Língua portuguesa os impactos do RPC na escola; analisar quais implicações do RPC para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.*

A fim de alcançar estes objetivos, a abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa de caráter exploratório, pois de acordo com Teixeira (2010) contribui para buscarmos uma profunda compreensão do RPC e do seu desenvolvimento no contexto escolar. Além disso oferece dados elementares que darão suporte para estudos aprofundados sobre o tema (GONÇALVES, 2007). Ela foi executada em duas etapas: sendo a primeira pesquisa de cunho bibliográfico, onde foram utilizadas leituras com autores na temática em questão e posteriormente resultados da pesquisa campo afim de analisar um grupo específico de professores.

Para técnica de coleta de dados optou-se pelo uso do estudo de caso (YIN, 2001). Este é um método de procedimento, que de acordo com Schramm (1971) busca desvendar uma decisão ou o conjunto delas, o motivo pela qual foram tomadas, como foram implementadas e os resultados provenientes. Certamente a vida social nas escolas se enquadra na descrição do autor pois há inúmeros fenômenos decorrentes de estudos no ambiente escolar, além disso o RPC é uma diretriz a qual os resultados se revelam através dos indivíduos que deles fazem parte, assim é preciso verificar o antes, durante e depois de sua vigência.

Elaboramos um *protocolo* a fim de ajudar na condução do estudo aumentando a credibilidade da pesquisa a ser realizada (YIN, 2001). Este documento permitiu a organização de todas as referências correspondentes a temática bem como informações sobre visitas, autorização devidamente assinada pela gestora da escola com liberação para permanência no ambiente escolar e autorização individual dos participantes da pesquisa a partir da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL).

Para início da coleta de dados, foram utilizadas três fontes de *evidências* descritas por Yin (2001). A primeira se refere a *documentação*, neste caso é todo o documento referente ao RPC ou que menciona avaliação escolar. Estes trouxeram concepções teóricas sobre como deve ser realizada na prática, a avaliação dos alunos no componente curricular de Língua Portuguesa. Inicialmente foi identificado um documento oficial referente ao RPC através da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), intitulado “Resolução nº 48/2015”, que prescreve as normas e definições avaliativas a serem obedecidas em todo o Estado do Amazonas. Além da resolução foi adquirido através do site da SEDUC o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que apresenta as práticas avaliativas da instituição escolar. Ambos os documentos foram essenciais e contribuíram para que fosse possível realizar a análise deste trabalho.

A segunda fonte de evidência empregue foi a entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa. Segundo Demo (2000) as entrevistas semiestruturadas superam problemas de meras respostas possibilitando aprofundamento das questões. Assim elaboramos um conjunto de perguntas abertas específicas para a área em estudo. As entrevistas foram registradas no gravador de voz, devidamente autorizado pelos participantes. Os educadores tiveram total liberdade para se expressarem sobre as questões propostas.

Como terceira etapa do processo de coleta de informações, foi executada a *observação* direta não participante. Esta foi realizada com os professores de Língua Portuguesa, nos períodos matutino e vespertino que trouxeram provas adicionais sobre o RPC e que segundo Yin (2001, p. 115) proporciona “uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto

quanto o fenômeno que está sob estudo”. O procedimento de coleta, pautado em Yin (2001), possibilitou esse estudo, compreender as peculiaridades da vida social proveniente dos processos organizacionais, colaborando com a clareza e entendimento do RPC e das práticas avaliativas no campo educacional.

A delimitação do *locus* da pesquisa deu-se por seleção de casos-piloto, pois segundo Yin (2001) eles são a “preparação final para se realizar a coleta de dados” (p. 100). Por isso, foram selecionadas as três escolas estaduais mais antigas do município de Humaitá/AM, com a maior quantidade de Professores de Língua Portuguesa, cronograma de horário de aula flexível, e instituição com melhor aceitação a pesquisa. A escolha determinante se deu a partir do cronograma do horário de aula a qual apenas uma escola apresentou oportunidade de observação com todos os professores. E isso se deu através da flexibilidade de haver aula nos turnos matutino e vespertino, o que não era o caso das demais instituições.

A análise dos dados coletados segue as vertentes da teoria das Representação Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (2015). Essa teoria está amplamente ligada a conceitos da antropologia e da sociologia, e se faz pertinente pois é dividida em duas dimensões: a do sujeito e a da sociedade, ou seja, no contexto desta pesquisa, do professor e o grupo social em que este se encontra, que é o contexto educacional. O estudo das representações no campo educacional segundo Jodelet (2001) é um privilégio pois ajuda na construção e na evolução do estudo das representações nos grupos sociais.

A Teoria das Representações Sociais leva em conta a codificação, pois lida com a produção de saberes sociais e não só específicos, ou seja, àqueles que fazem parte do cotidiano, nas relações sociais de cada grupo, que faz parte da vida dos seres humanos em todo o mundo (JOVCHELOVITCH, 1998).

Para Moscovici (2015), as representações não são determinantes como as teorias tomadas por regras e preceitos, o autor não estabelece rigidez aos seus conceitos pois busca maior alcance dos resultados os quais possibilitam demonstrar compreensão de diversos fenômenos e objetos do mundo social (REIS; BELLINI, 2011). A representação social é explicativa, pois possui dimensão histórica visando a realidade social, física e mental, as ideologias nela presentes somam-se a cultura, valores e os aspectos cognitivos, ademais é um conceito relacional, social presente na mente dos indivíduos, ou seja, na realidade dos objetos e sujeitos (GUARESCHI, 1996). Para Moscovici (2015), é plausível identificar uma lacuna entre o que sabemos e o que existe, separando o crescimento do imaginário e simbólico.

Já Jodelet (2001) afirma que a produção dos saberes sociais se centram na análise da construção e transformação do conhecimento social, assim a representação social representa

um objeto e um sujeito e substitui os símbolos de seu objeto por significações, apresentando-as como uma forma de conhecimento e qualificação mediante suas experiências atreladas aos contextos e condições em que estão inseridas.

Para Moscovici (2015) as representações nada mais são do que conhecimentos práticos que consolidam a vida social, onde as práticas do conhecimento e o conhecimento prático são essenciais já que derivam de experiências de indivíduos e da sociedade em que habitam. Ela surgiu ante as concepções das “esferas sagradas” e “esferas profanas” (Ibidem, p. 49). As esferas sagradas eram respeitadas e se mantinham longe das atividades intencionais, já as profanas eram triviais e utilitaristas. Nestas esferas, os mundos eram separados em diferentes graus, os quais cada cultura e cada indivíduo era determinado ante elas e sua força, assim sendo essa divisão determinava que a disciplina que estivesse interessada em uma esfera era totalmente diferente da disciplina interessada em outra esfera, concluindo que as ciências sagradas não teriam relação com as ciências profanas.

Essas esferas eram definidas como: “o que nós podemos mudar e o que nos muda; o que é obra nossa (*opus proprium*) e o que é obra alheia (*opus alienum*)” (Ibidem, p.49). Entretanto essas definições foram substituídas por “universos consensuais e reificados” (Ibidem). No universo consensual, a sociedade é visível e age e reage com finalidade, ela é vista como um grupo de indivíduos que são iguais e livres, cada qual com liberdade para argumentar, se expressar, revelando seus pontos de vista por si só e pelo grupo em que está inserido, estes podem se encontrar em qualquer local, inclusive os públicos (clubes, associações, salões), não há restrição há apenas um indivíduo competente, o qual dependendo da situação pode se tornar capaz de adquirir a competência necessária para argumentar.

Essas ações fazem prosperas as conversações que praticamos, gerando discursos significativos, complexos com incertezas e padrões sem as quais, o discurso não faria sentido. Não obstante, o universo reificado trata a sociedade como um sistema sólido, que não possui identidade e é indiferente a individualidade, neste universo a sociedade é isolada e ignora a si mesma (pessoas, objetos, atividades), e todo estudo feito com esses objetos impõem sua autoridade na experiência de cada pessoa decidindo o que é verdadeiro e o que não é, tudo passa a ser medido no ser humano.

Segundo Moscovici (2015), os dois universos resultam em um impacto psicológico, dividindo a realidade física, constatando que “as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais a tratam como universo consensual” (Ibidem, p. 52). Para o autor a finalidade da ciência é compreender os acontecimentos sem interferência de nossos sentimentos e fora de nossa inconsciência sendo

imparciais, e as representações sociais, através da consciência coletiva explica os objetos e acontecimentos tornando-os acessíveis.

A compreensão resultante do estudo de Moscovici (2015) sobre os universos reificados e consensuais pressupõem que o estudo da linguagem atrelada a imagem, as palavras e algumas concepções existentes são propriedade da sociedade. Embora as representações sociais sejam identificadas como produto do universo consensual, elas também podem fazer parte do universo reificado, o autor assegura que elas não possuem estruturas específicas, e que seu estudo facilita que uma seja subordinada a outra.

Essas definições conduziram a análise que primeiramente permitiu constatar a situação atual do RPC nas práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa, nos embasando na realidade dos universos consensuais, onde analisamos as conversas informais, as expressões individuais e coletivas dos professores sobre o Regime e suas representações ante o universo reificado sendo imparciais para entender a realidade do RPC em uma Escola Estadual no município de Humaitá-Amazonas.

A análise do discurso dos professores se faz importante devido a função que ele exerce, pois está “convencionalizado”, seja através dos objetos, pessoas ou acontecimentos. O ser humano é condicionado pelas representações sociais e, portanto, pela cultura, ou seja, pensamos através de nossa linguagem. É fato que a linguagem nos limita a grupos, logo determinada categoria se transforma em um modelo partilhado por um grupo de pessoas e mesmo quando um indivíduo se nega a participar dele é forçado a assumir a forma daquele determinado grupo. Outra função destacada é a “prescrição”, ou seja, imposição, mesmo sem conhecermos sua origem a linguagem decreta no que ou em que devemos pensar.

Com isso, a análise pautada nas concepções de Moscovici (2015) leva em conta o discurso, como o ser humano pensa e revela seu pensamento através da linguagem, pode-se identificar a possibilidade de as representações serem determinadas por grupos, ou mesmo assumir ideias e pensamentos que não condizem com esta prática (denominadas prescritivas).

O fenômeno das representações sociais questiona principalmente a origem, como ideologias se estabelecem em nosso meio, o que para Moscovici (2015) torna algo familiar em não-familiar. O familiar é determinado para o autor como “universo consensual”, nele tudo é aprendido previamente, é onde os indivíduos querem estar pois não há conflitos é o lugar onde a conduta e a fala confirmam as interpretações e crenças. Nesta pesquisa foi observado nas falas dos professores, onde foi possível identificar diferentes ações na prática pedagógica cotidiana que são facilmente aceitas e realizadas.

Oposto ao familiar há o não-familiar, que são ideias e ações que causam tensão e tem o poder de modificar as crenças, transformar ideologias e transpor pensamentos que antes eram vistos como impossível a ser modificado ou restaurado. Assim, o não familiar foi identificado através dos resultados que compõem a análise deste trabalho, pois trouxe inquietações, servindo como reflexões para mudanças na prática avaliativa.

Para gerar o não-familiar no campo educacional devemos identificar dois processos: ancoragem e objetivação. De acordo com Moscovici (2015) a ancoragem é um conceito a ser descoberto, algo que por muitas é identificado e pensamos não precisar ou não desenvolver, pois o familiar sempre tende a nós levar ao comodismo, e quanto mais buscamos por melhorias e conseqüentemente mudança e evolução ideológica, compreendemos que o não-familiar deve ser descoberto (Ibidem, p. 66). Sobre isso Minayo et al. (2002) salienta, que a categorização permite “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p.70). Assim, para melhor compreender as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre o RPC utilizamos três passos estipulados por Minayo et al. (2002): identificação das categorias, análise e inclusão e classificação final.

Em primeiro lugar para a organizar o esquema de categorias em cada pergunta foram identificadas situações que caracterizassem questões relativas ao RPC, selecionando as melhores expressões e identificando as ideias centrais da fala, as que se apresentavam aparentemente iguais. Depois de identificadas, essas categorias foram analisadas exaustivamente a fim de permitir sua inclusão nas demais categorias, e por fim cada categoria foi classificada como única ou exclusiva, sendo analisada a partir do discurso e da prática com as possíveis implicações para o letramento literário ante as vertentes das Representações Sociais de Serge Moscovici.

Nas tabelas de *Delimitação de Categorias*, os nomes dos entrevistados foram identificados como P1 (João), P2 (Maria), P5 (Cláudia), P4 (Beatriz), e P5 (Daniele). A partir da sistematização das entrevistas (Apêndice1), foram definidas quatro seções para possibilitar respostas a todos os objetivos específicos, e para melhor compreensão da análise as perguntas foram divididas da seguinte forma: na primeira seção foram utilizadas as questões 10 e 13, a segunda a questão 06, a terceira as questões 01 a 05 e na última seção as questões 07 a 12 e 14. A resposta de cada questão foi dividida em categorias, representando as ideias semelhantes e contraditórias nas falas de cada entrevistado, as quais podem ser identificadas nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Delimitação de Categorias

QUESTÕES	1.O que é Regime de Progressão Continuada?	Quantidade de “P”	2.Qual é o propósito do RPC?	Quantidade de “P”	3.Você acompanhou o processo de implementação do Regime de Progressão Continuada na sua escola? Fale sobre isso...	Quantidade de “P”
CATEGORIAS	• Permanência	P1, P4	• Evitar defasagem	P1, P4	• Sistema de imposição	P2, P4
	• Combate à Evasão	P1, P4	• Eliminação da Reprovação	P1, P3	• Prática	P1
	• Avanço automático	P2, P3, P5	• Desenvolvimento psicológico	P1, P3	• Mudança	P5
	• Não há Retenção	P3, P5	• Relativo à Lei	P1	• Sem implementação	P3,P4
	• Imposição do sistema	P2	• Aprovação	P2, P5		
			• Seguir um sistema	P2		
			• Número de aprovados	P2, P5		

Fonte: A autora (2020)

Tabela 2- Delimitação de Categorias

QUESTÃO	4.Atualmente, a sua escola é dividida em séries ou ciclos? Explique como funciona esse sistema organizacional em sua escola?	Quantidade de “P”	5.Como é desenvolvido a orientação do Regime de Progressão Continuada em sua escola?	Quantidade de “P”
CATEGORIA	• Série	P1, P2, P3	• Não há orientação	P3, P4, P5
	• Ano	P4, P5	• De acordo com as aprovações	P2
	• Ciclo de Aprendizagem	P4	• A partir do conhecimento	P1, P3
			• Cobranças	P2, P3

Fonte: A autora (2020)

Tabela 3- Delimitação de Categorias

QUESTÕES	6.Para você, o que é avaliação escolar? Qual o a principal função da avaliação no componente curricular de Língua Portuguesa?	Quantidade de “P”	7.Que procedimentos avaliativos você utiliza com seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa? Qual a importância desses procedimentos?	Quantidade de “P”	8.Os materiais disponibilizados na sua escola são suficientes para auxiliá-lo em suas práticas avaliativas?	Quantidade de “P”
----------	---	-------------------	--	-------------------	---	-------------------

<b>CATEGORIAS</b>	• Conceito Individual	P1, P2, P3, P4, P5	• Frequentes	P1, P4	• Insuficientes	P1, P2, P3, P4, P5
	• Conceito inerente a prática	P2, P3, P5	• Relacionados a nota	P2, P3, P5	• Auxílio da Instituição	P2, P5
	• Melhorias	P2, P3, P5	• Importância	P1, P4	• Manuseio	P5
	• Desmotivação	P1, P2, P3, P4, P5				

Fonte: A autora (2020)

Tabela 4 - Delimitação de Categorias

<b>QUESTÕES</b>	<b>9.O que mudou em sua prática avaliativa desde a implementação da Progressão Continuada? Fale sobre isso.</b>	<b>Quantidade de “P”</b>	<b>10.De que forma são planejadas as atividades avaliativas dos alunos no componente curricular de Língua Portuguesa no decorrer do ano? Comente.</b>	<b>Quantidade de “P”</b>
<b>CATEGORIAS</b>	• Teoria, dedicação	P1, P4	• Organização Bimestral	P1, P2, P3, P4, P5
	• Conscientização de notas	P2, P5	• Conselho de Classe	P2
	• Não houve mudanças	P3	• Planejamento	P4,
			• Progressão	P2, P3
			• Metas	P1, P2, P3, P4, P5

Fonte: A autora (2020)

Tabela 5: Delimitação de Categorias

<b>QUESTÕES</b>	<b>11.Que medidas avaliativas devem ser tomadas caso um aluno esteja com dificuldades em seu componente curricular?</b>	<b>Quantidade de “P”</b>	<b>12.Você enfrenta alguma dificuldade durante o processo de avaliação dos alunos. Quais?</b>	<b>Quantidade de “P”</b>
<b>CATEGORIAS</b>	• Varia de acordo com a aprendizagem	P1	• Valor das Avaliações	P1, P3, P5
	• Reforço	P2, P5	• Falta de Comprometimento	P2
	• Plano de Intervenção	P4	• Falta de disposição	P4,
	• Situação adversa	P5		
	• Tempo limite	P3		

Fonte: A autora (2020)

Tabela 6 - Delimitação de Categorias

QUESTÕES	13. Que medidas avaliativas devem ser tomadas para com os alunos que não tem desenvolvimento suficiente nas avaliações no final do ano?	Quantidade de "P"	14. No componente curricular de Língua Portuguesa é recorrente que haja alunos de fato reprovados?	Quantidade de "P"
CATEGORIAS	• Processo avaliativo do professor	P1, P2, P4, P5	• É recorrente	P1, P2, P5
	• Processo avaliativo da gestão escolar	P1, P2, P3, P4, P5	• Não há reprovação	P3
	• O processo avaliativo não é papel do professor	P3	• Apenas burocraticamente	P4, P5

Fonte: A autora (2020)

Destacamos que os termos delimitados através da categorização, e que fazem parte dessa análise, tem o poder de transcender seu significado. Todas as concepções provenientes, imagens e ideologias devem oferecer uma análise capaz desencadear evidências das representações dos professores de língua portuguesa, permitindo a descoberta do não-familiar.

De acordo com Franco (2008), as pesquisas realizadas no campo social utilizam categorização, inclusive nas representações sociais de variados grupos por oferecer uma metodologia visualizada como lógica-semântica, ou seja, que permite clareza e percepção no entendimento da essência das palavras e visualização de imagens ocultas que permeiam as representações sociais, e por isso devem ser analisadas e compreendidas.

A partir da ancoragem será desenvolvida a objetivação, a análise das representações, quando o abstrato se torna concreto, ou seja, a apresentação das narrativas nos resultados da pesquisa, com informações antes desconhecidas sobre a situação atual da prática avaliava que permeia o RPC no contexto educacional. Dando enfoque aos professores de língua portuguesa que atuam na rede estadual de ensino e enaltecendo a importância da opinião destes profissionais.

Sendo assim, a partir dos objetivos e metodologia identificados, o aprofundamento teórico que sustenta a produção desta pesquisa é sistematizado a partir dos seguintes capítulos: O *primeiro capítulo* dispõe sobre o contexto histórico a qual surgiu o RPC e como o quadro social e político contribuíram para implementação do regime nas escolas públicas, além de relatar os fatores que fizeram com que este fosse a melhor opção para as escolas brasileiras e como ele é definido pelos discursos oficiais, identificando também as críticas de autores sobre o tema.

O *segundo capítulo* consiste em demonstrar as transformações que ocorreram no ensino no componente curricular de Língua Portuguesa, e como deve ser seu desenvolvimento de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Além de apresentar o letramento literário como suporte ao componente curricular, afim de alcançar interpretações complexas que levem em conta todos os conhecimentos sociais, e culturais do aluno.

O *terceiro capítulo*, dispõe sobre a avaliação em educação, propondo que é preciso saber organizar-se para construir ações a qual o foco principal dos professores seja sempre a aprendizagem dos alunos, destacando os possíveis erros de práticas mal elaboradas. De conseguinte foram caracterizadas algumas concepções de avaliação que colaboram para medir o que foi ensinado e finalmente os ideais avaliativos dispostos nos discursos oficiais DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e dos PCN.

E *quarto capítulo*, apresenta os resultados encontrados, bem como a discussão e análise mediante as representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre a realidade do desenvolvimento avaliativo que permeia o RPC, considerando sempre a complexidade que é a prática pedagógica no contexto escolar.

E por fim as *considerações finais*, apresentando os principais pontos identificados e analisados ante o discurso, e que permeiam a prática avaliativa dos professores no RPC.

## **2 CONTEXTUALIZANDO AS ORIGENS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

O RPC está presente no meio educacional com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996, e segundo Jeffrey (2011), sua criação surgiu como uma possibilidade para enfrentar/resolver problemas relacionados como repetência e evasão, que eram constantes nas instituições escolares brasileiras. Estudos como os de Brandão, Baeta, Rocha (1983), demonstram que as escolas estavam contribuindo para seleção social dos educandos, demonstrando indiferença para com os cidadãos que precisavam do sistema educacional público, que pautava o ensino, mais na transmissão de conteúdos do que na aprendizagem do aluno.

A retenção/reprovação escolar resultava em gastos exorbitantes aos cofres públicos, pois, por mais que houvessem investimentos na educação, um número significativo de alunos completava seus estudos sem saber ler e escrever (Ibidem). Com isso as mudanças no meio educacional se tornaram necessárias, e não eram originárias somente no sistema educativo brasileiro, países como França e Inglaterra já haviam passado por situações semelhantes, que interligavam aluno e produção (BEZERRA, 2015). E essa realidade social só mudaria caso houvesse um comprometimento com as camadas populares, a partir de projetos de reformas educacionais.

A partir disso, na primeira seção será exposto um breve percurso histórico do RPC, demonstrando sua origem e seu uso em países como a França e Inglaterra e as razões que os levaram a utilizar esse regime. Na segunda seção, será demonstrado como se deu o início do RPC no Brasil e as influências que levaram sua utilização na legislação educacional. Também será demonstrado, na terceira seção, como o RPC é identificado nos discursos oficiais e o papel da organização em ciclos na progressão. E por último serão expostos como o regime vem sendo visualizado no âmbito educacional brasileiro desde sua efetivação.

### **2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO RPC**

Não há como definir especificamente em que situação histórica surgiram os primeiros avanços quanto ao RPC, contudo, a preocupação com os resultados da educação vem permeando as discussões em vários países. Segundo Bezerra (2015), é possível identificar manifestos em prol de uma educação com base na igualdade social para todos em Paris, onde em um documento submetido a voto, datado no ano de 1871 intitulado Comuna de Paris o

delegado Edouard Vaillant propusera uma reforma no ensino assegurando igualdade a todos, e em que aprendizagem e a profissão deveriam ser facilitadas de acordo com os gostos e aptidões de cada indivíduo. Neste documento destaca-se a seguinte proposta: “Considerando, por outro lado, que enquanto se espera que um plano completo de ensino integral possa ser formulado e executado, é preciso decretar as reformas imediatas que garantam, em um futuro próximo, essa transformação radical do ensino” (Ibidem, p.112).

Havia então, uma necessidade de uma transformação educacional, não só a longo prazo, mas com resultados rápidos e visíveis. Em outra parte do documento o delegado de ensino Edouard Vaillant pede em imediato indicações de estabelecimentos que serviriam como instituições de escolas profissionais, onde prescrevia que o ensino não deveria ser somente profissionalizante, mas científico e literário. A partir deste documento é solicitado que haja municipalidades distritais para que todos tivessem o direito à educação, possibilitando que várias instituições abrissem suas portas usando o método científico baseado nos fatos “físicos, morais e intelectuais” (BEZERRA, 2015, p. 113).

Foi em 1936, na França, que o então ministro da educação Jean Zay, surgiu com as primeiras concepções de escola de Ensino Médio Profissionalizante com a formação em ciclos (aprendizagem com tempo flexível). Zay acreditava que as questões culturais dos alunos também deveriam servir de base para o aprendizado, e elas poderiam ser apresentadas a partir de atividades que desenvolvessem o intelecto, as emoções e valores morais dos educandos. Porém seu projeto não foi aprovado, já que produzido em tempos de conflitos advindos da II Guerra Mundial em 1940, em que a França foi forçada a se submeter ao regime nazista e o governo se tornou totalitário até o ano de 1944 (FERREIRA, 2006).

Após retomar o poder com forças progressistas, os projetos de Jean Zay ressurgiram, mas foi somente em 1947 que o Secretário Geral do Ministério da Instituição Pública e o Presidente da Comissão para a Reforma do Ensino, Henri Wallon e Pau Langevin, colocaram em foco as ideias da escola em ciclos de formação. De acordo com Ferreira (2006), mesmo embasando os ciclos em reformas educacionais socialistas e populares, a ideia de educação da reforma Langevin-Wallon era visualizada como obrigações políticas da esquerda, que tinham como base uma educação de seleção e aptidões pessoais.

Apesar disso foi nos anos 80, de acordo com Ferreira (2006), que algumas escolas proibiram que houvessem reprovações na educação básica inicial, e a partir disso o então primeiro ministro Lionel Jospin iniciou o desenvolvimento de políticas que atentassem para a melhoria da educação no subúrbio. Esse sistema foi definido como ZEP (Zonas de Educação

Prioritária), que objetivava beneficiar as escolas dessa área para compensar a desigualdade social, assegurando assim a aprendizagem as classes com recursos financeiros escassos.

Para Ferreira (2006), as transformações políticas educacionais da França, que utilizavam a aprendizagem em ciclos, voltavam-se principalmente à prática pedagógica dos professores, dentre as quais destacam-se:

*a) Redução do tempo de trabalho do professor com as crianças e tempo maior para as reuniões pedagógicas, visando o trabalho coletivo; b) Criação, ao lado do Conselho de Classe e de Escola, já existentes, do Conselho de Ciclo; c) Elaboração obrigatória e por escrito do “Projeto da Escola”, trienal que deveria servir de base à ação coletiva dos professores de uma mesma escola; d) Distribuição, por parte do governo, de publicações pedagógicas em todas as escolas, visando aprimorar o trabalho do docente quanto ao ensino da língua oral e escrita, à elaboração de projetos, à comunicação com as famílias e, principalmente, quanto ao modo de avaliar os estudantes; E) ação ativa dos inspetores [...] que agiam diretamente sobre a preparação e acompanhamento do novo trabalho desenvolvidos pelos professores. (FERREIRA, 2006, p. 22, grifos nossos)*

Estas políticas indicam que houve preocupação com o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, sobretudo porque os professores precisam olhar com cuidado para a processo de ensino, isso requer planejamento coletivo e definição do projeto educacional de uma instituição educativa, contudo, essa reconfiguração gera demandas e conflitos no contexto escolar.

Segundo Ferreira (2006) passados quatro anos de homologação do Regime na França, foi realizado uma pesquisa para avaliar o andamento da aprendizagem escolar nas instituições de ensino bem como os impactos das novas práticas pedagógicas. No primeiro momento as novas intervenções políticas não agradaram os professores, para eles eram muitas determinações sem finalidade e coesão, além disso sentiram-se pressionados, como sendo incapazes de realizar seu próprio serviço, como se o Regime estivesse questionando suas habilidades como educador. Outro ponto importante sobre os ciclos na política educacional da França, está em uma pesquisa do Institut National de La Recherche Pédagogique (INRP, 2002) que relata resistência quanto as novas medidas avaliativas, dentre as quais destaca-se a reprovação, que trouxe dúvidas e indecisões sobre como seguir com as novas práticas, pois os educadores viam apenas o excesso de carga de trabalho, com a exigência de relatórios, reuniões e projetos, mas não soluções para os alunos que não aprendiam.

A pesquisa identificou cinco modos de desenvolvimento da política de ciclos: 1) escolas que não tinham dificuldades com os alunos e não sentiam interesse de mudança; 2) escolas que não estavam engajadas com as políticas de ciclos, mas tiveram a oportunidade para pôr em prática ideias já existentes; 3) escolas que seguiram com transformações que já haviam iniciado,

para elas era necessário colher os frutos que já haviam plantado antes de iniciar novas mudanças; 4) escolas já integradas, que acreditavam que as novas políticas estavam postas em sua prática, e a homologação veio para ajudar a expandir o modelo pedagógico em que estavam inseridos; 5) as escolas independentes, que já tinham desenvolvido a política de ciclos por iniciativa própria, por isso acreditavam não precisar de orientações que não fossem pensadas por elas, porém a política de ciclos a fragilizaram, e não coincidia com o tramites internos, por isso as equipes se sentiam abandonadas e com problemas (Ibidem).

Apesar das dificuldades encontradas, este estudo destaca os pontos positivos da política de ciclos na França: observaram que os professores passaram a trocar informações espontaneamente, resultando em contribuições para a prática pedagógica; os professores deixaram de ser responsáveis somente pelos seus alunos e passaram a se comprometer com todo o corpo estudantil; houve a diminuição das taxas de repetência, pois os educadores buscavam com frequência transformar suas práticas aumentando a atenção individualizada, priorizando cada educando, principalmente os que tinham dificuldade, a partir da implantação de estruturas de remediação.

Além disso, o estudo menciona que os professores estavam dispostos a mudanças e queriam estar ligados a seus resultados positivos. Para eles, o acompanhamento que o governo disponibilizava através dos inspetores, deve ser contínua durante a experimentação do regime com a necessidade de *feed back*, pois haviam muitas incertezas a respeito das práticas avaliativas. E por fim, os educadores não entendiam porque o impacto do regime se tornou limitado, se havia uma pretensão por mudanças e se os professores estavam respondendo positivamente às novas políticas, como entender essa limitação, esse foi um dos questionamentos que está em aberto até os dias atuais.

Já na Inglaterra, de acordo com Ferreira (2006), a organização do ensino em ciclos de aprendizagem, foi implementada em todo o sistema público em 1941. O governo estipulava que para introdução das crianças nas escolas deveria se pautado na idade, competência e vocação. Com isso, surgiram de origens Partidárias Trabalhistas, a universalização da educação, dos 11 aos 16 anos, se estendendo por quase todo território Inglês. Aos 11 anos os alunos realizavam um exame chamado “eleven plus” que o classificaria para dar continuidade aos seus estudos: o *Grammar School* (alunos com melhores resultados e com possibilidade de ter uma educação superior), o *Modern School* (alunos com resultados insatisfatórios, que teriam dificuldade para progredir para o ensino superior e receberiam ensino prático e acadêmico) e *Technical School* (alunos que recebiam somente conhecimento prático, pois os resultados de seus exames eram inferiores) (MACHADO, 1989).

Apesar de apresentar um discurso que buscavam a democratização da educação nas escolas, os Ingleses tornaram o sistema tripartido (Grammar School, Modern School e Technical School) em um instrumento de seleção. Porém, outras ideias surgiram para introduzir educação às camadas populares, o “Comprehensive School”, utilizado pelos municípios de Londres, Bristol e Coventry, onde os professores e as organizações operárias ajudaram na implementação inovadora.

De acordo com Machado (1989), neste novo modelo (sistema tripartido), havia oportunidade de se criar hegemonia a partir das camadas populares, as crianças receberiam educação integral dos 11 aos 18 anos em nível prático e acadêmico. Por outro lado, Ferreira (2006) esclarece que o poder público tratava desse novo modelo do seguinte modo: as escolas tinham certas autonomias, os alunos deveriam ser acompanhados pelo professor individualmente e havia uma relação muito próxima entre os pais e a escola.

Atualmente o sistema foi alterado mediante “enormes mudanças com a solidificação da hegemonia ideológica neoliberal” (Ibidem, p.26). De acordo com o autor, as crianças são matriculadas nas escolas aos cinco anos de idade e só se formam aos dezesseis, e estas instituições continuam a não utilizar a repetência, e para isso oportunizam e incentivam as aulas de reforço, além de aplicar inúmeros exames que iniciam antes mesmo do ingresso as escolas.

De modo geral, foi possível compreender o uso do ensino de ciclos e do RPC nas escolas, pois era necessário oportunizar uma educação de qualidade para toda a população, permitindo a inclusão de jovens e crianças nas instituições escolares. Situações semelhantes, como dificuldade de aprendizagem e retenção escolar, também foram identificadas no contexto educacional brasileiro oportunizando o uso do regime, e serão apresentadas na próxima seção.

## 2.2 ORIGEM DO RPC NO BRASIL

O contexto educacional brasileiro também vinha enfrentando problemas relacionados a repetência e evasão escolar, além de evidenciar acentuado índice de estudantes que concluíam a educação escolar sem a apropriação dos conhecimentos básicos. Então as experiências em países como França e Inglaterra, que apresentaram resultados positivos utilizando a RPC, se tornou uma opção para o Brasil, considerando que a realidade das camadas populares com baixo rendimento e evasão nas escolas públicas eram problemas partilhados por esses países, que viram na implementação da progressão continuada e ciclos, solução para o desenvolvimento educacional (FERREIRA, 2006).

Antes de nos atermos a trajetória do RPC (atualmente está prevista na LBD 9394/96, artigo 32º § 2º) é preciso destacar as leis que estavam em vigência no Brasil antes de sua homologação, e que orientaram os rumos da educação até a construção da atual LDB. Assim destacamos a Lei nº. 4.024/1961 e a Lei nº. 5.692/1971.

A lei nº. 4.024/1961<sup>1</sup> foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através dela houveram mudanças para a educação brasileira entre os anos de 1947 a 1961. Mas, isso gerou divergências entre os liberais escolanovistas que defendiam a educação para todos, e os católicos que enalteciam a escola privada, principalmente por não admitirem intervenções do Estado em seus métodos educacionais (MARCHELLI, 2014).

De acordo com Marchelli (2014), a primeira LDB voltava-se para *três graus*: o *primário*, o *médio* e o *superior*:

[...] *primeiro grau*, constituído por escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; *grau médio*, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e *grau superior*, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. (Ibidem, p.1483, grifos nossos)

Entretanto a divisão apresentada não permaneceu no cenário educacional por muito tempo pois como podemos observar seu foco era apenas os conhecimentos técnicos e ensino profissionalizante. Marchelli (2014) explica que na época esta divisão não era considerada excludente, isso porque ela era vista como uma forma de se unir ao crescimento industrial, que estava em ascensão na época, sendo assim era importante ajudar no “projeto político dos governos populistas de 1930 a 1964” (MARCHELLI, 2014, p. 1489).

Esta LDB permaneceu até o ano de 1964 e teve fim com o golpe militar, em sua vigência um dos os principais questionamentos era a respeito da valorização da elite beneficiada com a nova gestão por conseguir deixar seus filhos por longos anos nas escolas, enquanto as camadas populares precisavam que os filhos adentrassem no mercado de trabalho cada vez mais cedo devido aos problemas financeiros (Ibidem).

Ao buscarmos as origens do RPC em nosso país é possível observar sua presença no quadro da Ditadura Militar (BEZERRA, 2015), como foi o caso da Lei nº. 5.692/1971. Esta

---

<sup>1</sup> Esta lei levou 13 anos para ser aprovada, os conflitos centralizavam em duas frentes: o dever e direito de educar (pública, gratuita e laica) e da liberdade de ensino (escolas particulares/privadas/religiosas). Ressalta-se que Constituição de 1946 obrigou a União fixar as “diretrizes e bases da educação nacional” foi homologada pelo Presidente João Goulart no dia 20 de dezembro de 1961.

Lei, implementada dia 11 de agosto de 1971, criada ante a necessidade de novas propostas educacionais (as quais serão esplanadas posteriormente), estabelecendo diretrizes para o primeiro e segundo grau (primário, ginásial e colegial, como visto na Lei nº. 4.024/1961) (SANTOS, 2014).

De acordo com Santos (2014) o ensino do 1º 2º graus foi reformulado em 1969 através do Conselho Federal de Educação<sup>2</sup> (CFE) ante o parecer nº. 466/1969 e nº. 793/1969 elaborado pelo Conselheiro Celso Kelly. Entre as mudanças estavam o término do exame de admissão, além de mudanças no currículo de 1º e 2º graus, que deveriam ter um currículo em comum, com disciplinas definidas pelos Conselhos Estaduais de Educação:

Na concepção expressa pela lei 5.692 destacava-se a preocupação didática de tornar o conhecimento assimilável pelo aluno. Dessa forma, deveria ocorrer uma *progressão* quanto à inserção dos conteúdos específicos das disciplinas. O item *Doutrina do Currículo na Lei* do Parecer 853/7111 contém uma proposta de escalonamento dos conteúdos de ensino propostos para os diferentes níveis de escolarização, na perspectiva da maior para a menor amplitude do campo de atuação didática, de modo *a adequar a abordagem do ensino às diferentes etapas de amadurecimento do aluno com vistas à aquisição do conhecimento*. Daí a ideia de diferenciar o currículo por meio de atividades correspondendo a uma aprendizagem que equivaleria às primeiras séries do primeiro grau ou ao antigo primário. (SANTOS, 2014, p. 159, grifos do autor).

Neste ponto, já podemos identificar o início da progressão nas reformas educacionais, porém é importante ressaltar, segundo Mazzante (2005), que essa legislação emergiu em um período que a democracia sofria repressão do “Estado autoritário e ditatorial do período militar no Brasil, cujo clima político fazia apologia às propagandas de cunho nacionalista [...]” (Ibidem, p.72). Este quadro demonstrava, que para a educação alcançar melhores resultados, era preciso que houvessem ideias transformadoras com o apoio do Estado, o que não estava acontecendo na vigência da Lei nº. 5.692/71, pois o governo não tinha levado em conta a opinião dos profissionais de educação nem dos estudantes.

Mesmo com a repressão, as discussões sobre as políticas educacionais continuaram a acontecer, em meio às turbulências da Ditadura Militar podemos observar que o surgimento do RPC está alinhado há uma possível solução da larga escala de reprovação dos alunos e evasão escolar que continuava a acontecer em todo território nacional.

Segundo Jeffrey (2011), os políticos Oscar Thompson e Sampaio Dória, partilhando suas influências inglesas, apresentaram a organização não seriada em meados de 1920 utilizando o termo “promoção automática”, que objetivava garantir o maior número possível de alunos na

---

<sup>2</sup> Atualmente Conselho Nacional de Educação.

escola. Porém, o assunto sobre fracasso escolar só passou a ser discutido amplamente a partir de 1950, quando estudos realizados pela UNESCO no Brasil resultaram nos seguintes dados:

Estudos realizados pela UNESCO já apontavam o Brasil do início do século XX como o país com os mais altos índices de retenção escolar da América do Sul -57,4% na passagem da 1º para a 2º série do antigo Primário. O estudo da Organização das Nações Unidas (UNESCO) mostrava também a relação direta entre repetência e o baixo investimento em educação por parte do Estado. (FERREIRA, 2006, p. 29)

Esse quadro preocupante foi discutido em 1956 durante debates internacionais na Conferência Regional Latino americana sobre a Educação Primária Obrigatória, promovida pela UNESCO (Organização dos Estados Americanos), realizada em Lima/Peru, debaterem a respeito do “fenômeno das reprovações” nas escolas latino-americanas (JEFFREY, 2011, p.39). O representante do Brasil, educador Almeida Júnior, inteirado sobre resultados insatisfatórios da UNESCO, sobre a educação no Brasil, destacou algumas medidas que foram aceitas e incorporadas ao documento final:

- A revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;
- O estudo, com a participação do pessoal docente primário, *de um regime de promoções*, baseado na idade cronológica dos alunos e *em outros aspectos de valor pedagógico*, aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola. (JEFFREY, 2011, p. 39, grifos do autor)

O educador Almeida Júnior, também se baseava no ensino Inglês almejando remediar situações que observava em seu país, e suas preocupações condiziam com a realidade, pois segundo Ferreira (2006, p. 29), um estudo realizado em São Paulo no ano de 1954 evidenciou que “[...] de cem crianças que entravam na 1ª série, apenas trinta chegavam a 4ª série”, ou seja, na realidade esse problema não era atual, estava presente desde o ano de 1917.

Almeida Júnior era defensor da promoção automática, porém segundo Jeffrey (2011), este acreditava que o sistema deveria ser repensado ao ser inserido nas escolas públicas, isto por que o sistema era propenso a limitações, como, por exemplo, não havia estrutura com mecanismos capazes de combater a evasão escolar. Para Almeida Júnior, problemas de ensino e de aprendizagem poderiam ser camuflados à medida que a opinião pública exigisse resultados estatísticos. A nova estratégia educacional teria bons resultados se inicialmente houvessem amplas discussões com todos os envolvidos, sem isso “a promoção de estudantes sem conhecimento seria mais prejudicial do que a repetência e a evasão” (FERREIRA, 2006, p. 30).

A partir deste quadro educacional, entre 1920 e 1950, a promoção automática se tornou uma alternativa favorável para diminuir a repetência, evasão escolar e desperdício de recursos

e, segundo Almeida Júnior, não deveria: disseminar a promoção em massa, promoção por idade e critérios de exclusão (seletividade de alunos normais e anormais). Com todas essas recomendações, a reestruturação do ensino deveria ser embasada no aumento da escolaridade primária, organização escolar, aprimoramento do professor, modificações do sistema vigente e revisão dos critérios de promoção (JEFFREY, 2011).

No mesmo período em que Almeida divulgava suas ideias, surgem educadores, como Dante Moreira Leite e Anísio Teixeira, ambos a favor da promoção automática, porém pregavam a construção de um currículo que estivesse de acordo com o desenvolvimento do aluno, excluindo a reprovação e a seletividade, tornando a escola uma instituição formadora e educativa. Segundo Ferreira (2006), Dante Moreira Leite defendia que:

[...] a aprendizagem aconteceria se a escola respeitasse a idade, organizando classes pelo critério cronológico, bem como se priorizasse o ritmo de cada aluno e seus valores morais e afetivos. Nesse aspecto, a reprovação escolar indicava que a escola não era capaz de reconhecer outros atributos da criança, além do desempenho escolar. (Ibidem, p. 30)

Dante Moreira Leite não estava preocupado somente com o currículo escolar, mas com a inovação nas políticas educacionais brasileiras e, não havia como calcular se seus resultados seriam positivos, pois as mudanças estavam desde os objetivos da escola até a função do professor (JEFFREY, 2011). Um fato era perceptível, todas as propostas colocadas em pauta pelos educadores tinham o objetivo de “oferecer um ensino de qualidade às camadas populares que passam a frequentar a escola pública” (FERREIRA, 2006, p.31), e combater a repetência e a evasão escolar.

Em 1960, com a LDB nº. 4.024/61, art.104, foi autorizado em caráter experimental escolas com currículos e métodos próprios, com isso a cidade de São Paulo (1968-1972) e Pernambuco (1968) adotaram o sistema de *níveis*, Santa Catarina (1970-1984) e Minas Gerais (1970-1973) o sistema de *avanços progressistas* (JEFFREY, 2011). Em Santa Catarina, de acordo com Ferreira (2006), as instituições escolares excluíram a reprovação e no decorrer do período letivo os alunos que não alcançavam o nível de aprendizagem necessária eram submetidos a técnicas de recuperação, sendo concedido uma nova oportunidade aos alunos da 4º e 8º série, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O novo programa de ensino em Santa Catarina obteve dois resultados:

1º [...] o, “Programa de Avanços Progressivos” teve mais pontos positivos que negativos. Os índices de Alfabetização saltaram de 64,3% para 93,9%, enquanto de repetência despencaram para 2,3% e, os de evasão, para 3,8%.

2º [...] o projeto teria provocado um aligeiramento do ensino para as camadas populares devido, entre outras causas, a falta de preparo dos professores, às salas superlotadas, à falta de serviço de apoio pedagógico e material didático. Além disso, a elaboração de um guia curricular, sem demarcações por séries, teria contribuído para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados. (FERREIRA, 2006, p.32)

O sistema de avanços progressistas não ficou em ação por muito tempo, pois além dos resultados de seu desenvolvimento serem contraditórios havia resistência dos educadores para com seu uso, além de desestrutura, principalmente para com o atendimento individual dos alunos. Segundo Jeffrey (2011), entre 1979 e 1984, surgiram algumas experiências de organização seriada: *Bloco Único*, *Ciclo Básico de Alfabetização* e *Ciclos de Aprendizagem/Escola Plural*.

a) Experiências do “*Bloco Único*”, dentre eles faziam parte o Rio de Janeiro (1978-1984), este sugeria que a passagem entre a 1ª e 2ª série fosse automática, para que o tempo de alfabetização fosse maior, porém a experiência findou-se em meados de 1984, onde se constatou falta de preparo e de formação dos professores além de más condições de trabalho;

b) A segunda “*Ciclo Básico de Alfabetização*” (CBA), promovia a democratização eliminando a avaliação da 1ª série do 1º Grau. De acordo com Bezerra, (2015), no ano de 1980 o CBA surgiu pelas fortes influências das agências internacionais que recomendaram a adoção de ciclos ou níveis de aprendizagem. A CBA foi a primeira experiência em grande escala e ocorreu no Estado de São Paulo (1984), no governo de Montoro, expandida posteriormente para Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), porém a burocracia e os mecanismos de avaliação eram instáveis, mesmo conseguindo se manter até 1990 a proposta não superou os problemas de atendimento heterogêneo nas salas de aula, resultando no desempenho insuficiente dos alunos;

c) A terceira era a de “*Ciclos de Aprendizagem*” São Paulo (1992) e a “*Escola Plural*”, em Belo Horizonte (1994), propostas estruturadas pelo PT (Partido dos Trabalhadores), renovou o currículo, levando-o a um novo patamar, onde havia integração de conteúdo a partir de experiências pessoais dos alunos resultando em uma escola popular democrática.

Apesar dessas importantes experiências, Ferreira (2006) evidencia as falhas nos projetos que tinham como base a implantação de ciclos com progressão continuada, considerando que as táticas contribuía apenas para o escamoteamento da realidade escolar:

Destacamos os que temos chamado de “promoção compulsória”, decorrentes de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos pelo ideário de esquerda,

adaptados mecanicamente pelas atuais políticas educacionais mercantilistas, com intuito de inimizar as comprometedoras estatísticas educacionais [...] Esse avanço contínuo do estudante sem qualquer tipo de obstáculo, como se a sistematização e a apropriação do conhecimento fossem o resultado de uma ação puramente lúdica [...] Do ponto de vista dos gestores e dos intelectuais subalternos, encarregados da formação de “consensos”, divulgados à população, os projetos de promoção automática [...] foram sempre bem sucedidos [...] (Ibidem, p. 36).

Para o autor, é possível identificar que o sentido original de progressão se mostrou ineficaz, a política de ciclos que buscava ajudar os alunos das “massas populares” (Idem, p.36) se mostrou mecânica. Entre outros problemas encontrados na época, acreditavam que essas inovações educacionais desenvolvidas estavam sempre relacionadas a contextos políticos, e por isso sofriam transformações no decorrer dos anos.

Em 1992, na administração de Luíza Erundina e do Educador Paulo Freire (então secretário de educação) a prefeitura de São Paulo adotou o regime de ciclos. O Ensino Fundamental foi dividido em três ciclos, as quais havia retenção no final de cada ciclo e os alunos que chegavam a reprovar repetiam apenas o último ano do ciclo, as avaliações eram realizadas através de relatórios subjetivos dos professores que para Bezerra (2015, p. 23) era uma “avaliação obscura qualitativa e contínua”. Isso porque, para o autor, era apresentado as instituições escolares um sistema que focava principalmente na qualidade da educação, que teoricamente é o principal foco dos ciclos, entretanto via-se apenas a continuidade, pois os alunos apenas seguiam nos anos escolares, mas os problemas na aprendizagem continuavam.

Bezerra (2015), discorre que no ano de 1995, com a participação do PSDB no Governo Federal e em alguns Estados “o sistema passou a integrar a ampla reforma do aparelho de Estado baseado na desregulamentação, na privatização e na flexibilização da gestão educacional” (Ibidem, p.23), e ainda afirma que, em Minas Gerais e no Ceará as experiências do regime de ciclos passaram a ser acompanhadas pela promoção automática e por salas de aceleração que serviriam para nivelamento de alunos com baixo rendimento. No Ceará, a prática dos professores era pautada, principalmente, na aceleração de estudos, pois o tempo normal dos alunos em sala de aula não era o bastante, o governo do Ceará passou a constatar resultados significantes quanto à evasão escolar e aprovação, no entanto, assim como nas demais experiências, alunos completavam o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever ainda eram realidade (Idem, Ibidem).

A partir dessa contextualização, podemos verificar que o RPC vem permeando a legislação educacional e experiências no país, entretanto, ainda estava relacionada a solução de problemas imediatos que levavam ao fracasso escolar e pouco vislumbrava a processo de aprendizagem do estudante a partir do seu contexto social, econômico e cultural.

Atualmente a RPC está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, assegurando que a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio podem ser organizados em anos, semestres ou ciclos garantindo progressão continuada, é o que passamos a abordar no tópico abaixo.

### 2.3 DISCURSOS OFICIAIS: RPC E A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS NA LBD 9.394/1996

No âmbito educacional, é comum relacionar/ligar o termo “organização em ciclos” a “progressão continuada”, e quando citados podem parecer um só, mas isso acontece, pois, Valente e Arelaro (2002) declaram que a organização em ciclos implica em progressão continuada, por isso os termos aparecem continuamente complementando um ao outro. Entretanto, para que os termos possam ser diferenciados de forma clara é preciso identificar que a “organização em ciclos” se refere principalmente ao tempo de aprendizagem e a “progressão continuada” à organização escolar. O que significa que ambos estarão sempre ligados a currículo e avaliação (Ibidem, p. 28).

A organização em ciclos foi criada com a intenção de superar o sistema baseado na seriação, pois segundo Cândia et al. (2016, p. 107) “a organização da escola em séries anuais passa pela concepção da lógica temporal e está articulada ao entendimento de currículo fragmentado, classificatório, excludente e homogeneizador”, sendo assim não havia como aceitar o modelo seriado sem entender que cada aluno tem capacidades peculiares em assimilar conhecimentos além do próprio tempo de aprendizado.

Valente e Arelaro (2002) esclarecem que a organização em ciclos trouxe um novo olhar para o processo educativo, onde aprender não é apenas passar de ano ou alcançar notas, mas apreender e produzir novos conhecimentos que permitam entender o mundo de forma mais complexa. Nesta organização, o aluno não é mais avaliado anualmente, ao final de cada série/bimestre, e sim após o término de cada ciclo, dispondo de mais tempo para compreender os conteúdos com acompanhamento individual a sua disposição, o que afeta diretamente o trabalho pedagógico considerando que os professores necessitam rever suas práticas para fazer a regulação do processo de ensino onde houver necessidade.

A implantação da organização em ciclos é facultativa, conforme expresso no art. 32, § 1º da LDB, entretanto Ferreira (2006), constata com base nos dados do Censo escolar de 1999 publicado pelo INEP e pelo MEC, que o sistema de ciclos já abrangia 23% das matrículas do Ensino Fundamental no Brasil, um total de 36 milhões de alunos. As instituições de ensino

observam como deve ser realizado o trabalho em ciclos de aprendizagem no Art. 23 que dispõe sobre a organização da educação básica:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2017, p. 23).

Conforme observamos na LDB, o ensino fundamental deva ter a duração mínima de 8 anos, garantindo a aprendizagem dos alunos. Essa durabilidade também está presente nos documentos do MEC (BRASIL, 2006) que em consonância com a LDB recomenda a organização em ciclos com a duração mínima de 9 anos, para isto o projeto político pedagógico das escolas deve ser voltado para a qualidade da educação por meio de processos participativos da gestão democrática, diferente da legislação anterior (5.692/1971) que fixava a duração de ensino em 8 anos, limitando tempo para o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos considerar que neste aspecto há preocupação com o tempo de escolarização da população estudantil, havendo possibilidades efetivas de consolidar a aprendizagem.

E para que este tempo fosse utilizado da melhor maneira possível, o ingresso do aluno nas escolas deve ser realizado a partir dos 06 (seis) anos de idade, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013) o aluno tem a possibilidade de ter desenvolvimento pleno focando na diversidade cultural e individual que demandam espaço e tempo.

Este tempo de aprendizagem, que os estudantes dispõem necessita ser ampliado, com mais tempo para construir conhecimentos, pode ser observado nos diferentes modelos da divisão em ciclos no 3º relatório do programa do MEC (BRASIL, 2006) a qual demonstra possibilidades da divisão em ciclos, como por exemplo 1º Ciclo de 1º ao 3º ano, 2º Ciclo do 4º e 5º ano, 3º ciclo 6º e 7º ano e 4º ciclo 8º e 9ºano, ou 1º ciclo 1º ao 5º ano; 2º ciclo de 6º ao 9º ano, dentre outras divisões. O sistema de ciclos pode ser estruturado de diferentes formas, e mudar de acordo com as legislações Estaduais e Municipais, ou seja, a possibilidade de organização no ensino fundamental fica sob responsabilidade de cada Estado, que escolherá a divisão em ciclo favorável à sua realidade local, levando sempre em conta que os alunos são sujeitos em desenvolvimento (Idem, Ibidem).

A organização de ciclos em sua maioria abrange de três a cinco séries, justamente em função de prolongar o tempo de aprendizado do aluno (o qual anteriormente era de apenas anual). Para Perrenoud (2004) os ciclos de aprendizagem trazem novas possibilidades de

atendimento às crianças, com uma forma diferenciada, levando em conta suas múltiplas diferenças, ensinando-as com igualdade e lutando contra o fracasso escolar.

Quanto as atribuições da Progressão Continuada, o currículo perde a rigidez, e deixa de usar prazos avaliativos fixos, pois não há como definir o aluno simplesmente por tempo e nota, ou usando os termos “aprovado” ou “reprovado”. Isso possibilitou ampliar as possibilidades para o trabalho dos professores, que teriam a oportunidade de avaliar sem classificar o aluno na perspectiva de favorecer a aprendizagem (VALENTE; ARELARO, 2002).

A Progressão Continuada está presente em todos os ciclos educacionais, pois em qualquer sistema educativo os alunos não devem estagnar, seja em uma série, um módulo, um semestre ou ciclo, há sempre a necessidade de progressão, ou seja, de desenvolvimento do aluno. No Brasil, o RPC está presente na LDB que estabelece:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 23)

Observamos que, assim como a organização em ciclos, o uso do RPC também é facultativo. Para Jeffrey (2012), adotar ou não a progressão acaba se tornando uma opção para os governos, uma vez que a LDB flexibiliza essa questão, deixando claro que a Progressão Continuada pode ser ou não adotada pelas escolas.

A legislação orienta, que, a partir da Progressão Continuada, o aluno seja acompanhado durante seu desempenho nas aulas, se caso este estiver com atrasos terá a possibilidade de acelerar seus estudos, ou até mesmo deverá realizar aproveitamento de estudos, assim como igualmente ter o direito a avaliações paralelas caso esteja com baixo rendimento escolar (BRASIL, 1996).

A orientação da LDB para estados e municípios quanto ao desenvolvimento da Progressão Continuada é que seja desenvolvida de forma a garantir o sucesso no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, pois a principal preocupação do RPC não é somente focada na reestruturação do sistema organizacional da escola, mas nos resultados que esta proporcionará aos estudantes.

Para Camargo (1999) a Progressão Continuada busca universalizar a educação básica a fim de garantir que as crianças permaneçam na escola substituindo a repetência pela inclusão. Mesmo que o aluno não alcance a média estipulada, o sistema prevê que esse tenha a possibilidade de receber apoio dos professores paralelamente às aulas normais (SOUZA;

SILVA, 2001), podendo esse apoio ser aplicado em aulas extras em um contraturno. Para Sousa, (1999), esse sistema garante ao aluno estabilidade e desenvolvimento como ser humano:

[...] a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo, e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está sendo formado continuamente [...] (Ibidem, p. 34)

Nessa perspectiva a RPC possuir características integradora e democrática, na medida em que respeita o desenvolvimento da autonomia do estudante no processo educativo, o que implica que tanto professores quanto os alunos, devem observar o regimento vigente da escola em que trabalham/estudam (BRASIL, 1996) para que o RPC seja desenvolvido.

Atualmente, em grande parte do país, cada ano escolar é dividido em quatro bimestres e ao final de cada bimestre o professor deve estabelecer uma prova final para os alunos, as avaliações e provas aplicadas em cada escola, podem ou não apresentar os mesmos modelos. Para Jeffrey (2011) com a progressão continuada, a escola é forçada a encontrar diferentes maneiras de ensinar, assegurando assim a aprendizagem, ou seja, no RPC mesmo que os alunos não consigam atingir a média ao final de cada bimestre deverão ter um acompanhamento especial, com mais tempo de aprendizado e sem preocupações quanto a “reprovações”.

De acordo com Bezerra (2015), a Progressão Continuada tem sido aplicada principalmente no Ensino Fundamental, dividido em dois ou mais ciclos e somente aplica a reprovação ao final de cada ciclo. Podemos observar que é neste ponto que a organização de ciclos e a progressão continuada se complementam. Valente e Arelaro (2002) indagam que ambos constituem uma proposta político pedagógica que garante o direito à educação com qualidade através da reestruturação escolar pressupondo “organização curricular, ressignificação da avaliação da aprendizagem, redefinição do tempo e espaços escolares, novas concepções práticas e relações de trabalho, formação permanente dos educadores e gestão democrática”, deste modo, podemos afirmar que a implementação de ciclos com a progressão continuada apresenta uma variedade de propostas, com infinitas possibilidades de organização escolar.

De modo a garantir que as principais concepções sobre currículo e avaliação presentes no RPC e conseqüentemente na organização em ciclos se faça eficaz, a LDB dispõe de alguns mecanismos que corroborem com um ensino igualitário e construtivista. Em primeiro lugar, a carga horária anual mínima dos alunos na escola passa a ser de oitocentas horas (800) distribuídas por duzentos (200) dias letivos, sem levar em conta os dias destinados as provas

finais (art. 24, I.), dando importância ao tempo de aprendizado do aluno, que deve ser aproveitado ao máximo como visto principalmente nas concepções de ciclos.

Em segundo lugar, serão aceitos alunos advindos de outras escolas sem levar em conta se estes têm ou não histórico escolar (art. 24, II), garantindo, assim, a permanência e continuidade destes alunos sem imposições quanto a burocracias, ideais que podemos observar no RPC, que busca a inserção das massas na escola, lembrado que quanto mais burocrática a inserção dos alunos nas escolas, mas dificuldades há em combater a evasão escolar. E em terceiro lugar, a implantação da escola integral no ensino fundamental (art. 34, § 2º), mais uma vez indicando a questão do tempo, que limitada a um período apenas não se dispunha de tempo o bastante para verificar o andamento da aprendizagem dos alunos.

Algo a que foi destacado, e é de grande importância, se deve ao fato de que o RPC não foi introduzido nas leis apenas como um termo, que devesse seguir fielmente, assim, não há como apenas identificá-lo individualmente nas leis sem demonstrar quais critérios foram criados para sua implementação. A utilização dos ciclos de aprendizagem, por exemplo, adicionou a perspectiva de uma progressão que respeitasse o tempo de aprendizado do aluno, focando em uma avaliação diferenciada e construtiva, porém não havia como respeitar este tempo se legislação educacional não flexibilizasse a inserção dos alunos no ambiente escolar ou até mesmo aumentasse a estadia destes nas escolas visando sua evolução na aprendizagem. Foram destacados poucos pontos a respeito dos artigos que complementam o RPC na LDB, podemos discutir sobre outros pontos que surgiram a partir dos ideais de progressão, nos atermos principalmente a estes por fazerem parte do Ensino Fundamental, o qual representa o foco desta pesquisa, mas que com toda certeza abre possibilidades para diferentes discussões no meio educacional.

#### 2.4 IMPLICAÇÕES DO RPC NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A partir da implementação de caráter inovador do RPC, surgiram questões complexas a serem discutidas no meio educacional. Professores e pesquisadores discorrem a respeito das transformações ocorridas nos últimos anos desde o desenvolvimento deste regime. Deste modo, serão retratadas, os principais discussões sobre as questões avaliativas, organizacionais e as incoerências das novas políticas educacionais para com a realidade, destacando as diferentes faces deste regime, presente na maioria das instituições escolares do Brasil.

Primeiramente há autores que entendem que o RPC nada mais é do que “Progressão automática”. Souza e Silva (2001, p.55) afirmam que a progressão, disposta nos documentos

oficiais da LDB (2017), nada mais é do que a “polêmica progressão automática”. Para os autores, os documentos oficiais apenas fogem desta nomenclatura, o que leva a entender que ambos podem ser a mesma coisa, porém é possível encontrar diferentes definições e alinhamentos para ambos os termos.

Por outro lado, Valente e Arelaro (2002) destacam que a progressão automática é uma política que anula a repetência e visa principalmente a melhoria de índices estatísticos educacionais, ou seja, o que está em foco são os fatores motivacionais que impulsionam o capita internacional do país, diferente da progressão continuada, cujo objetivo nas políticas educacionais é combater a exclusão, mudar a concepção política pedagógica e garantir mecanismos que melhorem a educação propiciando uma formação estável para nossos alunos (Ibidem).

As convergências entre os termos, segundo Noronha (2002) se deve ao modo como o sistema de avaliação está sendo realizado atualmente nas instituições escolares. De acordo com as pesquisas da autora, nas escolas estaduais do estado de São Paulo, a reprovação automática acontece quando os direitos dos alunos não estão sendo levados em conta, quando estes mesmo não compreendendo os conteúdos ministrados continuam sendo promovidos. O que nos leva a discussão inquietante do termo “reprovação” nas medidas avaliativas do RPC.

Na estrutura seriada, os alunos que não conseguiam alcançar médias suficientes em certos componentes curriculares, eram reprovados e deviam refazer a mesma série repetindo as disciplinas já cursadas, objetivando somente alcançar nota no componente curricular no qual foi “reprovado”. A partir do reconhecimento da RPC no processo educativo na LDB (2017), esta reprovação passa a ser nula nas instituições escolares, porém não foram todos os educadores que aceitaram o fim deste desígnio. De um lado, o fim da reprovação trouxe a eliminação da seletividade, de outro, a reprovação passou ser vista como um meio pelo qual os professores obtinham respeito dos alunos.

Valente e Arelaro (2002) ponderam que a reprovação não deve ser vista como um ponto positivo, pois não garante qualidade de ensino, para eles “a repetência não tem se constituído em alternativa social ou pedagógica para motivar ou garantir a aprendizagem dos alunos” (Ibidem, p.23), ou seja, os alunos são mais propensos ao fracasso escolar caso submetidos a reprovação por fatores psicológicos. Além do mais, a avaliação que seguia o modelo de seriação contemplava o caminho da rigidez dos conteúdos, os quais eram divididos por ano e faixa etária, eram base para as séries seguintes, idealizando o conhecimento de forma linear, na qual o currículo tinha início do “concreto para o abstrato, e do simples para o complexo” o que não se enquadra com a realidade da aprendizagem diária dos alunos (Ibidem p. 22).

Mas, é importante salientar outras faces da visão de reprovação, para os professores a questão não está ligada somente a avaliação e situação conflituosa da evasão escolar, eles se sentem desmotivados a lecionar pois de acordo com Guilherme (2007), o professor não tem mais autonomia, e as questões de indisciplinas aumentaram em sala de aula. Estas situações ocorrem, pois, é preciso somar à implementação do RPC medidas estruturais e profissionais que fortifiquem o trabalho pedagógico, buscando alternativas para a falta de interesse dos alunos.

A partir da opinião desses autores, é possível destacar um outro lado do RPC, levando em conta que este pode ser um grande aliado ao combate da evasão e repetência dos alunos, contribuindo também para a qualidade do ensino e da aprendizagem, entretanto é usado de forma indevida nas escolas:

A ideia de organizar a vida da escola em ciclos, em lugar de séries, pode representar uma boa alternativa, para se atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução, mas exige uma longa e difícil caminhada. As tentativas de mudanças rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais. Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a aprovação automática, e passar o aluno das mãos de um professor para o outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período. (LÜDKE, 2000, p. 49)

A inexistência do desenvolvimento do RPC, pode ser detectada à medida que se sugere mudanças rápidas/fáceis. Questões de cunho avaliativo e mudanças significativas, requerem tempo e paciência, é preciso trabalhar o RPC de forma adequada, a organização política e pedagógica deve ser claramente difundida entre os educadores, ou então resultará em sistemas controversos. Para que isso não aconteça é preciso, segundo Jeffrey (2011), entender que o RPC só é desenvolvido corretamente quando há discussões no campo educacional que gerem políticas voltadas a uma educação com ensino e aprendizagem de qualidade.

Para Freitas (2003), entraves encontrados, nada mais são do que resultados de soluções imediatistas, seria necessária uma transformação no meio educacional com resultados que fossem visíveis instantaneamente, por exemplo, após a implementação do regime os resultados esperados, como a regularização do fluxo escolar, foram positivos para as escolas (CATANI, 2000). Porém esse seria apenas um dos problemas a serem resolvidos, não houve uma reestruturação do regime deste então, o que acumulou pendências sobre a organização e avaliação escolar a longo prazo. Além disso, mesmo que o RPC norteie a “melhoria de ensino, equidade e eficiência” (JEFFREY, 2011, p. 68), o sistema educacional não conseguiu atingir a organização de um projeto educacional local que tenha melhoria de ensino, equidade e eficiência, agregado as

políticas educacionais propostas pelos governos, devido à dificuldade de atrelar conceitos, que se tornaram muito complexos (Ibidem).

Ao deixar de lado novas discussões, sobre uma possível estruturação do regime que estivesse de acordo com a realidade do sistema educacional atual, surgem implicações como o aumento da força econômica na educação (Ibidem). Esse aumento, pode tirar o foco do RPC, que é principalmente sobre o ensino e aprendizagem, passando a tratá-lo com simplicidade e segundo o autor limita “[...] as discussões e problemáticas educativas a uma perspectiva técnica, desvinculada do caráter político, em função da valorização da racionalidade instrumental” (Ibidem, p. 68).

Assim o RPC pode se transformar estritamente em um processo tecnicista, correndo sério risco de não ter mais sentido político o que resultaria na diminuição de novas discussões e soluções dos problemas que permeiam as escolas na atualidade.

Não obstante desta posição, Bezerra (2015) critica o RPC, discorrendo sobre a outra face do sistema que ele mesmo declara ser uma “ideologia da destruição do ensino”. Segundo os estudos do autor, a burguesia seria a principal beneficiada pelo regime, pois a principal luta contra a escola tradicional se dá ante “ideia de que a escola e os métodos tidos como tradicionais seriam essencialmente uma imposição das classes dominantes contra trabalhadores” (Ibidem, p. 35), ou seja os alunos pertencentes as classes populares necessitavam de acompanhamento adequado, esclarecendo suas dúvidas e vencendo suas dificuldades, pois o meio em que viviam não condizia com os conceitos da escola tradicional, que eram destinados a essencialmente a classe burguesa. Entretanto, o que era para ser a solução dos problemas educacionais passou a refletir uma ideia contrária, a de que as crianças da classe baixa não eram capazes de decifrar, por assim dizer, os códigos de conhecimentos científicos (referem-se a compreensão dos diversos conteúdos escolares), os quais são requisitos essenciais das escolas particulares que utilizam as metodologias tradicionais.

O uso desse conhecimento científico, segundo Duarte (2004), não se refere apenas a uma educação intelectual ou a quantidade de conteúdo que eram objetivos principais do ensino tradicional, mas a questões amplas:

[...] ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. (Ibidem, p. 9)

Assim, mais do que a importância do saber científico no currículo escolar, destaca-se o direito que os alunos têm de receber este saber, de dispor deste nas instituições escolares públicas. Segundo Bezerra (2015, p. 45) “a cultura e a ciência sistemáticas vistas como o código da classe dominante permaneceriam nas mãos exclusivas das... classes dominantes”, isto significaria que os intentos da burguesia em continuar no poder estariam sendo fortificados com as novas políticas educacionais, onde a verdadeira realidade seria, que os filhos dos ricos se apoderassem dos conhecimentos científicos enquanto o filho do pobre passasse a aprender apenas o possível ou o essencial. Bezerra (2015) então deixa claro que:

No plano das ideias pedagógicas, entretanto, a virada do século XIX para o XX será marcada pelo declarado abandono da perspectiva da escola igualitária e da transmissão do conhecimento científico. Essa nova orientação será apresentada na forma, de um lado, de um renascimento do ensino personalizado, centrado na peculiaridade individual e, de outro, do abandono da transmissão da teoria e da generalização científica em favor de uma espécie de autoaprendizagem centrada nas experiências de cada indivíduo e ritmada puramente pelas suas possibilidades ambientais e características psicológicas. (Ibidem, p. 39)

Para o autor, o RPC traz ideologias controversas, sendo necessário atentar para algumas questões importantes. Primeiro, não deixar de lado o conhecimento científico, pois como as avaliações serão voltadas principalmente as questões sociais e culturais, e das experiências dos alunos, é possível que o conhecimento científico científico fique em segundo plano. Neste aspecto, Saviani (2005) identifica a escola como a instituição detentora do saber sistematizado, ela é a responsável por possibilitar que a população tenha acesso ao saber científico, ou seja, é importante construir e usar as novas formas avaliativas, pois elas vieram para ajudar principalmente os educandos, mas não se pode esquecer dos conhecimentos específicos, aqueles que fazem parte da construção da história, literatura ou da ciência.

Estes questionamentos, contra ao a favor do RPC podem estar ligados à flexibilização da LDB, considerando as várias interpretações sobre o regime, de acordo com Demo (1998) correm o risco de ser mal interpretada, assim cada qual o utilizaria como bem entendesse, para benefício próprio, o que nos leva a perceber porque o discurso que leva as principais problemáticas dos professores e dos alunos é por vezes abafado.

Para Ferreira (2006), não sabemos ao certo se os artigos que propõem possibilidades de mudança e transformação no meio educacional (LDB, 2017, art. 32, § 1º e § 2º) são o bastante para combater o fracasso escolar e a retenção, ao invés disso, alerta o autor que com as inúmeras incertezas, é possível que estas resultem na promoção de alunos, “sem a aquisição dos conhecimentos necessários para uma leitura transformadora do mundo” (2006, p. 51). Para isso

é preciso focar principalmente nas práticas avaliativas que tenham enfoque na aprendizagem, compreendendo as individualidades de cada educando e o ajudando a solucionar suas as dificuldades, permitindo a construção do conhecimento (LUCKESI, 2018).

O RPC, presente no meio educacional como política avaliativa, busca inovar no ensino e aprendizagem abrangendo todos os componentes curriculares, dentre os quais, destaca-se o componente curricular de Língua Portuguesa. Por se tratar da língua materna se torna base para as demais disciplinas, sendo assim em subseqüente será evidenciada a importância desta para o processo educativo, bem como trazer à tona o que as diretrizes e parâmetros curriculares (DCN e PCN) estabelecem para o processo de ensino e aprendizagem e sua relação com o letramento literário.

### 3 LÍNGUA PORTUGUESA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

O uso do RPC no cenário político educacional, trouxe novas concepções sobre a aprendizagem dos estudantes, visando principalmente a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas em todo o país. Este, pode ser empregue nas práticas avaliativas de todos componentes curriculares, inclusive no de Língua Portuguesa, possibilitando que os professores respeitem o tempo de aprendizado dos alunos.

O desenvolvimento de um ensino de qualidade na Língua Portuguesa é de extrema importância, pois é através dela que há o diálogo em todos os meios sociais nas diversas situações cotidianas. Segundo Sena (2001), a Língua Portuguesa tem o poder de desenvolver o intelecto, pois o mundo não é somente conhecido por meio da língua falada em meio as vivências diárias, mas de documentos históricos e científicos de nossos antepassados, onde a cada ano que se passa nós utilizamos para evoluir em diferentes áreas de conhecimento. É através dos registros, que podemos fazer novas descobertas científicas, e transformar continuamente o discurso ideológico para que este se desenvolva criticamente. A partir dessas considerações é que abordamos neste capítulo as mudanças no ensino da Língua Portuguesa e a importância de sua legalização no cenário político educacional, recomendações específicas dos PCN que auxiliam os educadores a ampliar sua visão sobre o ensino e finalmente o letramento literário como dispositivo que auxilia no processo de compreensão da leitura e da escrita na Língua Portuguesa.

#### 3.1 A LÍNGUA PORTUGUESA: MUDANÇAS DO ENSINO NO CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL

O RPC nas escolas representa a possibilidade de proporcionar a todos os estudantes uma educação de qualidade, e pode ser visualizado através do ensino e aprendizagem em todos os componentes curriculares. Para que isso fosse possível seriam necessárias transformações do ensino escolar, as quais deveriam se afastar do tradicionalismo buscando repensar suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, era preciso focar principalmente no ensino dos componentes curriculares, no caso da Língua Portuguesa, o foco do ensino, que era a leitura e escrita através da gramática, deveria ser modificado, pois de acordo com Sperança-Crisuolo (2014), estudos pautados na linguística textual, sociolinguística, pragmática, análise do discurso e outras, revelavam que a gramática normativa pouco contribuía para o aprendizado dos estudantes.

Esses e outros estudos trouxeram novas reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, a gramática não era mais vista como absoluta, seguir regras específicas e cansativas ou exaustivas memorizações não resultavam no conhecimento da língua, não formava alunos que dialogavam, que discutiam, mas os aprisionava em conceitos pragmáticos vistos como sem benefícios para sua vida.

Foi a partir de perspectivas como essa, que houve a necessidade de ampliar o ensino da Língua Portuguesa, sobrepondo as questões sociais e culturais às técnicas gramaticais. Com isso, sob fins legais, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) através do Ministério da Educação (MEC), que pautado na LDB apoiou a reestruturação da abordagem do ensino, embasando suas teorias nos estudos de educadores contemporâneos, para que dessa forma a língua fosse ensinada a partir de todas as suas peculiaridades:

*Nesse momento, o foco do ensino deixa de ser a gramática e passa a ser a produção e compreensão de textos a partir do estudo dos diversos gêneros textuais, dos mecanismos de coesão e coerência, das características do contexto de produção dos textos estudados. A gramática é fortemente criticada, principalmente por seu normativismo e pelo apego à nomenclatura. (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p.26).*

Essa reformulação ocorreu, de acordo com o PCN, devido as críticas referentes ao ensino da Língua Portuguesa, principalmente relacionados a gramática, dentre as que tinham mais destaque está: a da “desconsideração da realidade dos alunos”, em que a didática no ensino proposto era uma para todos os educandos, não havia o cuidado de entender a situação social ou psicológica do aluno; “a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto”, a qual entendia que o ato de repetição resultasse no aprendizado; “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”, fato observado anteriormente, a qual as regras tinham grande valor no aprendizado; “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas”, os exercícios e avaliações do aluno na língua portuguesa era baseado em um ensino tecnicista, direto, que contemplava o uso das regras e por isso não utilizava textos mas fragmentos, levando o aluno a ter uma visão fechada e não ampla sobre os textos; “a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.”, inconsistente pelo fato dos alunos estarem aprendendo somente regras, que poderiam não ser utilizadas futuramente, e que por vezes eram extremamente cansativas e facilmente esquecidas após um tempo (BRASIL, 1998, p.18).

No sentido de reorientar as práticas pedagógicas relacionadas a essas questões o PCN destaca quais alternativas foram tomadas, para que no ensino da Língua Portuguesa não fossem mais cometidos os mesmos erros:

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. ((BRASIL, 1998, p.18)

Essas questões demonstram que o ensino da Língua Portuguesa se voltou para um ensino que desenvolvesse a linguagem e suas diferenças, focando principalmente na cidadania, que de acordo com Pszczol (2008) deve ser um dos principais quesitos no ensino da leitura e da escrita. Sobre isso Santos, Moraes e Lima (2018, p. 94) expõem que “[...] as habilidades de ler e escrever possibilitam o exercício de todos os papéis que possa ter na sociedade”, ou seja, a escola e os profissionais que dela fazem parte devem ser conscientes da importância da leitura e da escrita para todos os seres humanos inseridos na sociedade. Nesse contexto, a Língua Portuguesa é um instrumento importante e significativo, pois ao dominá-la possibilita a liberdade de sustentar opiniões em diferentes contextos sociais (Ibidem).

A respeito do ensino gramatical, ele não seria menos importante que as questões sociais e culturais. Mas eram necessárias algumas mudanças no modo de compreender o ensino da Língua Portuguesa. No caso da aprendizagem da escrita, por exemplo, é correto afirmar que ela não possui o mesmo modo de aprendizagem da língua oral, há questões mais complexas, sendo assim as competências linguísticas relacionadas a leitura e escrita devem ser incorporadas na escola, onde possivelmente há métodos para o ensino dos aspectos linguísticos, principalmente do fonológico (TRAVAGLIA; ARAÚJO, 2007). Essas informações indicam que o processo de ensino é lento, devido a distância entre a aprendizagem da escrita e da fonologia da língua, que podem ser identificadas no trecho a seguir:

Para exemplificar, na nossa língua o fonema /u/ poderá ser transcrito de várias formas, com **u** em **mau**, com **l** em **mal**, com **o** em **mão**, com **Ø** em **contaram**. O caráter natural da língua oral imprime-lhe um dinamismo espacial e temporal que a torna afeta a transformações circunstanciais, enquanto na escrita, pelo seu caráter convencional, muito raramente se estabelecem tais modificações. (Ibidem, p. 35)

Isso se faz pertinente pois o ensino tradicional não levava em conta que a língua falada é mais dinâmica do que a língua escrita, o que confundia os estudantes, devido as conversas diárias que proferiam palavras com rapidez, adquiridas através do pensamento, que é um

mecanismo rápido e instantâneo, em quanto o ato da escrita demonstrava-se lento. Isso porque a capacidade de mudança no ato de falar era adquirida pelos alunos diariamente e sucessivamente, com novas palavras, gírias, enquanto a escrita não demonstrava ter a mesma capacidade, apenas seguia parte da fala (TRAVAGLIA; ARAÚJO, 2007). Assim, os professores deviam levar em conta todas as dificuldades que o ensino da Língua apresenta, pois para Travaglia, Araújo e Alvim, (2007) a transcrição das palavras (signos linguísticos) da Língua Portuguesa não é simplesmente uma tradução da fala, seu aprendizado faz parte de um processo constante e demorado que requer habilidade de quem ensina.

Os estudos da psicologia cognitiva também ganharam destaque no PCN, pois ajudam a identificar de que forma as habilidades são adquiridas pelos alunos através do intelecto. Sobre isso Travaglia, Araújo e Alvim (2007), confirmam a importância da psicologia na aprendizagem, relatando que o ato de ler é pura adivinhação, pois quem lê, não observa a palavra em si, mas seu significado. Neste ponto que a questão do tempo descrita no RPC compactua para a aprendizagem na Língua Portuguesa, pois a decodificação de símbolos carece de paciência, sem repressões, principalmente porque no início da aprendizagem os significados ainda estão tomando forma, como se o aluno estivesse aprendendo um outro idioma (Ibidem).

Outra mudança identificada no PCN sobre o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa é um maior enfoque na comunicação, dando oportunidade aos alunos de perguntar, criticar, dialogar, saber se impor criticamente a todo o tipo de assunto que possa surgir no seu convívio social e profissional (BRASIL, 1998). O que anteriormente, no ensino tradicional não acontecia, pois, o aluno apenas escutava e não contestava o que estava sendo ensinado. Para Martins e Zilberknop (2008, p. 27) essa questão é significativa a medida que “Comunicar implica busca de entendimento, de compreensão. Em suma, contato. É uma ligação, transmissão de sentimentos e de ideias”, se faz presente tanto na língua falada como na escrita é um processo auditivo e audiovisual, que tende a ter um objetivo simples, transmitir para o ouvinte uma mensagem, e ter o êxito deste ser recebido e compreendido. Por isso, é imprescindível que alunos saibam se comunicar, seja através da fala, ou da escrita. Isso porque a leitura e a escrita ajudam o aluno a compreender os mais variados tipos de assuntos, mas é a comunicação que permite que as informações sejam apresentadas, dando origem a novas discussões hipóteses e descobertas.

Percebe-se também, que no PCN o aperfeiçoamento da leitura, escrita e da comunicação nas aulas podem auxiliar na interação de todos os demais componentes curriculares como matemática, física, história, biologia, dentre outros. Pois a medida que os alunos se apropriam

dos conhecimentos inerentes a prática da linguagem, as leituras nos demais componentes curriculares evolui.

E todas essas mudanças e outras ideias que venham a melhorar o ensino da língua deve ser articulada pelas secretarias de educação, repassadas as instituições escolares e compartilhadas com o corpo docente.

O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. (BRASIL, 1998, p. 18)

Assim, as secretarias de educação e as escolas passam a ser as responsáveis em promover essa nova forma de educação. Além disso, de acordo com o PCN, o ingresso dos alunos na escola deve ser incentivado, mesmo sem nenhum tipo de conhecimento escolar, pois todos os conhecimentos prévios precisam ser utilizados, à medida que se entende que todas os cidadãos chegam a escola com algum tipo conhecimento.

Portanto é possível identificar que o Ensino da Língua Portuguesa precisou passar por algumas mudanças, deixando o tradicional e focando no que é essencial, que é a construção da cidadania dos alunos, mas, é preciso saber ensinar esse componente curricular, pois sua estrutura é complexa.

O PCN, a partir da LDB n°9.394/96, trouxe abertura legal, que de acordo com o que foi demonstrado, disponibiliza novas formas de visualizar o ensino, e que tem como aliado o tempo e respeito a aprendizagem que prevê o RPC, entretanto as especificações quanto ao ensino vão muito além e serão melhor aprofundadas na próxima seção.

### 3.2 RECOMENDAÇÕES DOS PCN PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O propósito do PCN de Língua Portuguesa, remete a discussão anterior e auxilia os profissionais de educação na estruturação das propostas didáticas. Nesta seção serão evidenciadas as propostas e recomendações (objetivos e orientações referentes ao ensino e aprendizagem) dos parâmetros que são específicas para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental II.

Os PCN, destacam que os alunos matriculados no terceiro e quarto ciclos teoricamente deveriam ter de 11 a 15 anos, mas é preciso levar em conta as dificuldades vivenciadas na escola

e fora dela, que pode resultar no ingresso de alunos mais velhos. Além disso, essa fase está marcada pelo desenvolvimento e idealização da identidade “corporais, efetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais” (1998, p.145). Segundo os parâmetros, as transformações desta fase sofrem variações culturais e sociais, e as biológicas afetam o timbre da voz, o corpo. A vida como criança é substituída, deixada para trás, sua visão amplia de modo a descobrir novos conceitos e valores, construindo sua nova identidade em busca de autonomia (Ibidem).

Nessa idade as mudanças inclinam-se a parte cognitiva e passam a ser mais formais, com a possibilidade de desenvolver as “formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões [...], desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese” (Ibidem, p.46), e desta forma evoluir para um aprendizado mais científico. Nessa fase, os adolescentes têm a habilidade de construir sua própria identidade na sociedade, não importando a época, eles formulam seus próprios grupos, diferentes tipos de linguagem, com vocabulário que traz novas palavras e expressões. Segundo os PCN, é possível notar que a linguagem, utilizada pelos adolescentes vai muito além de uma língua diferente, passa a ser uma forma de expressão advinda das transformações que este está atravessando. Neste documento, ressaltam a pertinência de dar atenção a essa mudança:

[...] considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (Ibidem, p.47)

Assim os PCN apresentam a reflexão no ensino da linguagem, possibilitando identificar individualmente as dificuldades de cada educando, e não só os sociais, mas os cognitivos, além disso, os parâmetros atentam para a importância de compreender quão grande é o valor dos conhecimentos informais (familiares, sociais), pois estes podem ser utilizados para enriquecer os construídos no contexto escolar, facilitando a compreensão de padrões linguísticos mais complexos.

Por essas conclusões, os PCN destacam o trabalho fundamental dos professores como mediadores no trabalho da linguagem, pois este tem o poder de expor o valor que tem a voz do outro, e a importância de respeitá-la, condizendo ou não com suas concepções, refletindo sobre

o que outra fala, é adquirir habilidade de refletir sobre suas próprias concepções, é uma demonstração de respeito.

E a escola deve possibilitar aos alunos um espaço em que cada indivíduo tenha direito a fala, sem julgar o certo e errado, mas que cada discurso é diferente do outro, e saber ouvir significa progredir intelectualmente. Para que isso seja possível o professor deve saber organizar seu trabalho em função dos objetivos a serem alcançados, segundo os PCN:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 48)

Sendo assim, o educador deve tomar cuidado ao mediar as reflexões sobre as práticas da linguagem, pois os PCN destacam que há algumas questões que podem vir a interferir. Uma delas é o preconceito, que deve ser percebido para não resultar no desprezo das linguagens menos utilizadas no contexto social dos alunos. Outra questão, é não permitir visualizar a variação linguística como classificatória, pois há mais valor no respeito a riqueza das diferenças. Assim, sem essas interferências, é possível que os alunos entrem na escola sem qualquer vantagem, ou seja, não haverá aquele que sabe mais ou o que sabe menos, pois todos terão oportunidade de expor suas aprendizagens informais.

Quanto a organização do trabalho pedagógico, é realçada nos PCN orientando que “organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos [...]” (Ibidem, p.48), mas sem a intenção de criar um ciclo normatizado, que utilizam manuais ou apresentação de um ensino superior à capacidade dos alunos o que não favorece a aprendizagem, em contrapartida, um estudo baseado em informações já vivenciadas e conteúdos familiares gera o desejo de alcançar novos conhecimentos.

Com base nas orientações da psicologia quanto ao desenvolvimento da aprendizagem nas diferentes fases da vida, os PCN destacam que no ensino da Língua Portuguesa é preciso aproveitar a fase da adolescência, momento em que o professor tem a oportunidade de ensinar a diferença dos aspectos linguísticos, pois é o momento em que os alunos tendem a identificar, investigar, discutir e questionar o que estão aprendendo. As informações construídas no ciclo anterior não devem ser esquecidas, e sim fazer parte da construção dos novos conhecimentos, atentando para o ensino intenso da metalinguística. Alerta ainda que, que os educadores não

devem esperar o mesmo ritmo de ensino em todos os alunos, pois o conhecimento se faz diferenciado em cada educando, assim faz-se necessário observar o progresso de cada indivíduo, e quando este assimilar o que lhe é proposto, ou seja “os conceitos mais complexos”, receber um tratamento voltado a metalinguística visando elevar o nível de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 49).

Com as considerações sobre a aprendizagem do adolescente, é preciso identificar quais objetivos devem ser alcançados através do ensino da Língua Portuguesa. Até agora vimos que o ensino não deve ser pautado somente no aprendizado dos textos, há muitos requisitos que devem ser levados em conta quando nos referimos a objetivação de um componente curricular, entre eles o PCN destaca:

[...] escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (Ibidem, p. 49)

O destaque dos PCN para o estudo de gêneros textuais, traz um novo olhar sobre o ensino, a objetividade do ensino da Língua Portuguesa antes pautada somente na gramática, não permite aos educandos a construção de uma aprendizagem que vê o todo, não preocupada apenas com a leitura e a escrita, mas no discurso oral, utilizando-se de informações vivenciadas no passado e no presente. Assim a construção de textos não dá valor somente aos fatos históricos, mas abre espaço para reflexões de acontecimentos atuais. E para que haja essa possibilidade e outras que provavelmente podem ser construídas, os PCN (BRASIL, 1998) traçam objetivos em cinco processos de aprendizagem.

a) O primeiro ponto é o “*processo de escuta de textos orais*” (p. 49), nele os resultados esperados são desenvolvimento progressivo do discurso, uso da semântica e gramática do texto, o uso de elementos não verbais, como expressões faciais ou gestos, a utilização da escrita quando preciso e conseguir reconhecer a intenção de outro discurso, podendo apoiar ou reprová-las ideologias apresentadas.

b) No segundo, o “*processo de leitura de textos escritos*” (idem), o aluno deverá saber selecionar textos de acordo com seus interesses, ser um leitor autônomo, buscar leituras que não as convencionais, discutir com os demais alunos sobre a leitura e saber se posicionar diante críticas, além de entender que o prazer e o dever fazem parte da leitura e assimilar ou não as posições ideológicas identificadas nos textos lidos.

c) O terceiro ponto é referente ao “*processo de produção de textos orais*” (p. 51), em que os alunos devem saber utilizar a escrita de acordo com o que pede os diferentes contextos, adaptar os textos de acordo com suas variedades linguísticas, utilizar sua própria variação linguística na produção de textos, dar valor a comunicação oral, sempre focando em seu desempenho discursivo, planejando discursos orais quando necessário, e por fim ter a capacidade de identificar a mudança de sentidos pelos elementos não-verbais.

d) O quarto é o “*processo de produção de textos escritos*” (Ibidem), almeja que os alunos saibam elaborar seus próprios textos, escolham os elementos “lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos” de acordo com o contexto, adquira padrões em sua escrita de acordo com a imposição do gênero e examine e corrija seu próprio texto a partir das exigências pré-estabelecidas à sua criação.

e) O quinto ponto é o “*processo de análise linguística*” (Ibidem, p. 52), onde o educando deverá, através de todos os conhecimentos sobre linguística adquiridos praticar seu funcionamento praticando a “escuta, leitura e produção de textos”, saber identificar e manipular os conceitos usados na análise linguística, e por fim conhecer a diferença ente as variações linguísticas, seu valor social e preconceito decorrente. (BRASIL, 1998, p. 49-52).

É possível identificar que se praticados esses cinco objetivos no contexto escolar, há possibilidade de abranger desde a vida escolar à social e futuramente acadêmica e profissional. Mas o objetivo não é somente o desenvolvimento nessas áreas, o ser humano tem facilidade de construir competências a serem usadas em situações como uma entrevista de emprego ou ingresso ao vestibular. Não retirando a importância desses, os PCN demonstram o progresso do próprio aluno, dá voz as suas ideologias, impulsiona-o a ser reflexivo e crítico, e valoriza as questões éticas, destacando que quem fala tem o direito de falar, mas também de escutar, mesmo sendo contra os argumentos utilizados (Ibidem).

Para alcançar todos esses objetivos, os PCN orientam ainda quais conteúdos devem ser estudados no terceiro e quarto ciclo, entre estes estão: os gêneros que fazem parte da “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos” (Ibidem, p. 53), destacando o drama, canção e cordel, e os da linguagem escrita o conto, novela, romance. Além disso, os gêneros são divididos entre literários, que foram os citados anteriormente, os de imprensa, de divulgação científica, e publicidade. Tanto para linguagem oral como para escrita, os parâmetros esperam que o aluno compreenda os elementos linguísticos, saiba identificá-los no seu cotidiano, relacione o texto que está lendo com outros vistos anteriormente detectando suas ambiguidades, dentre outras especificações (BRASIL, 1998).

Os gêneros que fazem parte da linguagem escrita, também são divididos em leitura e escrita, porém sem a parte referente a publicidade, na “Prática de produção de textos orais e escritos” o foco inicia deste o planejamento da fala à seleção dos gêneros, seu uso, ou reformulação dos mesmos e ajustes. Já na produção de textos escritos, o aluno deverá saber iniciar especificando primeiramente a finalidade, a escolha do gênero, o lugar, qual será o interlocutor, através de um texto com coesão que utilize as várias formas de linguagem, ou seja, deve haver planejamento anterior a produção dos textos, além de saber analisar os textos linguisticamente, detectando os gêneros existentes, os sistemas utilizados, as variações, comparações, operações sintáticas e interações.

Os PCN destacam quais são os valores e atitudes implícitas nas práticas de linguagem, os resultados que se espera quando essas são apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa, dentre as muitas detectadas estão: a relevância das variedades linguísticas, compreensão e aceitação das múltiplas opiniões, tanto nos textos orais como nos escritos, posicionamento crítico, autonomia para ler e receptividade para aceitar repertórios de leitura diversificados, enaltecimento das culturas, importância de se planejar um texto escrito e oral e preocupação com a qualidade de suas produções textuais (BRASIL, 1998).

Quanto aos conteúdos, os PCN apontam a relação entre *o que ensinar e como ensinar*, pois há conteúdos que necessitam de didática específicas, ou seja, não dar valor somente ao que vai ser ensinado, mas a qualidade “de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (Ibidem, p. 65). Deste modo os princípios que servem de base para organização da Língua Portuguesa são:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (Ibidem)

Os PCN propõem que o ensino tenha uma finalidade, os conteúdos devem ser aprendidos, levados a reflexão e depois trabalhados/utilizados diariamente pelo aluno; e na escola os educadores devem procurar realizar o planejamento, de forma a usar os objetivos que foram alcançados, no final do ensino fundamental, como novos objetivos. Deste modo os resultados se tornam favoráveis no presente e futuramente podem ser modificados de acordo com o estado situacional de aprendizagem dos alunos.

Os PCN expõem que o tratamento didático não somente auxilia o desenvolvimento da aprendizagem, mas necessita estar presente no processo de ensino buscando novas contribuições que colabore para a descoberta de novas aprendizagens (BRASIL, 1998). Porém o tratamento didático pode não gerar os resultados esperados, dentre os principais problemas citados são: tratamento didático inadequado, não apropriação do conteúdo, a não compreensão dos conteúdos estudados (que parecem ser desnecessários na vida cotidiana). E para que isso não aconteça o professor de Língua Portuguesa deve estabelecer uma boa relação com os alunos, primeiro porque há uma ligação entre a imagem e a linguagem, segundo, se o educador é visto como referência, principalmente quando transmite verdadeiramente o gosto pela leitura e escrita e total domínio dos conteúdos programáticos.

É certo que as metas de ensino e aprendizagem, mesmo estabelecidas com todo o cuidado e dedicação do corpo escolar e dos educadores, não cheguem a ser alcançadas em um único ano, série. Por este motivo, os professores deverão trabalhar cientes que o ensino e aprendizagem faz parte de um processo, ou seja, é apenas uma parte da longa caminhada do aluno que futuramente será um leitor e escritor completo. Assim, o trabalho docente deve ser realizado em conjunto, com anotações individuais de cada aluno, os objetivos traçados e alcançados, e quais faltam ser realocados para o bom andamento do ensino dos educandos.

Dispomos nesta seção as principais recomendações dos PCN para o componente curricular de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, entretanto o documento dispõe de outras com a mesma importância, que não serão desenvolvidos neste trabalho, mas que abrem lacunas para novas pesquisas acadêmicas, como o uso das novas tecnologias, recursos multimídias, que poderão ser utilizadas nas aulas, além de indicar como as atividades devem ser desempenhadas.

Através de todos os pontos identificados, como a importância da leitura, escrita, da linguagem, multiculturalidade, individualidade de cada aluno, destacamos o Letramento literário como ferramenta de apoio relevante na construção de significados relacionado a leitura dos textos. Como ressaltado pelos parâmetros, apenas ler e escrever não é o suficiente, é por essa razão que Sena (2001) indaga que um indivíduo pode saber ler, mas não compreender o que está lendo, assim serão destacados os principais pontos referentes ao letramento que associado ao ensino permitirá uma ampla assimilação da interpretação dos textos no componente curricular de Língua Portuguesa.

### 3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

A leitura e interpretação de textos é o principal foco da aprendizagem no Ensino Fundamental, daí a importância de introduzir os alunos no âmbito da leitura. E este, para ser completo não deve ser limitado a técnicas, mas principalmente a reflexão, abrangendo os diferentes discursos. De acordo com Soares (2004) o letramento literário trabalha principalmente com esses pontos, é um dispositivo que ajuda na compreensão da leitura dos textos visualizando-a em diferentes contextos sociais.

Para Paulino e Cosson (2009), os testes nacionais e internacionais mostram que a leitura no Brasil está abaixo do que é esperado, a preocupação se revela ao fato do país estar em um cenário de crescimento econômico contínuo, ou seja, como um este consegue se desenvolver desta maneira e ter um desenvolvimento tão baixo no cenário educativo? Por essa razão os autores revelam que o incentivo à leitura tem se multiplicado, desde a oportunidade de ler de poemas em ônibus até distribuição de milhões de livros no país pelo Programa Nacional da Biblioteca escolar (PNBE).

A leitura está ligada ao desenvolvimento cognitivo, e a preocupação com esta prática se deve ao fato que atualmente a era tecnológica limita a criação de textos complexos, estruturados, havendo certa limitação na criação de textos, poemas, crônicas e demais gêneros. O desenvolvimento intelectual gerado pelas multifacetadas literárias ligadas a educação dos sentimentos implica o entendimento das relações sociais (PAULINO; COSSON, 2009).

É através das preocupações identificadas no cenário de leitura brasileiro que se fundamenta o letramento. Segundo Soares (2004, p. 72), o letramento é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”, isto é, o letramento abrange tanto a leitura como a escrita e não pode ser definido como uma prática individual e sim social.

Estes dois termos, em sua significação literal, parecem ser comuns em nosso cotidiano, porém, de acordo com a autora (2004, p.07) existe uma infinidade de níveis de leitura e escrita, por exemplo, há uma grande diferença em “saber ler e escrever e ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”, ou seja, um estudante pode ler um texto literário no português arcaico, mas somente aquele que conhece seu contexto é capaz de entendê-lo.

Paulino e Cosson (2009) apresentam o letramento como um “campo de saber multifacetado” onde não há uma específica definição para seu uso, pelo contrário, seu objeto está continuamente em construção. Foram definidos de dois termos, ao longo do século XX,

identificados em tempos distintos, que ajudaram na atual definição do letramento, e que podem até ser válidos atualmente. O primeiro tem a capacidade de posicionar o letramento, o *literacy*, nela escrita é uma tecnologia de aptidão individual que surge da escola da cultura e da linguagem, e está intimamente ligada a alfabetização. A principal preocupação desse termo é a analfabetização, pois como a escrita é ferramenta principal que introduz um indivíduo à sociedade.

O segundo termo, *New Literacy Studies*, surgiu nas décadas de 1970 e 1980, seu precursor foi Brian Street (1984) que acreditava que o letramento poderia ser autônomo ou ideológico, onde a individualidade é substituída pela diversidade e união social resultantes de acontecimentos permeado pela escrita. Nessas ocasiões os acontecimentos e interações advém da escrita, desta forma o letramento passa a não ser único e sim múltiplo.

Para Paulino e Cosson (2009, p. 65) “há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada”. Sabemos que as práticas sociais surgem continuamente, e estão em constante evolução, já os objetos a qual o autor destaca podem ser os identificados por Kleiman (1995), que esclarece que o letramento não advém somente das práticas sociais. Elas não derivam somente do âmbito cultural, mas das estruturas de poder da sociedade em que o indivíduo está inserido, por esta razão não há como seguir regras quando falamos em ensino e aprendizado da leitura e escrita, há fatores externos que devem ser levados em conta no momento de aprendizado do aluno. Destacado a diversidade de letramentos, é possível que este possa abranger todas as áreas de conhecimento, pois todas utilizam-se da leitura e da escrita. Como este estudo é pautado no componente curricular de Língua Portuguesa, será destacado o uso do letramento literário.

O letramento pode ser utilizado em várias áreas de conhecimento, pois sua estrutura facilita a abrangência de utilização, de acordo com o lugar em que estamos situados, há letramentos que serão melhor valorizados, como é o caso do uso do letramento literário na escola. Segundo Zappone (2007), o letramento literário torna-se dominante e melhor utilizado na escola por receber uma visualização maior, os alunos tendem a estar mais envolvidos com a leitura na sala de aula, são os professores que os conduzem a este estilo de vida, onde a escola é vista como um espaço de leitura diária. O letramento literário, busca compreender todos os gêneros literários a partir das práticas sociais que se utilizam da escrita, dando ênfase não somente ao conhecimento e interpretação individual, mas buscando uma visão em todos os âmbitos e aspectos da vida (ZAPONNE, 2007).

De acordo com os estudos de Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é apenas uma pequena parte das “práticas sociais da escrita” e está ligada a literatura. Para os autores a

definição de letramento é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, desta forma há sempre uma renovação de termos referentes a temática, com estruturas que podem ser determinadas pela cultura ou época vigente, bem como sua interpretação sofrer mudanças ao decorrer dos anos adquirindo novos significados.

Outro destaque do letramento literário é a não determinação de espaço, desta forma a escola não é o único lugar em que ele deve estar presente, todas as leituras que um indivíduo realiza traz novas perspectivas, mesmo que não pareçam surtir efeito ou até mesmo não sejam de grande valor literário elas servirão de base para o então conhecimento claro dos textos literários. A partir dessa e outras experiências é possível que o ser humano tenha a oportunidade de ler um texto e torná-lo único a partir de seus conceitos individuais, relacionados a sua vivência no campo cultural e social, assim nenhuma interpretação é igual a outra, e o efeito dessa individualidade é um “universo literário próprio” (Ibidem). Esse universo se constrói nos textos escritos, sofre mudanças a partir da visão de quem lê e se reconstrói através das reflexões em novas discussões.

Essas novas reconstruções tornam o letramento singular, e pode ser realizado, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 69) por dois procedimentos o verbal e o “(re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”. O primeiro, relata que ao utilizar a escrita o mundo literário se vê definido por um amontoado de palavras que por ora é distanciado da linguagem. Assim faz-se necessário continua aproximação dos dois universos, pois é imprescindível que haja leitura sem escrita, as duas são parte essencial na construção dos sentidos literários.

O segundo, está relacionado as interações culturais, quando lemos um poema, ou uma crônica, ou livro, ele conta a história em diversos ambientes, culturas, e relata a vivência de inúmeros contextos sociais, desta forma o leitor consegue assimilar os ideais culturais e sociais descritos através da leitura. O que Paulino e Cosson (2009) indagam é que o leitor tem a possibilidade de adquirir múltiplas vivências a partir de suas leituras. Além disso, essa passagem não é somente individual, pode estar presente no social quando entendemos e respeitamos o lugar do outro e quando temos convicção que o mundo muda continuamente. Esse respeito adquirido e a visão de continuidade, possibilita ao ser humano “compôr, convalidar, negociar, desafiar, e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades” (Ibidem, p. 70) através das palavras, permitindo ter novas perspectiva e experiências.

Os mecanismos descritos não devem estar ligados somente a textos literários, ela deve levar em conta todos os gêneros de discurso, oral, escrito, e ainda os vivenciados pelos alunos diariamente expostos pela visão, como televisão e imagens da internet. Zappone (2007, p. 53)

explica que o letramento literário “pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”, além de priorizar as escritas gratuitas não funcionais, “que satisfaça uma necessidade cultural não utilitária” (ESCARPIT, 1969, p. 36) com diferentes construções (drama, romance, lírico). Por assim dizer o leitor irá adquirir a liberdade de se apropriar do texto, compreendendo o seu enredo, distinguindo o real do irreal e ao mesmo tempo ter a possibilidade de construir suas próprias interpretações no processo da leitura.

O ambiente escolar por si só, já expõe uma certa familiaridade com a leitura, quando falamos sobre escola nossos pensamentos já possuem uma referência pronta, que é a visualização da figura do professor e dos livros. É na escola que entramos em contato com diferentes leituras dispostas nos variados componentes curriculares, é nele que aprendemos a importância da leitura e da escrita, e a importância de ler, analisar, manusear e distinguir as obras literárias.

Ora, se a leitura das obras literárias tem grande importância na escola, é preciso efetivar o uso do letramento literário de modo a intensificar a compreensão dos mais variados gêneros. E isso será possível por meio de práticas, entre as quais podemos citar as descritas nos estudos de Paulino e Cosson (2009). Primeiramente temos a *prática do respeito as dificuldades*, nem todos os alunos conseguem interpretar um texto de imediato, é preciso que este participe de discussões que desenvolvam seu raciocínio, o que pode ser feito por mediação dos professores ou através de grupos de estudo. A segunda prática é “*consolidar a relação do aluno com a literatura*”, esta prática é relativamente simples, ela busca mostrar aos educandos que a literatura não se restringe somente aos textos literários, mas que há sistemas, como “*textos da tradição oral*” ou advindos dos meios de comunicação ou representações artísticas como o teatro, que igualmente fazem parte da literatura.

A terceira prática, é a da “*interferência crítica*”, e está ligada ao papel do professor e a introdução do letramento na formação do educando. O educador deve ter em mente que o aluno, antes mesmo de entrar em uma instituição escolar, já possui um “patrimônio cultural” e ele deve ser o ponto de partida para o início dos estudos literários. Para Paulino e Cosson (2009) os assuntos precisam transmitir familiaridade, algo que remeta a cultura e tradição, que permita uma melhor interação deste com a leitura e que possivelmente abrirá um caminho para leituras com repertórios distintos no futuro.

A quarta e última prática, é “*o lugar da escrita na interação com a literatura*”, a qual não liga os estudos literários com a formação dos educandos, mas na prática livre de se expressar por meio de palavras, utilizando a “paráfrase, estilização, paródia”, e todas as

estruturas que fazem parte do campo da linguagem e escrita. As estruturas complexas que farão parte do corpo do texto não devem ser ensinadas de forma tradicional, mas a partir do letramento devem surgir através da experiência de leitura dos educandos.

Essas práticas tem a possibilidade de contribuir efetivamente para a atuação do letramento literário na escola, porém é apenas um dos vários estudos realizados na temática.

Como o letramento dispõe que o leitor deve ter acesso a vários textos para posteriormente discutir sobre o mesmo ou criar novos saberes, é importante a identificação de outros estudos, com igual relevância, entre as quais está o de Cosson (2018), este autor dispõe que o letramento literário na escola parte de uma sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação prepara o aluno para leitura de um texto. Assim o sucesso da interação do educando com a obra depende da motivação. Faz parte dessa sequência o diálogo entre aluno e professor, abrindo um espaço para que os alunos tenham a oportunidade de conversar sobre as dúvidas e questões referentes ao texto, em seguida escrever os tópicos mais importantes do texto, ou seja, destacar um fato marcante, logo após estas serão lidas e discutidas com todos os alunos e finalmente construirão um texto a partir de todas as indagações refletidas durante a aula.

A segunda sequência é a introdução, na qual há a exposição da obra ao leitor, nela Cosson (2018) explica que é preciso introduzir informações extras na apresentação de um livro, por exemplo os dados e bibliografia do autor, os quais devem ser apresentadas em consonância com o texto a ser lido, discorrendo a respeito das informações básicas do autor e o contexto em que foi escrito. Posteriormente apresentar a obra e sintetizar o conteúdo do livro, mas sem dar muitos detalhes, apenas o bastante para aguçar a curiosidade dos estudantes. E ainda tomar cuidado com a apresentação, ou seja, é viável a apresentação física, que possa ser manuseada, a qual o professor poderá posteriormente conduzir uma leitura em grupo.

A terceira, é a leitura e seu acompanhamento. Nesta Cosson (2018) explica que a leitura pode iniciar da indicação do educador, pois é este o responsável a auxiliar os educandos e somente assim poderá estabelecer objetivos e dar direção ao desenvolvimento dos textos. Quanto a leitura de textos extensos os professores devem de início estipular um tempo para a realização da mesma, e em meio a esse tempo criar intervalos com espaços de discussão com o objetivo de verificar quais foram os resultados e interpretações sobre a obra. Através dos intervalos que o professor poderá identificar quais as dificuldades durante a leitura, as falhas ortográficas, compreensão do texto, dentre outros problemas específicos, e a partir deste diagnóstico intervir de modo a ajudar o aluno.

A última sequência é sobre a interpretação, a qual Cosson (2018) divide em dois momentos. De início há o momento interior, que “acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Ibidem, p. 65). Esse momento é particular do leitor, onde este pode interagir com a obra, identificar as ideologias, relacionar suas ideias às ideias do autor, obter familiaridade com o gênero apresentado, dentre outras conjecturas. Posteriormente há o momento exterior, é identificado pós leitura, onde a obra é apresentada há um colega ou amigo. Na escola, sua função é apresentar aos alunos a força do trabalho coletivo e a partir da opinião de todos os estudantes expandir o desenvolvimento da leitura.

Ao longo deste capítulo expomos como o letramento literário pode ajudar no processo de compreensão e interpretação dos mais variados gêneros textuais e ampla utilização das múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, ressaltamos que é necessário que os professores se apropriem de diferentes métodos avaliativos para verificar se os novos conhecimentos construindo estão resultando em uma aprendizagem significativa.

A partir da definição conceitual e das questões relacionadas a RPC e ao letramento literário, articulamos no próximo capítulo as principais formas avaliativas e como deve ser a avaliação de aprendizagem que busca acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

## **4 AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

No meio educacional, há processos que devem ser relevantes a fim de garantir uma educação de qualidade, dentre estes destaca-se o ensino e aprendizagem, que são responsáveis na partilha dos conhecimentos e em seu entendimento, mas o aprendizado é muito mais complexo que isso, seu objetivo é a qualidade, e seu processo requer verificação, diagnóstico, afim de analisar o que foi assimilado e detectar as dificuldades para então facilitar o desenvolvimento do aluno e melhorar o ensino.

Visto que a qualidade de ensino proposta no RPC, só pode ser verificada através das práticas avaliativas, esse capítulo apresenta concepções que proporcionam uma prática avaliativa com foco na aprendizagem, destacando o papel do professor como mediador de novas práticas e os principais impecílos que impedem seu desenvolvimento. Posteriormente serão destacadas algumas concepções avaliativas, que buscam melhor organização da verificação dos conteúdos dispostos aos estudantes. E finalmente, as formas avaliativas de acordo com as DCN (BRASIL, 2013), relatando algumas diretrizes avaliativas legais, e também as específicas do componente curricular de Língua Portuguesa descrita nos PCN (BRASIL, 1998), demonstrando o que deve ser foco dos estudos, e em que contexto esses conteúdos devem ser avaliados.

### **4.1 AVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação está presente em todos os aspectos da vida do ser humano, é através dela que verificamos quais conhecimentos foram assimilados, o que é preciso melhorar e quais devem ser as estratégias a superar as dificuldades de aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011) ela não deve ter finalidade, pois não há previsão exata de resultados e sim averiguação do antes, durante e depois do processo de ensino, assim a ação de avaliar ocorre ao mesmo tempo da ação de ensino.

Ela é um recurso que tem como finalidade a aprendizagem, seu objetivo é estabelecer qualidade e desenvolvimento de forma construtiva, mas não de forma isolada. A ação avaliativa sempre acontece em um ambiente, um contexto, assim não há espaço para teorias baseadas em regras pois as situações cotidianas, o comportamento e ideologias humanas, a cultura e a sociedade em si estão sempre em mudança, o que torna sua prática evolutiva.

Sendo a avaliação de aprendizagem um recurso primordial no contexto educacional, é preciso compreender as peculiaridades que permeiam essa ação. Em primeiro lugar, dá-se valor a visão da avaliação que visa a aprendizagem como construção. De acordo com Tolchinsky et al. (2004, p. 35), é preciso despertar o interesse do aluno a fim de “promover situações de aprendizagem”, desenvolver conteúdos a partir de um currículo que os alunos entendam e que tenha significado para eles, como os utilizados no cotidiano.

Além disso é preciso reconhecer que o educando evolui, que as concepções e conceitos adquiridos mudam a partir das experiências vividas. Por exemplo, na aprendizagem da escrita, uma palavra pode servir para nomear mais de uma coisa ou objeto. A palavra “manga”, representa a fruta e uma parte da vestimenta, a criança tem inicialmente essas duas definições, mas ao decorrer do tempo seu significado é ampliado, usufruindo da capacidade de entender de onde veio a fruta, e quais seus benefícios, se referente a vestimenta, quais os estilos e como é utilizada, ou seja, a primeira definição reconhecida é simples, mas as outras são adquiridas através das experiências. Essas informações podem ser disponibilizadas em casa, no meio social ou na escola, não há regras, possibilitando o educador compreender que o processo do conhecimento tende sempre a ser superado (HOFFMANN, 2001).

Para Silva e Hoffman (2003), o primeiro passo para uma aprendizagem construtiva parte da conscientização do professor, sobre como ele espera que a preparação e seleção dos conteúdos gere resultados relativos a progressão dos alunos. É a partir desta tomada de posição que o educador saberá o que realmente deve ser avaliado, ou seja, como ele irá avaliar e o que deve ser avaliado. Isso porque na avaliação é preciso verificação, não baseado em fins técnicos, mas em decisões que não apresentem julgamento de valor imediato, pois é necessário preparação, organização, conscientização ou compreensão, sem isso a aprendizagem não flui, o esforço e tempo disponibilizado ante as intervenções tornam-se insignificantes (Ibidem).

Há também contrariedades entorno das questões avaliativas que podem estar relacionadas a representatividade do termo, por exemplo, Hoffmann (2001, p. 14) revela haver uma problematização ante compreensão do significado, que no literal pode ser entendido como “registro de notas”, “julgamento de resultados” e “medida de capacidade”. Estas definições, fazem parte de atribuições equivocadas ao processo de avaliar, pois se remetem a algo autoritário, sem ligação com o processo de aprendizagem, que extingue a autonomia.

Além disso, há outras interferências sobre o processo avaliativo a ser compreendidos, que são apontados por Hoffmann (2001):

Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré moldadas e terminais. [...] A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. (Ibidem, p. 16)

As verdades “absolutas” podem ser indentificadas com as antigas definições de avaliação taxadas como certo e errado, porém, atualmente, essas definições não podem estar presentes no meio educacional, uma vez que o ensino busca que os educandos deem valor ao aprendizado, e com isso se desenvolvam a partir de seus próprios interesses. A autora ainda indica o uso da reflexão, que surge como um ponto de partida dos educadores, que devem usá-lo afim de repensar suas práticas avaliativas com os alunos, tornando o processo avaliativo gradativo na construção do conhecimento, e igualmente oportunizando o aluno a utilizar a reflexão para formular e reformular suas ideias e hipóteses.

Além disso, podemos destacar o diálogo como uma ponte para reflexão, pois a pensarmos sobre aquilo que conhecemos e o que não conhecemos, dando-nos o poder de usar nossa criticidade modificando o que é real, ou seja, o uso da reflexão, se dá sobretudo com o uso do diálogo do professor com o aluno, pois ela promove aos seres moral e intelectualmente a possibilidade de tornar-se crítico e participativo em seu contexto social e político (FREIRE, 1983). Ela também permite que tanto os professores como os alunos se reconheçam, e saibam qual é seu papel na ação avaliativa. Perder esse diálogo põe em risco o avanço educacional, pois a educação de qualidade não pode ser para todos quando não há relação entre professor e aluno, pelo contrário, volta-se ao tradicionalismo.

De acordo com Hoffmann (2001), a prática reflexiva deve ter coesão por parte do educador, o qual deve ter “uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina” (p. 19). O conhecimento científico adquirido pelo professor não pode limitar-se aos conteúdos programáticos vistos diariamente nas apostilas, pois esses não põem em prática avaliações que resultem no aprofundamento do conhecimento, mas devem ser amplos, adquiridos em uma formação contínua de aprendizado. É preciso fundamentar o conhecimento através da criação de hipóteses, trazendo novas possibilidades para o educando pesquisar, colaborando e influenciando este a aprofundar seus conhecimentos (HOFFMANN, 2001).

Isso não quer dizer que os conhecimentos teóricos não devem fazer parte das práticas avaliativas, pelo contrário, elas não devem ser somente verificadas no fim, a partir de provas e trabalhos, mas durante o processo avaliativo buscando entender o que o educando aprendeu. Sendo assim, o educador não pode ter uma visão reducionista, avaliando só o que ele aprendeu,

é preciso usar seus conhecimentos, mas igualmente aprender e entender os conhecimentos já construídos pelos alunos, oportunizando práticas reflexivas duradouras (HOFFMANN, 2001. p. 19)

Ainda sobre a reflexão na prática avaliativa, Hoffmann (2001) destaca que o educador deve constantemente entrar em contradição para “superar dúvidas, obstáculos” (p.102), ou seja ele deve constantemente questionar sua própria prática, buscando sempre os melhores resultados, deixando em segundo plano os fins burocráticos, como notas ou metas pré estabelecidas (índices de aprovação), redirecionando seu foco para o ensino do aluno, suas dificuldades, dúvidas e na efetivação de possíveis mudanças avaliativas (HOFFMANN, 2001).

Para que haja essa reflexão e mudança de pensamento, é possível citar Luckesi (2011) que em seus estudos apresenta constatações sobre o uso dos termos examinar e avaliar. O autor destaca que ainda existe uma concepção de exame gerada no século XVI, que classifica o aluno impondo o conhecimento e compactua com a ideia de controle sobre tudo e todos, principalmente a necessidade de comprovação através de números. Neste a disciplina é fundamental, o comportamento do professor é relacionado a autoridade e há um padrão a ser seguido. Os alunos por sua vez eram submissos, submetidos a uma figura de poder, que não devia ser questionada.

Mas essas concepções passaram por transformações nos últimos séculos, elas foram questionadas quanto a finalidade, pois os exames determinam resultados mas não servem como base para a ação avaliativa (HOFFMANN, 2001). Assim, o exame não propõe uma prática consciente, que utiliza a reflexão, mas limitada. Sua introdução no meio educacional é decorrente da comodidade, e do trabalho relativamente menor, pois não é preciso averiguar a situação dos alunos, ou acompanhamento. O resultado é unicamente teórico, referente aos conteúdos, a memorização, e não ao contexto vivenciado.

Os exames tradicionais, não compactuam com as práticas avaliativas que prezam pela aprendizagem, elas focam na contagem e análise de erros e acertos em questões únicas. Geralmente a correção leva em conta respostas isoladas, não há uma relação entre uma questão e outra, algo que aguça o senso crítico dos alunos, ela apenas espera por respostas prontas, sem discussões. Mesmo sendo uma ferramenta que ainda é usada pelos professores apresenta falhas, seja em sua estrutura, na compreensão ou interpretação que o educando faz, e o mais importante, reprime o aluno no desenvolvimento de sua qualidade de investigador. Sobre isso Hoffmann (2001) afirma que os números que determinam a qualidade de aprendizagem dos educandos podem ter muitas interpretações:

É necessário, igualmente, desvincular a interpretação do teste dos resultados numéricos obtidos. Isso significa, por exemplo, perceber que a nota seis de José pode ser radicalmente diferente da nota seis de Maria, obtida no mesmo teste, em circunstâncias idênticas. Simplesmente porque os itens desenvolvidos com propriedade por José podem ser totalmente diferentes daqueles desenvolvidos por Maria. O que representa possibilidade de orientações, explicações diferenciadas do professor a cada aluno na ação do acompanhamento. (Ibidem, p. 51)

Desta forma é possível perceber que a análise de um exame que estipula um resultado baseado em números não compreende se os conteúdos foram realmente assimilados, pois essa forma de avaliar não leva em conta que cada ser humano possui suas próprias ideias e convicções, assim não há como representá-lo a partir de um resultado definitivo.

É difícil superar o uso dos exames, mesmo depois de séculos e com discussões no meio educacional que reprovam sua utilização, é possível encontrar educadores que ainda o utilizam. Assim a melhor maneira de mudar a concepção dos educadores sobre o benefício das novas práticas avaliativas está na superação, isso porque de acordo com Luckesi (2011), ignorar as práticas tradicionais que enalteciam o uso dos “exames” não é a solução, mas é possível mostrar que a experiência destes permitiu a descoberta da importância do acompanhamento, da inclusão e compreensão das diferenças culturais e do diálogo e interação entre professor e aluno.

Por isso a questão não é eliminar os exames, mas utilizá-lo priorizando perguntas com bases investigativas, fundamentadas em uma ação avaliativa reflexiva alicerçada a uma metodologia coerente. Isso não é uma tarefa fácil, e carece de um trabalho minucioso baseado no total domínio tecnológico sobre a elaboração de exames, mas se aplicado de forma correta tende a colaborar com o ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Seguindo a mesma linha, há outra questão que traz implicações a prática avaliativa baseada na aprendizagem. Segundo Luckesi (2011) uma delas é exigir o aprendizado de conteúdos que acabam não fazendo parte das avaliações. O autor explica que é uma situação que muitas vezes passa despercebida pelos educadores, algo que acontece muito nas instituições escolares. Os educadores passam a exigir algo que depois não é levado em conta, ou que muitas vezes nem mencionam nas aulas. Isso afeta os educandos psicologicamente, pois para compreender certos conteúdos é preciso dispor de tempo e esforço, estudando tudo, para que este não seja utilizado.

É certo que tudo o que é disposto para os alunos, tem grande valor, pois a carga de conhecimento a ser adquirida é ilimitada, porém Luckesi (2011) declara que os alunos se sentem enganados com tal descaso, a partir disso o educador perde a confiança do aluno, e este perde a atração pelos estudos. O autor ainda comenta sobre a falta de interesse dos alunos, sua indisciplina, ou outros comportamentos negativos que não são totalmente culpa deles, mas

resultados de uma defraudação. O aluno se sente enganado, e inconscientemente adquire um comportamento negativo. E isso é compreensível, pois não há como ter ânimo, dedicando-se ou investindo em algo que não será dada a devida importância.

Mesmo o educador, tomando todas as precauções na ação avaliativa é possível que os alunos ainda apresentem um desempenho insatisfatório. A respeito disso, Sanchez (1998) apud Depresbiteris (2004) pontua algumas razões que levam a esses resultados, dentre elas está: falta de motivação, falta de controle da conduta impulsiva, falta de perseverança para realizar a tarefa, utilização errônea das habilidades, incapacidade para transferir os processos de pensamento, falta de visão do que alcançar como resultado, incapacidade para concluir uma tarefa, autopiedade excessiva, dependência excessiva, falta de concentração, comprometimento excessivo com a tarefa e autoconfiança excessiva.

A *falta de motivação*, pode aparecer pois há pessoas que precisam de estímulo para avançar nos estudos, uma palavra positiva, uma gratificação, e em outros casos o próprio prazer pelo trabalho bem feito já é o bastante. Depresbiteris (2004) indaga que esses dois tipos podem ser denominadas motivação intrínseca e extrínseca. A primeira é uma recompensa interna, vinda do próprio aluno, na segunda é externa, a qual o aluno precisa de recompensas paupáveis ou enaltecimento.

Há também a *falta de controle da conduta impulsiva*, neste caso os alunos não sabem administrar o tempo de estudo, eles não se planejam e quando em fim iniciam a execução das atividades descobrem que as informações adquiridas não são suficientes, ou seja, não há consciência de que para desenvolver um bom trabalho é preciso de organização.

A *falta de perseverança para realizar a tarefa* por sua vez é um tanto simples e muitas vezes difícil de explicar, pois aparecem quando um aluno, que é super produtivo, sente desânimo para participar de qualquer atividade, sobretudo se dele for exigido elaborações ou execuções mais complexas.

Já a *utilização errônea das habilidades* está relacionada a escola, que deveria ser um ambiente a desenvolver as habilidades de pensamento, como “comparar, classificar, analisar, sintetizar, fazer analogias, raciocinar de modo racional e criativo, dentre outras”, habilidades cognitivas e sociais como “solidariedade, capacidade de escutar e respeito”. As duas situações necessitam de cautela, na primeira o professor precisa desenvolver atividades objetivas, que tenham um foco específico e prendam a atenção dos alunos, e no segundo caso é preciso da disposição de todos, escola, gestores, professores e família, pois todas essas habilidades devem partir de um trabalho em conjunto do relacionamento e diálogo que tenha como base o desenvolvimento da aprendizagem.

Depresbiteris (2004) também destaca a *Incapacidade para transferir os processos de pensamento para uma ação específica*, neste o educando tem habilidade e criatividade para formular ideias, no entanto não consegue por nenhuma delas em prática, muito semelhante há alunos que conseguem se desenvolver durante toda atividade, mas não consegue identificar o objetivo proposto levando-o a um resultado sem nexos, ou seja a *Incapacidade para concluir uma tarefa*. Nessas situações, as habilidades de criação e desenvolvimento não são problemas decorrentes, ou seja, não pode ser visto como defeito pois é inevitável que as questões práticas sejam diferentes da teórica, ou vice-versa. Primeiramente será preciso mudar as ações avaliativas, levando em conta os processos de aprendizagem, a qual o professor irá verificar situações específicas e transformar sua ação a fim de completar uma pequena lacuna.

Existem também duas razões que geram um desenvolvimento insatisfatório que atingem diretamente os educadores, que é a *autopiedade excessiva*, onde através da autocompaixão os alunos levam os educadores a se sentirem responsáveis pela situação em que se encontram e a *dependência excessiva*, a qual os alunos não conseguem resolver suas atividades sozinhos, ou seja, sempre precisam de ajuda ou preferem fazer atividades que direcionem previamente seus atos. Ao serem diagnosticados, em ambos os casos o educador precisa posicionar-se, tomando as medidas cabíveis e se necessário ajuda externa (como a dos pais, psicólogos ou pedagogos) a fim de não permitir que essas situações se tornem fixas.

As três últimas razões destacadas por Depresbiteris (2004) são a *falta de concentração*, onde a autora destaca que há pessoas que são muito inteligentes, mas não conseguem centralizar sua atenção em um trabalho. O *comprometimento excessivo com a tarefa* por sua vez refere-se a pessoas que realizam muitas atividades ao mesmo tempo, mas por serem perfeccionistas fazem revisões desnecessárias e quando não alcançam um resultado não finalizam a tarefa. E a *autoconfiança excessiva*, onde o aluno não consegue lidar com seus erros pois sente que está sempre certo. Nos três últimos pontos destacados, é compreensível que em todas as situações é preciso haver moderação, pois as habilidades podem se transformar em dificuldades a serem superadas (p. 92-95).

Com base em todas as informações expostas e estudos de autores na área de avaliação é possível concluir que esta é uma ação contínua e a dedicação e competência de um professor precisa se fazer presente dentro e fora da escola. Sobre essa amplitude Luckesi (2011) expõe que ela deve ter base em três princípios que são planejar, executar e avaliar. O planejamento, que ocorre antes do início das aulas, ou antes de uma aula não deve ser feito individualmente, é necessário que o educador considere que este é um ato científico, político e pedagógico, ou

seja, coletivo não tangendo somente ao professor a etapa do planejamento, mas alicerçado no Projeto Político Pedagógico e em um Projeto Curricular Institucional.

A execução que é quando o professor põe em prática aquilo que planejou, sem seguir especificações ou etapas, mas estabelecendo assistência, orientação e apoiando aluno em suas dificuldades. E o último é avaliação, ou seja, avaliação da aprendizagem que busca analisar e verificar os resultados encontrados. Luckesi (2011) ainda ressalta que esses princípios não devem ser estabelecidos como regra, mas servem como um auxílio para aqueles que buscam melhoras em suas ações avaliativas.

Assim, a prática avaliativa que tem como objetivo principal a aprendizagem do educando só se faz pertinente quando anseia por qualidade. Esta possibilitou e possibilita discussões no meio educacional trazendo progresso ao ensino. O tradicional, que tinha como base julgamento através de notas perdeu sua vez para uma avaliação que preza o diálogo, que usa a reflexão como apoio para entender as dificuldades do educando, e que não leva em conta somente as habilidades propostas em sala de aula mas compreende que cada aluno faz parte de um contexto social e cultural.

Portanto é pertinente destacar além da avaliação de aprendizagem, algumas concepções avaliativas, a partir de autores como Haydt (2000) e Hoffmann (2001). Estas são definidas por nomenclaturas que identificam práticas avaliativas que podem se fazer presente nas instituições escolares. Algumas ainda são utilizadas atualmente, outras sofreram modificações ou podem ser usadas em conjunto. A apresentação destas se faz necessário pois demonstram diferentes métodos que podem fazer parte do planejamento dos professores auxiliando na definição de estratégias e objetivos avaliativos no desenvolvimento do ensino.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

No campo educacional há inúmeras concepções de avaliação, isso acontece pois a prática avaliativa passou e passa por constantes transformações, que vivenciadas pelos educadores possibilitam a visão de novas concepções, e dentre elas estão a avaliação diagnóstica, formativa, somativa, mediadora, e formativa reguladora.

A avaliação diagnóstica, segundo Haydt (2000, p. 16) tem “a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não domínio dos pré requisitos necessários”. Este tipo de avaliação é utilizado no início de cursos ou das aulas, bimestre ou ano letivo e objetiva analisar quais são os conhecimentos prévios dos alunos, e se estes conhecimentos são os necessários para o alcançar novas aprendizagens.

Nessa concepção há um cuidado individual do educador para com cada educando, ela identifica quais são as dificuldades de aprendizagens, em que momento essas foram adquiridas com a finalidade de ajudar o educando a superá-las. Seu processo é contínuo e permite que o professor examine se os objetivos pré-estabelecidos foram alcançados e caso o diagnóstico seja negativo há intervenções visando aprimorar o ensino e aprendizagem.

Há também a avaliação formativa, que pode ser utilizada durante todo período letivo, e busca comprovar se todos os objetivos de ensino e aprendizagens estão sendo desenvolvidos. Segundo Haydt (2000, p. 17), este tipo de avaliação é relacionado a fiscalização “determinando “se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução”. Para a autora, é preciso que antes de dar prosseguimento a novos conhecimentos, ser assegurado ao educando os conhecimentos prévios, oportunizando-o identificar seus próprios erros e acertos.

Para Haydt (2000), a avaliação formativa é de interesse dos alunos e dos professores. O trabalho dos professores deve ser o de orientação, utilizando o “*feed back*”, podendo se reorganizar, identificando quais os possíveis problemas em sua maneira de lecionar, refazendo sua metodologia e reformulando sua didática, e ajudando o aluno em suas dificuldades usando a motivação, a fim de que este consiga alcançar feitos positivos. Assim a avaliação formativa assegura que a cada nova aprendizagem os resultados sejam alcançados ou superados.

Outra concepção existente é a somativa, ela é efetivada ao final do período letivo, onde o educador irá definir e classificar, de acordo com um sistema ou método prévio, “o nível de aproveitamento dos alunos” (HAYDT, 2000, p. 18). O objetivo da avaliação somativa é definir quais alunos conseguiram alcançar a compreensão dos conteúdos dispostos, em em um ano letivo, ou em um período de curso, ou seja, compreende-se que a avaliação somativa determina um tempo para que o aprendizado seja concluído, e ao final desse tempo os educandos precisam apresentar resultados satisfatórios a fim de promover-se de “uma série para outra, ou de um grau para outro” (idem). As avaliações, diagnóstica, formativa e somativa, se completam, e estão diretamente ligadas garantindo a eficácia do ensino e aprendizagem e podem ser utilizadas pelos educadores no processo educativo.

Porém há a avaliação mediadora, que se difere das dispostas anteriormente por não ter a necessidade de estar ligada a outras práticas avaliativas. Ela surge com o aspecto de aperfeiçoar a forma de entender o mundo à medida que as circunstâncias se tornam complexas, um exemplo simples pode ser exposto na construção do significado das palavras nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando as crianças aprendem a respeito do significado polissêmico das palavras, como exemplo a palavra “vela” (que pode significar velar um barco, ou material feito de cera para

iluminar o ambiente), se um professor pede para que o aluno utilize o verbo velar (estar vigilante), e este, utiliza uma frase com a primeira definição, não podemos corrigir a sentença como certa ou errada mas considerar o conhecimento do educando e ajudá-lo a se superar reconhecendo duas novas significações.

Para Hoffmann (2001):

A criança, o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. Conceber-se-ia, assim, a avaliação desvencilada da concepção de “verificação de respostas certas/eradas”, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos. (Ibidem, p. 63)

A autora traz um novo ponto de vista a respeito da ação avaliativa, onde a mediação aconteceria na reestruturação do conhecimento, nas quais os alunos e professores trabalhassem juntos com para uma verdadeira atividade construtiva, dialogando sobre seus diferentes pontos de vista, convicções, hipóteses, refazendo-as.

Outra concepção é a avaliação formativa reguladora, que têm como foco principal o processo de ensino e aprendizagem do educando, e possibilita a inserção de novas propostas didáticas com o intuito de melhorar e inovar a prática avaliativa dos professores. Para Silva e Hoffman (2003), este tipo de avaliação, segue características democráticas, constante, diversificada e contínua, sistemática (metódica) e intencional. Sua característica democrática, se deve ao fato dos alunos terem liberdade de esclarecer suas dúvidas e expor seus conhecimentos em um ambiente seguro. Assim como deve ser constante, é preciso que as avaliações na rotina escolar tenham acompanhamento, pois as informações diárias ajudam na prática avaliativa, onde haveria “uma intervenção didática [...] qualitativa e contextualizada” (Ibidem, p. 13), caso identificado impasses no ensino e aprendizagem do educando.

Há igualmente a possibilidade de utilizar vários instrumentos na avaliação formativa reguladora, pois de acordo com Silva e Hoffman (2003):

Sendo constante, a avaliação se materializa numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua, o que significa garantir uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo, buscando sempre uma coerência pedagógica e didática entre eles, e destes com os procedimentos de ensino que os professores planejaram e fizeram uso. Assim, a continuidade dos diversos instrumentos avaliativos tem a intenção também de superar com qualquer possibilidade de fragmentação e terminalidade na sua utilização, dando a este processo uma perspectiva de integralidade, coesão e coerência. (Ibidem, p.14)

Os autores descrevem a constância como uma parte muito importante da avaliação, não há como o educador dispor de práticas avaliativas isoladas, é preciso seguir uma direção para

que o educando possa receber uma aprendizagem progressiva. As avaliações isoladas apenas frustram os alunos, e aplicadas sem orientação resultam apenas na memorização momentânea dos conteúdos, sem a parte mais importante que é compreensão reflexiva do que se está aprendendo.

Na diversidade, salienta-se o valor de se utilizar de diferentes instrumentos avaliativos, que de acordo com Silva e Hoffmann (2003) este não limita os meios avaliativos somente a provas escritas, pois também é preciso identificar os progressos dos alunos através da dinamização em grupo e por meio da comunicação oral, para isso é essencial que o educador e o aluno não tenham apenas uma interação cognitiva, mas “afetiva, social, cultural, etc.” (Ibidem, p.14).

Para Silva e Hoffmann (2003), a sistematização dos instrumentos avaliativos deve ser relevante, a medida que não é prudente os escolher aleatoriamente, mas com finalidade. Para os autores, o instrumento avaliativo deve ser escolhido metodicamente pela equipe pedagógica adotada pela escola:

O direcionamento metódico do processo/instrumento avaliativo dá-se pelos objetivos e critérios que se pretende atingir e pela abordagem pedagógica e avaliativa que se adote. A intenção eu lhe orienta e que lhe permeia é o seu norte sistematizador. Tais intenções (objetivos e critérios) precisam estar escritas no projeto político pedagógico da unidade de ensino e de aprendizagem para que, de fato, orientem o planejamento, a prática de ensino e avaliativa desenvolvidas pelos docentes. (Ibidem, p. 16)

Sendo assim, entende-se que não cabe somente ao professor a função de escolher os instrumentos avaliativos, mas é um trabalho em conjunto deste com a escola, ambos irão escolher os métodos que servirão de orientação para a melhoria na educação; a parte metódica refere-se não somente a uma orientação da autora, mas um critério a ser posto em prática oficialmente, em documentos que ajudem a orientar os educadores, que é o caso do projeto político pedagógico da escola.

Desenvolver tais características previstas na avaliação formativa reguladora pode ser uma tarefa essencial no meio educacional, é preciso repensar a escola como um espaço que busque autonomia, que adquira uma postura avaliativa reestruturando sua ideia de avaliação, rompendo com os antigos paradigmas (reprovação, memorização e exclusão) do sistema de ensino como salienta (Ibidem).

É possível compreender a complexidade que há na construção de uma prática avaliativa mediadora que resulte em uma aprendizagem construtiva e significativa. O processo é longo, e deve ser analisado com cautela, pois um processo avaliativo atual deve transpor-se ao

tradicional (processo de avaliação que verifica o aprendizado do aluno de forma classificatória e excludente), não limitando-se somente ao discurso (HOFFMANN, 2001).

#### 4.3 AVALIAÇÃO MEDIANTE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A importância das práticas avaliativas não são somente foco dos pesquisadores e autores aqui já mencionados, podemos citar as DCN (BRASIL, 2013) e os PCN (BRASIL, 1998) como difusores de novas concepções sobre avaliação. As DCN, são normas obrigatórias fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e tem base na LDB, são obrigatórias na educação básica e devem orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino nas escolas. Em contraponto, os PCN, são diretrizes elaboradas pelo MEC, e diferentes das DCN o seu uso é facultativo, utilizado para revisão curricular que é dividido por disciplinas.

A avaliação, segundo as DCN, segue o que estipula a LDB nos artigos 12, 13 e 14 (BRASIL, 2013). Seu objetivo principal é cuidar da aprendizagem dos educandos e deve ser pautada no currículo, com estratégias para com os alunos que apresentam baixo rendimento, considerando os “aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Ibidem, p. 123), a qual os resultados não devem levar em conta somente o resultado das provas finais mas àqueles identificados durante todo o ano letivo. As DCN dispõem que a avaliação deve ser realizada pelo educador em conjunto com a escola, onde a ação pedagógica “deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Ibidem).

De acordo com as DCN o caráter formativo dos alunos já deve estar em curso desde sua iniciação no contexto educacional, assim é possível identificar os problemas de aprendizado e se necessário redirecionar o aluno a outras didáticas, desenvolvendo as habilidades já existentes para melhorar a compreensão dos conteúdos através do diagnóstico. Este, não deve focar somente nos erros ou dificuldades de aprendizado mostrando ao educando que a sala de aula é o lugar de aprender com os erros (BRASIL, 2013).

Observa-se que os princípios avaliativos condizem com os mencionados por Silva e Hoffmann (2003) sobre a avaliação formativa reguladora e a avaliação formativa, que visam identificar as dificuldades dos alunos a fim de saná-las, utilizando intervenções imediatas para que os alunos continuem progredindo em seus estudos. Há também o uso da avaliação contínua, que de acordo com as DCN deve ser realizada da seguinte forma:

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente. (Ibidem, p.123)

As DCN, orientam quanto a necessidade de se utilizar de diversas formas avaliativas, dentre as quais os registros irão ajudar os professores a se manter atualizados quanto ao progresso dos alunos, além disso se faz necessário manter estas informações disponíveis para os demais professores caso estes precisem de informações para ajudar os alunos em períodos escolares posteriores, como se fosse uma fonte de dados a ser utilizada sempre que necessário.

A organização dos documentos que apresentam informações sobre o desenvolvimento dos alunos possibilitando continuidade, manutenção e progressão. Quando esse mecanismo passa a ser utilizados pelos professores nas escolas, o sistema avaliativo tradicional perde seu valor, pois as aulas não serão baseadas apenas nas apostilas, a partir da memorização dos conteúdos, mas sobre a verificação das discursões e ideias provenientes.

Outro que é notório, e que complementa o uso do RPC nas escolas, é a questão do tempo de aprendizagem. As DCN dispõe que deve haver disponibilidade de aulas no contraturno quando necessário, para que os educandos recebam atendimento complementar para esclarecer suas dúvidas e questionamentos. A escola também deve dispor de espaço para possíveis recuperações do aluno assim como determina a LDB (BRASIL, 1996). As diretrizes ainda ressaltam que a disposição desse tempo extra é obrigatório e deve estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no regimento das escolas.

As DCN também alertam que de uma forma ou outra é possível que a avaliação resulte no “julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno” (BRASIL, 2013, p. 123). Isso porque é papel do professor julgar se o aprendizado está sendo desenvolvido ou não, mas é preciso levar em conta que o professor é um profissional capacitado, e que sua formação fornece a base necessária para essa função. Além do mais, as diretrizes igualmente direciona os educadores a atentarem as questões que envolvem o desenvolvimento do aluno, como as sociais e culturais, e que sem elas é possível que os educandos se sintam indiferentes ou tenham uma visão negativa das instituições escolares.

De acordo com as diretrizes, o julgamento de valor não está somente ligado ao aluno, mas ao professor. O deficit de aprendizagem pode advir de problemas como métodos, estratégias e abordagens utilizadas. Assim a atenção deve ser dobrada, as falhas que

antigamente eram direcionadas somente pelos alunos passa a ser uma preocupação do corpo docente a ser superado no processo de ensino. Ao professor cabe estabelecer mudanças a partir de suas práticas, com novas didáticas em sala de aula e utilização de avaliações diferenciadas, através de recursos elaborados, sempre atentando à individualidade dos educandos e condições situacionais (social, cultural e psicológica) (BRASIL, 2013).

Ante as práticas avaliativas nas DCN, é importante salientar o trabalho em com a família, buscando acompanhamento que resulte no progresso do desenvolvimento escolar dos educandos, o diálogo, deve ser estabelecido para discussões entre a família e escola, e para com o aluno, gerando um “ambiente propício a aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 124). Assim, a escola tem o dever de proporcionar aos pais informações sobre o desenvolvimento escolar dos alunos, do processo de aprendizagem e do rendimento escolar. Essa dinamização e diálogo permite a criação de um ambiente que cultiva o desenvolvimento da aprendizagem e a participação dos pais ou responsáveis pelo educando gera discussões com resultados positivos, pois o aluno passa grande parte do tempo na escola, mas seu desenvolvimento não deve estar ligado somente ao ambiente escolar, ou a figura da instituição e sim a todos os campos, o acompanhamento em casa, por exemplo, oferece amplas oportunidades de descobertas, ligando conhecimento e vida social a descoberta de mundo (BRASIL, 2013).

Nas DCN, para ajudar nas práticas avaliativas, as escolas devem receber ajuda das avaliações a nível nacional, as quais contribuirão na melhoria do sistema de ensino reforçando a qualidade da aprendizagem. Os resultados dessas avaliações não devem evidenciar os resultados negativos, ou utilizar números como base de eficiência, seu papel principal é auxiliar as escolas, mostrar qual a situação de aprendizagem atual dos alunos, para que assim reavaliem suas práticas e melhorem seus resultados. Além disso, essas possibilitam aos educandos a introdução a novas formas avaliativas, com questões diferentes do que estão acostumados a resolver em sala de aula.

Ainda é possível observar nas DCN, o foco de uma educação de qualidade, que busca inovar com os mais variados dispositivos que destaca a formação continuada dos professores, buscando novos recursos para que os educadores melhorem suas práticas reforçando o papel da escola ante a obrigação de gerar aos alunos oportunidades, desenvolvimento e incentivo educativo necessários (BRASIL, 2013).

Sobre as questões avaliativas relativas ao ensino fundamental as DCN não são específicas sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, apenas oferece de modo amplo as principais diretrizes a serem utilizadas nas práticas avaliativas, as quais podem ser estendidas a todos os demais componentes curriculares. É com essa necessidade que foi

projetado os PCN, que têm como base uma explanação central relativa ao ensino de Língua Portuguesa e exerce uma postura reflexiva sobre a prática pedagógica, buscando ajudar no desenvolvimento e no planejamento das aulas.

A avaliação, segundo os PCN, deve ser “compreendida como um conjunto de ações com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições” (BRASIL, 1998, p. 93). Desta forma todo o processo de aprendizagem é organizado e tem como base a investigação que torna possível uma “intervenção pedagógica” que conduz a um aprendizado melhor. Os objetivos dos PCN concordam com os dos DCN, que vê a avaliação como diagnóstica, buscando avaliar sua própria prática e o desenvolvimento dos educandos e é realizada durante todo o ano escolar. A diferença é que os PCN ressaltam que o foco da avaliação não é a conclusivo de um ano escolar, bimestre ou semestre, mas um mecanismo contínuo que deve ser usado diariamente.

Além do mais a avaliação deve ser construtiva, que utiliza o conhecimento prévio do educando e cria novas ações com possibilidades de melhor compreensão dos conteúdos. Os parâmetros igualmente discorrem que essa construção avaliativa deve ser responsiva, por isso deve ser como “uma resposta à compreensão que o aluno tem sobre os aspectos do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 93). Essas concepções podem ser facilmente observadas no dia a dia escolar, quando visualizamos a necessidade do educando de adquirir respostas sobre os aprendizados que este ainda não consegue compreender, sendo preciso ter paciência e dedicação para vencer as dificuldades.

Outro ponto que merece destaque nos PCN é o uso da reflexão, o aluno necessita saber qual o contexto em que está sendo formado seu aprendizado, o valor do que está aprendendo, o que ainda é possível assimilar e então adquirir autonomia. Além de reflexiva essa prática precisa ser transparente, o aluno precisa saber sobre sua situação, deve ser motivado, mas não com bases infundadas, a motivação deve ser oferecida ao aluno sempre levando em conta que existem dificuldades, e quando identificadas que este sempre terá ajuda para evoluir em suas produções (BRASIL, 1998).

Portanto de acordo com os PCN a avaliação tem muitas facetas, e sua base deve ser o diálogo, o qual “deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado.” (BRASIL, 1998, p.94), todavia as expectativas de qualidade não se referem somente aos alunos no seu desenvolvimento da aprendizagem, mas das instituições escolares, a partir do ensino ofertado.

A respeito de “critérios” de avaliação, os PCN propõe que estes não podem ser confundidos com os objetivos, mas devem partir deles. Deve ser levado em conta o contexto analisado de acordo com os objetivos que orientam o ensino. Com o uso dos critérios é possível avaliar a aprendizagem com qualidade, pois a busca enfatiza o que é preciso aprender. Para que não haja dúvida sobre a compreensão dos critérios, os PCN expõem o seguinte:

[...] por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período. Por outro, como referências que permitem - se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem - a análise de seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas, em diferentes sujeitos. (BRASIL, 1998, p. 95)

Dessa forma os critérios servem para alcançar os objetivos, mas sua criação deve compactuar com a ideia de que as práticas avaliativas não podem ser as mesmas para todos os estudantes, assim deve haver sempre mudanças referente a situação de aprendizagem encontrada nas salas de aula. É importante ressaltar que o uso desses critérios por longos períodos, sem sofrer alterações tende a reproduzir o ensino tradicional, que por vezes parece persistir em pelo século XXI (BRASIL, 1998).

Quanto as especificidades da prática avaliativa no componente curricular de Língua Portuguesa os PCN propõem o seguinte:

Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo [...]; Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles. Ler de maneira independente textos [...]; Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto entre o texto e outros diretamente implicados por ele. Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte. Coordenar estratégias de leitura não lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas a compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios. Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo [...] Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção. Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero. Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito [...]; Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas. Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los. Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (1998, p. 95-98)

De acordo com os PCN, esses critérios devem ser considerados a partir de contextos que conduzam o ensino, pois através deles os alunos terão a oportunidade de ler diferentes textos e compreendê-los, identificando as variedades dos gêneros textuais composições gramaticais complexas, e posteriormente ter a capacidade de usá-las na construção de seus próprios textos.

O aluno igualmente poderá interpretar e extrair as principais ideias reformulando e discutindo criticamente com os demais estudantes o que aprendeu, adquirindo um comportamento autônomo mesmo na ausência de um mediador. O objetivo dos critérios descritos é que o aluno tenha plena segurança construindo, discutindo ou indagando sobre variados temas e conscientizar os alunos a não usar as informações somente em benefício próprio, mas compartilhá-lo estabelecendo novas conexões e reformulando continuamente seu aprendizado (BRASIL, 1998).

A partir do exposto, é certo que todas as ideias dos PCN partiram de estudos embasados nas dificuldades e problemas já encontrados nas práticas avaliativas no meio educacional, por isso em partes os termos são iguais, ou as ideias se cruzam com a de autores que estudam o mesmo tema. O foco nas questões avaliativas da Língua Portuguesa na escola propõe aos educadores continuidade e crescimento, não somente para o ensino dos alunos mas no campo profissional.

## 5 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O RPC

Neste capítulo demonstramos, na primeira seção como está o desenvolvimento do RPC na escola a qual foi realizada a pesquisa, possibilitando visualizar o modo como o regime vem se desdobrando; na segunda seção serão expostas as concepções dos professores sobre avaliação, permitindo demonstrar a visão construída sobre o processo de ensino e da aprendizagem; na terceira seção, serão destacados os impactos do RPC na prática pedagógica dos professores, ressaltando principalmente as críticas que surgiram com o resultado de sua concretização; na terceira e última seção, destacamos questões referentes ao ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, bem como as implicações do RPC para com o uso do letramento literário. A pesquisa foi realizada com cinco professores que ministram aulas de Língua Portuguesa, cuja caracterização é apresentada na tabela a seguir:

Tabela- 7: Caracterização dos Professores de Língua Portuguesa

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Turno em que leciona</b>	<b>Ano/Série</b>	<b>Tempo de atuação (anos)</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Curso de Pós graduação</b>
<b>João</b>	M	45	Vesp.	7°	25	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.	Especialização (2)
<b>Maria</b>	F	38	Mat./Vesp.	8°	07	Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa.	—
<b>Cláudia</b>	F	34	Vesp.	6°	03	Licenciatura em Letras - Português e Espanhol.	—
<b>Beatriz</b>	F	30	Mat.	9°	07	Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa.	Especialização (1)
<b>Gabriele</b>	F	56	Mat.	9°	25	Licenciatura em Letras – Português.	Especialização (2) Mestrado

Fonte: A autora (2020)

## 5.1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO RPC: CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA

Com o propósito de aprofundar análise acerca do processo de desenvolvimento do RPC abordamos nesta seção os resultados que abrangem as questões do roteiro de entrevistas (*De que forma são planejadas as atividades avaliativas dos alunos no componente curricular de Língua Portuguesa no decorrer do ano? Que medidas avaliativas devem ser tomadas para com os alunos que não tem desenvolvimento suficiente no final do ano?*).

Das questões, emergiram as formas que os professores utilizam para planejar as atividades avaliativas dos alunos no componente curricular de Língua Portuguesa, destacamos as principais categorias identificadas nas falas dos professores que são: “organização bimestral”, “planejamento”, “metas”, “conselho de classe” e “progressão”.

Essas categorias podem nos ajudar a compreender o desenvolvimento do RPC na escola pesquisada a partir das representações sociais dos professores de Língua Portuguesa, o que se faz necessário para compreender sua efetividade nas práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com as representações dos entrevistados o RPC acontece durante todo o ano letivo, principalmente no resultado das avaliações dos educandos. De acordo com o professor **João** o ano letivo é dividido em bimestres: “Nós temos quatro bimestres, cada bimestre a nota mínima são seis pontos e a máxima dez pontos para cada bimestre para o aluno ser aprovado, dessa forma durante dois meses o professor deve ensinar os conteúdos, avaliar os alunos e estipular notas a fim de registrar os resultados de aprendizagem, isso pode ser melhor compreendido a partir da fala do entrevistado:

Então, sim. Eu tenho que fazer **no mínimo três avaliações** valendo dez, no mínimo, no máximo cinco. Esse bimestre eu fiz **quatro**, eu fiz uma prova, fiz um trabalho, outro trabalho valendo cinco e o caderno valendo cinco, deu quarenta pontos, **dividi por quatro, aí o que sobrou foi a média deles**. No segundo bimestre eu fiz três antes da greve e tal, aqueles problemas todos que tivemos, três. Prova, trabalho, caderno e um outro trabalho. (João)

De acordo com o educador, devem ser entregues no mínimo três avaliações escritas, a divisão destes cabe a cada professor individualmente, ele tem liberdade para desenvolver atividades e estipular um valor.

Sobre o registro avaliativo a professora **Beatriz** acrescenta “toda atividade que nós fazemos é entregue para diretora, ou para o pedagogo da escola, colocado dentro de uma pasta e cada professor tem a sua pasta para ser posta a atividade daquele bimestre”, dessa forma que a gestora da escola tem o controle do que está sendo entregue.

Essa prática é adotada por outros docentes, no final do ano a nota de cada bimestre é somada e dividida por quatro para obter a média do educando, como observamos no relato da professora **Gabriele**:

É assim, você tem, cada bimestre ele vai dá, você tem até dez pontos, vamos dizer, o máximo que ele pode ter é dez. Você tem dez no primeiro bimestre, dez no segundo, dez no terceiro e dez no quarto, no final do ano você soma as quatro notas e divide por quatro, é o resultado que ele tem da média, ele tem a média **seis para ser aprovado**. Então é esse que é o sistema, não é o sistema daqui é o sistema do Estado. O do município também é o mesmo sistema.

A nota mínima que um aluno pode alcançar em cada bimestre é seis e a máxima dez, já no final do ano letivo a somatória deve alcançar no mínimo vinte e quatro pontos e no máximo quarenta pontos.

É necessário observar que surge nos relatos os tipos de instrumentos utilizados (provas, trabalhos, cadernos, outros) e quantidade de avaliações que foram realizadas durante o ano e tramite que deve seguir, não observamos nestas falas de que forma ou seja, como é feito o planejamento das práticas a serem desenvolvidas, se há um diagnóstico anterior ou conhecimento prévio da turma, bem como, da articulação dos objetivos da aprendizagem que se pretende atingir, ressaltamos que a burocracia das atividades escolares não evidencia a complexidade das práticas do RPC, que não pode ser contundidas com apenas uma atividade avaliativa, Luckesi (2018) alerta que os objetivos da aprendizagem devem servir de base para a definição do que se pretender fazer ao longo do ano letivo, para que os professores possam rever suas práticas em função do aprendizagem.

É interessante observar que os relatos vão indicando os caminhos burocráticos das atividades avaliativas até a aprovação ou não do estudante. Então, se ao final do ano o aluno não conseguir atingir a nota mínima, ele segue para a segunda etapa, para o qual é disponibilizado aulas para uma possível recuperação:

Assim, o que acontece, foi finalizado os quatro bimestres, certo? Aí ele reprovou, ele **não atingiu a média para ser aprovado**, o que que vai acontecer? No final do ano ele ainda terá aulas, e a gente escolhe o conteúdo que já foi ministrado durante os quatro bimestres, aí você ministra aula de novo para ele, você passa um trabalho e você faz uma avaliação. Aí você entra naquele processo de dividir, soma divide para ver se obteve uma média para ele ser avançado de série, é isso que ocorre. (Maria).

De acordo com os professores, esse processo dura em média uma semana, e o conteúdo delimitado é um dos que fora ensinado no decorrer do ano. Esse momento é crítico, já que é nas atividades de “recuperação” que os professores necessitam verificar quais as fragilidades dos

alunos na construção do conhecimento, não pode ser reduzido a “escolher conteúdo que foi ministrado” e “passar trabalhar”, mais trilhar junto com o estudante esse processo, para que a regulação da aprendizagem se efetive a partir de uma avaliação mediadora.

Por fim, caso nessa etapa o educando não consiga alcançar a média, dar-se início a terceira etapa, onde este é levado ao Conselho de Classe, uma reunião com todos os professores a fim de discutir a situação do aluno. Sobre a qual dispõe a professora Cláudia:

Eu fechei a minha recuperação com os alunos, então todo mundo entregou as notas, aí a gente se reúne, senta, **se aquele aluno ainda não conseguiu nota, então é o momento do conselho de classe. Se a gente percebe que foi um aluno que se esforçou durante o ano e não conseguiu nota ele vai passar**, porque a gente percebe que é uma dificuldade do aluno, mas em outras matérias ele não tem dificuldade, então ele é um bom aluno. **Mas se a gente percebe que aquele aluno que não conseguiu nota o ano inteirinho levou com a barriga**, a gente não, ele não se esforça, ele não conseguiu nota porque ele não quis, então esse aluno, **ele vai ficar retido**.

Ainda de acordo com a entrevistada essa reunião ocorre com todos os professores com exceção o professor da disciplina em que o aluno foi aprovado. Os quesitos a serem avaliados são referentes as notas e questões como assiduidade, comportamento e responsabilidade. Contudo, para que o aluno tenha oportunidade de ser avaliado pelo conselho há algumas condições: não pode estar com dependência em nenhum outro componente curricular; não pode ter excedido o limite de faltas; e somente vai para o conselho se não alcançou a média em apenas duas disciplinas.

Neste aspecto, é preciso chamar atenção para o que se deve avaliar, mesmo havendo algumas condições definidas no Conselho de Classe, o relato demonstra que há alunos que se esforçam, mais tem dificuldade e outros levam com a barriga e não se esforçam, e não conseguiu a nota porque não quis. Esse apontamento é preocupante, porque se houver vinculação de aprovação apenas como “querer” do estudante há que se rever a finalidade do conselho. Já que a escola e os professores são os responsáveis pelo processo educativo, no mínimo, é preciso analisar porque há alunos desmotivados, que não querem fazer sua parte, para efetivamente planejarem as ações concretas para o ano posterior.

Entretanto, processo não encerra se o aluno não obtiver aprovação no conselho de classe, e segue para a quarta e última etapa. Os professores relataram que o aluno tem direito a progressão, entretanto deve ser realizada uma avaliação com todo o conteúdo da série em que está retido no próximo ano.

Esta avaliação é realizada uma vez por ano como declara a professora Cláudia: “se ele está na 6º série, ele vai ano que vem para 7º série, mas vai ficar retido nessas matérias, por

exemplo, e no ano que ele tiver lá no 7º ano ele vai ter que ficar lá fazendo essa prova uma vez por ano, que é aplicada uma vez por ano”. Essa “prova” a qual o professor se refere pode ser realizada várias vezes e alguns educadores a definiram como “prova de progressão”. De acordo com a experiência da professora Maria, esta somente deixa de ser aplicada quando há aprovação, como podemos identificar a partir de sua fala: “Ele vai ter que fazer quantas provas forem necessárias para ele passar”.

Segundo os relatos todas essas práticas não são impostas pela gestão escolar, e sim por orientação da SEDUC. Deste modo há uma prescrição organizativa que permeia a implementação do RPC na escola e conseqüentemente torna-se mediadora das práticas docentes. As quais podem ser identificadas na fala da professora Maria: “Então os professores, nós professores somos subordinados a uma direção, que a direção é subordinada a uma coordenação, que essa coordenação é subordinada a uma supervisão e essa supervisão que é subordinada à Secretaria de Educação”. Isso faz compreender que a escola faz parte de uma cadeia de comando, onde um é subordinado ao outro, na qual na cadeia os professores e a escola se encontram em último e penúltimo lugar.

A partir de tudo o que foi demonstrado, percebe-se que o desempenho dos professores e da gestão no contexto escolar segue padrões sequenciais (GOODSON, 2001), e todo o sistema avaliativo que precede o RPC é arquitetado visando resultados coletivos, como se os alunos que dela fizesse parte fossem um só, um grupo com a mesma habilidade tempo de aprendizagem e raciocínio.

Ainda é possível verificar que há uma influência tecnicista na maneira como se verifica a aprendizagem, pois há uma quantidade de provas estipuladas, e é a partir de provas que se dispõe a “progressão”. Sobre isso cabe citar Luckesi (2018), que relata que com este recurso não há como detectar a qualidade e desempenho do aprendizado, ele apenas registra que o educador conduziu o estudante durante as aulas.

O contexto em que é desenvolvido o RPC, evidencia que a avaliação de aprendizagem se tornou responsabilidade dos professores, devendo cumprir os prazos estabelecidos. Entretanto, não é possível visualizar as práticas efetivas da RPC, mas as etapas, cristalizando, uma concepção inadequada de avaliação.

Ficando aos educadores a responsabilidade de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, havendo um redirecionamento de responsabilidade da educação devido as exigências da Gestão Escolar e da Secretaria de Educação.

Definido o desenvolvimento do RPC, é possível verificar através das representações, que os professores têm práticas avaliativas solidificadas, pois são membros ativos do processo

educativo na escola. Entretanto, faz-se necessário compreender a realidade em que se configuram essas práticas, identificando as convencionalizações a ela inerente, que poderão ser identificadas a partir das respostas individuais dos professores, a fim de refletir uma imagem da realidade (MOSCOVICI, 2015), e que serão esclarecidas nas próximas seções.

## 5.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO AVALIATIVO SOBRE O RPC

Todo educador precisa de uma base para efetivar sua prática avaliativa. Essa é consolidada a partir de suas experiências, tendo início desde a infância a vida escolar e na graduação em seu processo de formação acadêmica. Sendo assim, nesta pesquisa se faz necessário compreender os conceitos construídos sobre avaliação, para isso utilizamos a sexta questão (que envolve outra complementar) do roteiro de entrevista: Para você o que é a avaliação escolar? Qual a principal função da avaliação escolar no componente curricular de Língua Portuguesa? A partir da entrevista destacamos as categorias que emergiram: “conceito individual”, “conceito inerente a prática”, “melhorias” e “desmotivação”.

Para Jodelet (1989) apud Moscovici (2015) a compreensão dos pensamentos e ideologias em sua forma prática são identificadas apenas ante as experiências vividas, pois a representação não é relativa somente a vida de um indivíduo, mas de todos que fizeram parte dela. Isso se faz importante, pois dispõe que os conceitos advindos das falas dos entrevistados são únicos e somente através deles é possível identificar as ilusões que as permeiam (MOSCOVICI, 2015).

A partir das representações dos professores foi possível verificar dois tipos de conceitos: os relacionados a forma como conceitua a avaliação e sua importância; e a definição de avaliação relacionada a prática dos educadores e os impasses decorrentes do RPC. Quanto aos primeiros conceitos e função os entrevistados assim se expressaram:

A função da avaliação escolar na língua portuguesa é **diagnosticar, esse diagnóstico é funciona na prática, não para avaliar somente o aluno, mas o todo, de uma forma contínua, cumulativa, sistemática** a situação de aprendizagem de cada aluno da turma de todo o processo. É em relação ao componente curricular do conteúdo da disciplina. (João)

Bom, a avaliação escolar, ela é um meio de a gente **obter informações** dos alunos, se eles tão conseguindo entender o que nós estamos transmitindo né? O conteúdo que nós estamos transmitindo. E também **para ver as dificuldades que eles estão tendo**. (Beatriz)

Dessa forma, o professor João faz uma ligação entre o componente curricular que leciona e a avaliação, enfatizando o diagnóstico para avaliar a aprendizagem do educando e,

por conseguinte destaca que o uso da verificação dos conteúdos deve ser realizado individualmente de forma contínua, cumulativa e sistemática. Para Luckesi (2018), o uso do diagnóstico como base na prática avaliativa é satisfatório pois torna o professor um mediador efetivo contribuindo para que todos os alunos recebam uma aprendizagem de qualidade.

Essa definição não é descrita pela professora Beatriz, entretanto parte do mesmo pressuposto quando este dispõe que avaliar é “obter informações”, a respeito da aprendizagem ou dificuldades, e no cuidado em saber se os alunos estão assimilando o que ele quer transmitir, pois é responsabilidade do professor reconhecer se o aluno aprendeu ou se é preciso tomar precauções para que este aprenda o que é necessário (LUCKESI, 2018).

Quanto as representações sobre concepções avaliativas dos demais educadores. Estes quando conduzidos referem-se a conceitos próprios, ou experiências, faziam uma associação com as dificuldades encontradas no sistema. Isso pode ser identificado com amplitude na fala das professoras Maria, Cláudia e Gabriele:

Bom, a avaliação é uma forma de medir o conhecimento né? Só que nem, não funciona assim, geralmente a avaliação ela vem assim como uma forma de, de como posso dizer? De obtenção a eles né? Pelos alunos, estuda isso aqui, faça isso aqui, porque isso aqui é um processo avaliativo, **é uma forma que você vai obter nota. E o que interessa para eles não é o conhecimento e sim a nota que eles vão adquirir no final do bimestre.** É dessa forma. (Maria)

Qual a principal função da avaliação no componente curricular? Bom, seria conhecimento né? Mas como eu já disse não é o que acontece, **é simplesmente a nota no final do bimestre.** (Cláudia)

Para mim a avaliação é um meio de diagnosticar se o aluno está aprendendo aquele aluno que eu estou ensinando ou não, e a principal função? Dá a avaliação para a escola, **a principal função é dar nota,** porque a **gente aprende muito da avaliação de avaliar o aluno** [...] mas o que a escola quer, a SEDUC quer, o que a gente precisa entregar para o sistema é a nota, então para eles o que interessa é isso, e de preferência notas boas. (Gabriele)

As professoras parecem estar cientes que o conceito correto de avaliação escolar já é implícito, pois a única menção a isso foi “a avaliação é uma forma de medir o conhecimento” e “Para mim a avaliação é um meio de diagnosticar se o aluno está aprendendo”. Desse modo, partindo dessas definições a principal função da avaliação passou a ser determinada pelo sistema, o qual exige resultados positivos, índices de aprovação. Nota-se que a função prognóstica, que avalia os conhecimentos do aluno continuamente em seu dia a dia, que deveria verificar o aprendizado foi substituído por um sistema avaliativo que precisa que o aluno avance.

A pressão sofrida pelo professor no regime, retrata um quadro ainda mais preocupante. A partir das falas das professoras, ao contrário do que dizem os pesquisadores na área de

educação, na prática é preciso ensinar e avaliar com pressa, visto que o sistema pede que os educadores entreguem notas a cada final de bimestre, além disso os conhecimentos adquiridos pelos alunos também devem ser assimilados com rapidez, pois ele deve encerrar o aprendizado em dois meses ou menos, o que evidencia também, que não há articulação dos objetivos da aprendizagem com a avaliação no planejamento, considerando que ao planejar as definições são organizadas de forma efetiva, não se limitando as cobranças das redes de ensino.

Sobre esta questão, Freire (2002) enfatiza que o professor tem o dever de dar aulas e ensinar os alunos, mas a ele é dado o direito de ter oportunidades para desenvolvê-las. Assim os deveres estão sendo cobrados, mas os direitos estão sendo deixados de lado. A questão de avaliar a aprendizagem, por exemplo, avaliar não é uma prática simples, para ser posta em prática é preciso uma análise criteriosa da situação dos alunos que compreende não só conhecimento teórico dos conteúdos, mas os culturais, o que não pode ser determinado em um curto período de tempo, ou seja, o direito do professor em exercer sua prática com dignidade como estabelece os PCN está sendo restringida.

Além do mais não há como estabelecer limite de tempo para a aprendizagem, pois é compreensível que alguns alunos aprendam com facilidade e outros não, o que não significa que não irão aprender, contudo esse processo é complexo e dinâmico. Sobre isso Freire (1997) declara que a aprendizagem não é um ato a ser realizado com rapidez, pois a todo um processo na leitura e compreensão dos textos.

No que cabe a avaliação na instituição escolar em questão Luckesi (2018) relata dois pontos importantes, primeiro, é sobre o registro de notas, pois não é o suficiente para diagnosticar o conhecimento que está sendo construído, o segundo ponto, é que o registro de notas que utiliza apenas os números, pontos, ou notas não contribuem para melhorar o ensino pois não foca no desenvolvimento da aprendizagem.

Um último aspecto a se destacar está no discurso da professora Cláudia o qual menciona que a “gente aprende muito da avaliação de avaliar como o aluno se sai [...] mas o que a escola quer, a SEDUC quer, o que a gente precisa entregar para o sistema é a nota”. A professora reflete que as preocupações com notas são superiores ao processo avaliativo, desta forma todo o aprendizado adquirido em sua formação não está sendo utilizado, além disso a gestão escolar dá mais importância aos resultados que ao acompanhamento diário do educando. Sobre isso Ferreira (2006, p. 96) dispõe que quando os gestores, pedagogos ou professores que se preocupam mais com notas, ou retenções tendem a se tornar “gestores burocratas” pois estão presos a números e não nas atividades pedagógicas.

Já a professora Gabriele discorre além, apontando suas concepções e o que poderia ser aprimorado:

Então a avaliação é importante eu acho, mas não só a avaliação escrita, não fosse como uma contagem pra nota, eu acredito que deveria mudar esse sistema de avaliação, porque a gente poderia ver, **apesar que a gente não mede só esse conhecimento somente através de avaliação escrita mas assim, poderia ser mais, como que eu digo assim que a gente pudesse fazer sempre mais informalmente do que na maneira formal porque é a medida que você ia conhecer realmente seu o aluno na prática**, se ele entendeu ou não aquilo que você estava explicando. **Porque muitas entendem, outras não entendem porque não tem a base.** Por exemplo eu trabalho com o 9º ano, então para ele chegar no 9º ano são muitos outros conteúdos que ele tem que ter aprendido realmente para poder ele conseguir entender o conteúdo do 9º ano e aí **o aluno vem defasado lá da parte da alfabetização**, não é nem... não digo né de 5º, 6º ano, é da alfabetização, porque o aluno chega sem saber ler, chega escrevendo o nome com letra minúscula ainda né? Então eu acho que a gente tem muita dificuldade, como você pega o aluno já os anos finais porque você não deu a base para aquele aluno. **Aí fala assim: Ah! Mas na outra série o professor não ensinou aquilo que deveria ensinar, não! Culpo ninguém não! Eu acho que muito, o professor até tentou, mas por causa desse sistema mesmo ele está tão desinteressado em aprender alguma coisa que ele não faz o mínimo esforço para ele entender** aquilo que o professor está ali se matando, preparando aula, fazendo planejamento, explicando.

Para a professora Gabriele o sistema atual não foca no processo avaliativo, afirma que há necessidade de superar o “formal”, ou seja, na prática é necessário que o professor investigue a fundo o aprendizado dos alunos, pois somente desta maneira há como identificar a compreensão do que é ensinado. Entretanto a educadora dispõe duas situações recorrentes da vigência do RPC. A primeira se deve ao fato que devido a progressão inexistente a verificação de aprendizagem, não só nos anos que compreendem o ensino fundamental II, mas desde a inserção do aluno a escola. Isso é confirmado quando da professora relata que há alunos do 9º ano que não sabem ler, muito menos obedecer a regras ortográficas simples como identificar o uso de substantivo próprio.

O analfabetismo destacado na representação da professora Gabriele, pode estar ligado ao que declara Bezerra (2015), que no RPC os professores estão sendo submetidos a realizar constantes avaliações que rejeitam o processo de ensino e aprendizagem, passando a tratar a avaliação como um produto. Entendido desse modo, o RPC não representa possibilidades de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, continua apenas efetuando uma prática excludente e celetista na escola.

E de acordo com Freitas (2000), não é suficiente assegurar que um aluno esteja na escola, mas que seja dada a ele a oportunidade de um conhecimento efetivo pois é a base do desenvolvimento do cidadão, ou seja, estar presente nas aulas, fazer os trabalhos não é o suficiente para o educando, ele precisa realmente aprender. Se não houver uma prática

avaliativa consistente com acompanhamento é possível que haverá alunos como o da professora Gabriele, sendo passados a diante ano após ano, sem possibilidade de uma educação plena, prática que fere o direito a aprendizagem e denota a irresponsabilidade dos sistemas de ensino.

Outro aspecto que surgiu nas representações, foi a falta de motivação do professor perante as exigências do sistema. E para compreendermos essa situação no contexto escolar é preciso entender em qual processo ela é gerada. Com isso, primeiramente destaca-se Moscovici (2015), que relata que o trabalhador é determinado por seu superior, ou seja, apenas ele sabe se o trabalhador realiza seu trabalho de forma adequada, mas de acordo com o autor, na maioria das vezes o referencial do superior é relacionado aos lucros. Trazendo isso para o âmbito educacional, ante a fala dos professores podemos entender que seus superiores são a gestão escolar e a SEDUC, as quais tem como principal meta as aprovações dos alunos.

Corroborando com este apontamento, Bezerra (2015) esclarece que na prática o RPC substituiu a flexibilização pela produtividade, é preciso apresentar índices elevados de aprovação. Portanto, a gestão educacional motiva os educadores a avaliarem os alunos a fim de alcançar dados estatísticos positivos, entretanto os resultados baseados em quantidade não é fonte de motivação para os educadores e sim para o sistema. Assim o professor continua em reminiscência motivacional, pois aprendeu que o correto é “medir” a prática do educando a partir de verificações, sem contabilizações, como destaca a professora Gabriele: “apesar que a gente não mede só esse conhecimento somente através de avaliação escrita, mas assim, poderia ser mais [...] informalmente do que na maneira formal porque é à medida que você ia conhecer realmente seu o aluno na prática”.

As representações refletem que os professores estão cientes sobre como deve proceder uma avaliação com enfoque na aprendizagem, entretanto as exigências governamentais estão se desviando o objetivo principal, o qual deveria ser comprometimento com o ensino e aprendizagem passou a ser aprovação em massa. Isso pode ser identificado quando as professoras Maria e Cláudia comentam: “é simplesmente nota no final do bimestre”, “a SEDUC que, o que a gente precisa entregar para o sistema é a nota”. Outrossim os resultados dessa redefinição dos processos avaliativos já podem ser identificados através da presença de alunos analfabetos nas séries do Ensino Fundamental II, gerando uma problemática que poderá afetar o estudante por toda a vida.

Nesta pesquisa não queremos culpabilizar os professores por todos os problemas na escola, principalmente diante do quadro de desvalorização do magistério que se instalou na sociedade, mas em sala de aula é o responsável pelo desenvolvimento do componente curricular que trabalha, assim, é necessário esclarecer que possui autonomia para fazer seu planejamento

e avaliações, agindo assim, poderá ter a possibilidade de exercer a atividade docente comprometida com a formação do cidadão.

### 5.3 IMPACTOS DO RPC NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DOS DOCENTES

O desenvolvimento do RPC nas escolas não é algo novo, assim, já é possível visualizar possíveis implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Como já foi possível perceber, as críticas ao RPC ocasionalmente permearam os discursos.

Inicialmente na pesquisa, os professores discorreram abertamente indicando visível resistência e discordância para com o RPC, dentre estes cabe primeiramente destacar o discurso a seguir:

O regime de Progressão Continuada é o regime em que você utiliza todos os anos para de certa forma **avancar o aluno**, mesmo que o aluno não tenha obtido conhecimento suficiente, **você é de certa forma obrigado a estar avançando esse aluno**. Por meio de que? Por meio de várias paralelas que existem para que esse aluno possa ser aprovado. (Maria)

Nota-se através do discurso da educadora que o conhecimento a ser ensinado, não é o mais relevante neste regime, ademais está sobreposto a aprovação, e isso pode ser identificado na fala de todos os educadores, pois não foi mencionado em momento algum, termos relacionados a aprendizagem, ensino ou educação.

Dessa forma o desenvolvimento do RPC tem a finalidade de garantir a permanência do aluno nas instituições escolares, e objetiva evitar que o estudante fique retido, pois de acordo com a professora Gabriele: “a ele deve ser assegurado ter todas as possibilidades de alcançar a próxima série”. Além disso, essa garantia oferecida ao aluno não é apenas uma recomendação e sim a imposição, identificada nos DCN que é dever da escola conceder de forma obrigatória a permanência do aluno na escola (BRASIL, 2013).

Para Guilherme (2007) observa-se que as concepções sobre o regime sempre serão pautadas com base no que é proposto pela Secretaria de Educação, pois propõe-se que o papel do Estado é dispor de medidas que tenham início de cima para baixo. Em face disso, Bezerra (2015) igualmente afirma que oferecer educação é dever do Estado, que deve permitir que todos os cidadãos tenham acesso a variados níveis de conhecimento através das instituições escolares públicas.

Porém, quanto a questão da aprovação definir as concepções do RPC, entendemos que é uma questão contraditória e equivocada, Ferreira (2006) critica essa forma, ao alertar que é o “avanço a qualquer preço” o professor não mais é o responsável sobre a aprendizagem do aluno, muito menos o Estado, assim fica indefinida de quem é a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade, ora julgando o ensino que não é inovador ou que educador que não sabe desenvolver conteúdos que despertem a curiosidade dos alunos, ora declarando que a Lei não é rígida para pôr em prática o que lhes é de direito.

Essa forma de desenvolver o RPC mostra-se uma prática coletiva, Moscovici (2015) indica que ao pertencer a um grupo, o indivíduo se vê coagido a agir coletivamente pois somente a vivência torna significativa as estruturas específicas na qual este está inserido, assim nas representações sociais do ser humano é um produto da sociedade.

O que nos leva a entender que no contexto educacional o professor de Língua Portuguesa foi inserido em uma instituição escolar com um ambiente social pronto e centralizado, no qual as falas indicam que este é levado, mesmo que inconscientemente a se submeter as pressões sociais já existentes passando a se tornar apenas “um executor de papeis” (Ibidem, p.156). Infelizmente, essa situação denota que esses papeis definidos, alinha-se a uma perspectiva tecnicista e excludente no ambiente escolar.

Os discursos dos professores vão sinalizando suas representações sobre o nosso objeto de estudo, a seguir evidenciamos os propósitos do RPC, e em destaque está a definição do professor João:

O proposito principal é regular o fluxo do aluno ao longo dos anos na escola, para que supere o fracasso escolar e as **taxas de reprovação** ou seja o estudante tem acesso ao ensino sem interrupção ou seja ele não seria reprovado, ele não tem repetência. Então isso propõe uma avaliação constante uma avaliação contínua e cumulativa e se baseia na ideia de que se reprovar o aluno sucessivamente isso acaba **desmotivando** e contribui para não aprendizagem desse aluno. O aluno tem a continuação ele não é não reprova, mas ele vai ter as aulas repostas, ou seja, na língua portuguesa se ele... não conseguiu a média na língua portuguesa, no contraturno ele vai **repor essas aulas no ano seguinte**.

Nota-se na fala do professor que há uma preocupação quanto ao desenvolvimento do educando, não apenas quanto a questões relativas a dados estatísticos, mas que levem em conta a aprendizagem, o qual no RPC deve ser baseado em avaliações constantes, com acompanhamento individual até mesmo no contraturno. O ideal relatado na fala do professor pode ser constantemente identificado por Mainardes (2009), que relata que essa estrutura de ensino busca a inclusão ao ensino bem como o fim da seletividade.

A respeito das questões psicológicas cabe citar Cortella (2002) que indaga sobre do tratamento oferecido as crianças na escola, a reprovação era vista como a ausência de cidadania, por isso era preciso reconhecer que o aluno tem facilidade de compreender alguns assuntos e outros não, ela estava relacionada a falta de paciência dos professores que permitiam indubitavelmente que o aluno repetisse um ano inteiro ao invés de solucionar um problema específico.

Não se pode negar a importância da fala do professor João, pois reflete compreensão sobre a temática, sobre como o RPC deve ser realizado na prática, entretanto seu discurso reflete um panorama fechado, com difícil acesso a uma compreensão ampla e significativa da realidade. Sobre isso, Moscovici (2015) relata que nas representações existe um momento no qual conseguimos distinguir que alguns fatos, que antes pareciam ser básicos ao entendimento e comportamento, quando estabelecidos podem rapidamente se transformar em ilusões.

É nesse ponto que se destaca incoerências no discurso do professor João, pois mediante as representações dos demais professores e observações realizadas em sala de aula distingue-se como uma “aparência da realidade” (Ibidem, p. 31). Isso pode ser observado através das representações dos demais entrevistados que definem o RPC na prática cotidiana, destacando-se o que diz a professora Gabriele:

Aprovar o aluno a qualquer custo. Né? Para mim, essa... na minha opinião né? Esse RPC aí não contribui para qualidade do ensino, ele simplesmente é uma amostra de número, que é o que realmente interessa, são **números de alunos matriculados** e para demonstrar que esses alunos estão sendo aprovados, né? Que a gente sabe que não é isso que acontece, então essa aprovação aí é também **números**. Para não ficar tão feio, para o Brasil não ir lá para os últimos **índices da qualidade no ensino**, então esses alunos são aprovados de qualquer forma. Que quando dá, evasão, transferência e reprovação, o país vai para os **últimos números né?** Porque aí a qualidade diminui, sendo que isso só é maquiagem.

Nesse ponto de vista o propósito foi excessivamente ligado a aceitação positiva dos dados estatísticos, ou seja, a maior preocupação do educador foi definida pelo que lhe é exigido a nível nacional, o que não afeta de forma alguma sua convicção sobre a qualidade de ensino, ciente de que número de aprovações não define se os alunos foram capazes de aprender o que lhes foi ensinado.

É possível identificar que as exigências atuais são as mesmas descritas por Jeffrey (2011) e operam desde a década de 1990, na qual o RPC procurava garantir a eficiência do sistema educacional, ou seja, a ideologia educativa não sofreu alterações no objetivo inicial da legislação educacional que implementou o RPC.

No que tange a qualidade de ensino Perrenoud (2002) explica que no meio educacional os problemas que deveriam ser resolvidos pelo sistema são devolvidos aos educadores, por falta de estrutura das organizações, que por sua vez não consolidam as políticas educacionais, aumentando a responsabilidade do professor que deve construir novas práticas para acabar com o fracasso escolar a fim de oferecer cidadania. Essas questões tomam força mediante a situação em que o RPC foi implementado na escola, sobre a qual professora Beatriz comenta: “Infelizmente eu não estou lembrada se eu participei assim diretamente, mas é provável que não. Já veio lá de cima e só falaram para a gente algumas coisas aqui e pronto”.

Segundo os professores não houveram reuniões que falassem sobre o RPC, e segundo a professora Gabriele o RPC não é mencionado nem nas reuniões que acontecem raramente na SEDUC, sobre isso a professora Maria: declara “é assim, as coisas chegam na escola, elas nos são impostas [...] eu tenho que aprovar e pronto”, em concordância a professora Beatriz destaca “Já veio lá de cima e só falaram algumas coisas aqui e pronto” e a professora Cláudia que começou a lecionar a menos tempo também afirma que “quando eu comecei esse regime já estava implantado”. Assim a esses educadores não foi dada a oportunidade de analisar, compreender, refletir e discutir sobre um sistema que afetaria sua prática avaliativa. De acordo com Guilherme (2007) deveria ser um dos requisitos do RPC a oportunidade de os educadores participarem da elaboração das concepções do regime pois é através dele que irá ocorrer as mudanças.

Esta forma de implementação, esta não pode ser verificada nem pelos professores mais antigos que é o caso da professora Gabriele que tem vinte e cinco anos de experiência como educadora. Segundo ela, isso somente se deu através no cotidiano por meio de determinações da SEDUC, passou de um sistema que garantia que o aluno buscasse conhecimento a um sistema em que o aluno “deixou de estudar”:

[...] na visão dos professores isso foi ruim, porque enquanto o aluno podia ser reprovado, ele buscava o conhecimento, ainda havia aluno interessado, porque ele sabia que ao final, se ele não desse conta ele seria reprovado, então havia um interesse maior de estudar. A partir do momento que foi implantado isso aqui, esse novo processo não! Ele deixou de estudar de se interessar, exatamente porque não tinha mais um objetivo[...] porque antes, você fazia recuperação em duas disciplinas, e a recuperação você tinha que ir à escola, você tinha que estudar, era mais que uma semana, quinze dias que tinha de estudo e aí você fazia as avaliações, para aí você saber se você tinha passado ou não. Então quer dizer, era todo um outro tipo de trabalho do que é agora, a partir desse sistema o aluno vai e fazendo sem ter obrigação nenhuma, sem compromisso nenhum, que ele sabe que na hora ele vai passar. Então na minha opinião isso foi péssimo. Porque o que a gente ouve falar é assim: Mas **os professores entenderam de forma errada**, não é para acontecer isso, não é para o aluno ser aprovado, a gente continua fazendo nosso trabalho. O problema é que quando chega o final do ano por mais que aquele aluno tenha sido reprovado na sua

disciplina, que não tenha conseguido a média, ele é aprovado no final. Porque ele faz uma prova, e nessa prova, a gente não sabe como que é, e ele passa. E ainda mais agora que é, se ele fizer uma prova e ele não passar na primeira, ele vai ter direito a segunda a terceira, quarta, quantas forem necessárias para que ele passe. (Gabriele)

O discurso da professora Gabriele se faz importante a medida que Moscovici (2015) dispõe que as representações são reveladas principalmente quando vivenciado seu processo de mudança. A partir disso, em sua fala entendemos que a partir de sua experiência em momento algum houve um tempo dedicado aos educadores para que estes pudessem entender o sistema vigente, que constantemente estão em contato, todavia a cobrança é feita como se todas as informações já lhe tivessem sido passadas.

A situação se torna delicada à medida que o educador explica como os alunos enxergam sistema educacional, nesse caso o educando sabe que sua aprovação deve ser efetuada mesmo sem os conhecimentos necessários e por isso demonstra também falta de interesse e motivação para estudar. Para a educadora a desmotivação em detrimento da falta de avaliação, estas determinavam se os alunos tinham ou não habilidades necessárias, ou deveriam repetir no ano letivo.

Isto é preocupante, evidencia o cenário explicitado por Oliveira (2002) ao relatar que grande parcela dos professores e estudantes não compreendem a importância da nova estrutura avaliativa do RPC, para o aluno muito menos as estratégias e variações do processo de ensino aprendizagem nela vigente. Essa incompreensão contribui para o desinteresse de ambos, pois a efetividade do ensino continua equivocadamente baseada na “reprovação” e não a garantir o desenvolvimento de conhecimento e habilidades dos alunos. Agrega-se a esta questão, que segundo Guilherme (2007), a falta de informação é recorrente pois não há documentos e nem ações dos órgãos educacionais mencionando a implementação do RPC, ou como esta deve ser desenvolvida na prática.

Isso se nota na prática, na busca por documentos oficiais sobre o RPC, não há recomendações específicas para os professores na LDB, nos PCN, muito menos nos documentos da SEDUC. Em todos há apenas menção sobre o termo, com indicações para a condução das avaliações escritas, objetivas e subjetivas (Conselho Estadual de Educação-CEE, Resolução nº. 48/2015) e na compreensão das habilidades sociais e culturais a serem desenvolvidas (PCN e DCN). Por outro lado, essa “falta de orientação específica” deixa uma abertura para as escolas definirem com autonomia e coletividade, a partir do seu PPP que concepção de avaliação, por consequente de RPC, conduzira suas práticas nas escolas,

entretanto, também pode omitir diretrizes para o efetivo desenvolvimento, acarretando diversos problemas.

Essa cadeia de problemas se acentua, durante as entrevistas foi possível verificar que a falta de informação não abrange apenas a compreensão do regime, há outras informações básicas, como a estrutura organizacional da escola que não são de conhecimento do corpo docente. Foram identificadas disparidades na fala dos educadores quando questionados qual o tipo de sistema organizacional da escola, dentre as respostas destacam-se três sistemas: em série, em ciclo e ano. As quais podem ser constatadas a seguir:

Bom, a minha escola hoje é organizada em **séries** né? Nós temos alunos, séries de alunos de 6° ao 9° ano, é 6° ao 9° que corresponde ao Ensino Fundamental II. (João)  
Aqui na nossa escola é **em ciclos**, esses ciclos são organizados em tempos escolar né? De acordo com as fases de crescimento dos alunos, aí no caso tem dois ciclos o **ensino fundamental I que é de 1° ao 5°ano e o segundo ciclo que é do 6° ao 9° ano.** (Beatriz)

Tem hora que é ciclo, tem hora que é série, agora a gente tá em ano. A série é do 1° ao 3°. 1°, 2°, **agora tem fundamental I e fundamental II. Fundamental I do 1° ao 5° ano, e do II do 6° ao 9° ano.** Então série mesmo, é só no ensino médio no caso. (Gabriele)

A partir dessas declarações é possível identificar a instabilidade do sistema na gestão escolar vigente, pois essas questões estão explícitas no Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual determina que a escola é de Ensino Fundamental II, dividida em anos escolares e abrange do 6° ao 9° ano. Sobre essa questão a professora Gabriele declara que os problemas iniciam com a inexistência de pedagogo, e por isso apresenta uma gestão escolar com falhas; quanto ao PPP, não há utilização deste, pois segundo o professor no ano de 2019 não houve nenhuma discussão, mudanças ou reuniões referentes, em sua fala o professor declara “Não vejo esse trabalho, porque a orientação que a gente tinha antes era que todo ano você deveria mexer. Aquilo que não está dando certo num ano para que o próximo ano melhore, mas não acontece”.

Essa questão se faz importante para essa pesquisa, pois segundo Wey (2002) os avanços do RPC não são estipulados somente por vias legais, mas a partir da autonomia das instituições escolares. Para a autora a escola também é responsável pelo processo de progressão, e as situações que ocorrem no cotidiano devem ser reformuladas quando necessário pelo corpo docente a partir do seu PPP, aprimorando a qualidade das intervenções dispostas em lei a fim de assegurar a aprendizagem do aluno.

Quando não há organização, orientações e reuniões com pautas sobre transformações e melhoras visando o desenvolvimento educacional, o professor tende a se organizar individualmente, partindo de seus próprios pressupostos. A partir do momento que este não

recebe as informações devidas, ele desenvolve significações a fim de concluir seu trabalho de forma a satisfatória pois cada educador, parte de seu conhecimento prévio por já compreender através de suas vivências como deve ser um ensino de qualidade, reforçando o entendimento de Contreras (2002) de que o professor sempre seguirá sua concepção sobre o que é bom mesmo quando a ele é ordenado o contrário.

A partir do momento que a SEDUC assumiu o controle avaliativo, parte da autoridade e liberdade dos professores foram extintas, com isso estes não mais buscam informações pelos meios legais pois seu embasamento é recorrente da estrutura de poder sobre eles imposta. Para Contreras (2002) quando o professor perde sua autonomia ele se torna dependente das decisões dadas por autoridades legítimas que controlam o sistema burocrático passando a aceitar deliberadamente o controle de sua prática abrindo espaço para um possível controle.

A respeito disso Moscovici (2015) declara que qualquer indivíduo, nesse caso até mesmo os professores tendem a pensar sobre as manifestações a ela apresentadas de forma apropriada, isto é, eles sabem conscientemente sabe julgar quais comportamentos e práticas são corretas pois recebem a informação e a analisa definindo o que é importante chegando a conclusão do que deve ser feito, entretanto o pensamento do ser humano segue a lógica, que por sua vez conclui que o mais importante é a não contradição.

Geralmente essas decisões são efetuadas por pressões externas que influenciam o indivíduo a se afastar do que é certo e a se satisfazer com o que lhe é oferecido, ou seja, as ideias que vem de fora, por instituições que não compreendem a prática escolar cotidiana somente são alimentadas quando os próprios educadores “alimentam essas posições” (CONTRERAS, 2002, p. 129), pois não é possível que haja uma mudança a partir de saberes externos se estas não forem embasadas nas ideias dos próprios educadores.

Embora relatado pelos entrevistados que não houve informações sobre como se deve proceder ante o RPC, uma orientação pode ser identificada na resposta da professora Maria: “na turma que têm alunos que estão com aquela dependência, eu sou obrigada a fazer uma prova com eles, quantas vezes for necessária”, do mesmo modo para a professora Cláudia “na minha escola os alunos ficam com nota pendente, elas passam para outra série por progressão parcial”. Em ambos os casos se nota que o regime é definido por uma avaliação. A progressão parcial comentada pela professora Cláudia está materializada na resolução nº 48/2015 do CEE, a qual dispõe que se o aluno reprovar em até três matérias ele não deve ser reprovado, e sim dar oportunidade para que a matéria seja paga no próximo ano, a respeito disso é possível notar na fala da professora Maria: que essa matéria paga não é nada mais que uma avaliação, que deve ser realizada continuamente até o aluno alcançar nota suficiente para passar.

Luckesi (2018) chama atenção dos professores, ao afirmar que é inadequado avaliar o aluno através de uma só nota, pois ela não proporciona a gama de conhecimentos que o aluno adquiriu durante todo o ano escolar, ou seja não compreende o ato de ensinar e aprender. O autor ainda explica que o certo seria não aplicar avaliações baseadas em notas, mas avaliar o aluno através da qualidade de ensino que recebeu, sendo esse verificado por instrumentos de avaliação adequados, além disso para ele a verificação da aprendizagem no país não deveria ser realizada apenas com base nos dados estatísticos, mas nos resultados de cada instituição escolar.

Quando o é RPC determinado e “reduzido” por apenas uma avaliação e não pelo processo avaliativo, Jacomini (2009) comenta que há duas formas de implementação do regime, em uma ela tende a desenvolver a aprendizagem e manter os alunos na escola, no outro ela apenas contribui estatisticamente impedindo o desenvolvimento dos alunos e dificultando o ensino. Quando baseadas em dados estatísticos ela apenas impede que o aluno consiga desenvolver o conhecimento, na realidade não há o aprendizado e a transformação que deveria acontecer está apenas descrita no papel.

Diante ao que foi exposto foi possível verificar que há uma excessiva necessidade de avançar os alunos, essa imposição gerou consequências não somente para os professores, passou a afetar também os educandos. Primeiramente isso é identificado pela inexistência de uma gestão escolar que exerça a autonomia, pois isso lhes foi tirado em consequência das exigências estatísticas com resultados positivos, visto no discurso dos professores quase como uma imposição. De conseguinte modo, a inexistência de um adequado desenvolvimento e falta de informação é um dos principais fatores que podem ser considerados os impasses encontrados, pois sem os meios necessários para entender o regime, e por serem inseridos em um contexto em que já havia uma prática ativa, a qual não era contestada, os educadores seguem as exigências da SEDUC.

A partir das representações dos professores, há evidências de que o RPC vem se desenvolvendo de forma complexa, centralizada e burocrática, o que reforça a pertinência de compreendermos o problema da pesquisa: *como o RPC poderá contribuir com a avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes do ensino fundamental II.*

#### 5.4 AVALIAÇÃO NO RPC: ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

As questões verificadas até aqui, demonstraram um panorama geral do RPC na escola. Deste modo, nesta seção serão analisadas nas falas dos professores, questões específicas sobre as atuais práticas avaliativas, destacando como está atualmente o ensino e aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa na escola pesquisada, e se estes são desenvolvidos dando enfoque ao letramento literário dos estudantes. Para isso foram utilizadas as questões sete a doze e catorze do roteiro de entrevistas, e as observações em sala de aula.

De acordo com as respostas dos entrevistados, os procedimentos avaliativos utilizados foram divididos entre os que são pautados nas habilidades dos educandos e nos de finalidade numérica. Quando aos que devolvem as habilidades destaca-se a fala do professor João:

Os procedimentos envolvem habilidade de leitura e expressão é utilizo a leituras, perguntas sobre o conteúdo perguntas orais, atividades escritas é que envolve produção textual, habilidade linguística a parte da gramática e a habilidade de leitura. **Elas estão relacionadas entre si**, a gente procura fazer com que os alunos desenvolvam essas habilidades certo? Então dentro dessas habilidades que acontece esse procedimento que a gente realiza durante as aulas.

O destaque na fala do professor, é que este propõe que todos os procedimentos estão relacionados, pois os professores não devem apenas ensinar a ler e escrever mas ajudar os educandos a desenvolver essas habilidades (KLEBIS, 2008). O educador em questão leciona para o 7º ano, ante as observações foi possível constatar sua prática, onde realizava atividades orais, sempre buscando intervir à medida que surgiam dificuldades de dicção, pronúncia, uso incorreto do singular ou plural nas orações, entre outras. Nas atividades de leitura, professor João levava semanalmente livros as aulas de acordo com a faixa etária dos alunos para desenvolverem a leitura, além disso trabalhava com o que lhe era disponibilizado, como sala de multimídia e apostilas. Para este professor, era importante que as atividades fossem diversificadas, pois no cotidiano as aulas tendem a se tornar monótonas somente com o uso das apostilas.

As atividades eram diferenciadas, entretanto para avaliar a qualidade de ensino o professor não usava a atividade em si, por exemplo, nas primeiras aulas os alunos assistiram ao filme “A menina que roubava Livros”, baseado na obra do australiano Marcus Zusak (1975), o intuito era estimular os alunos a importância da leitura. Durante o filme os alunos foram orientados a anotar tudo o que acontecia, o nome dos personagens, o clímax, os cenários

apresentados. O filme fora exibido completamente após três tempos e aulas. Após a exibição deu-se um debate com a manifestação de opiniões de alguns estudantes.

A aula foi interessante, bastante dinâmica, entretanto, para avaliar os alunos o educador utilizou como base apenas as anotações escritas, destacando a gramática e não as diversas opiniões geradas pelas discussões. As demais atividades de leitura igualmente eram desenvolvidas da mesma forma, o aluno era avaliado por participação, se fizessem o que o professor pedia, conseguiam os pontos necessários. Quanto as atividades de leitura, o professor João costumava trazer livros para que os alunos praticassem, no entanto havia um limite de tempo para todas as atividades, todas foram encerradas sem serem totalmente finalizadas. Assim os alunos tinham muitas dúvidas e não conseguiram esclarecer todas com o professor devido ao limite de tempo, acarretando igualmente na falta de participação nas discussões.

A falta de tempo, é uma questão a ser ressaltada, pois mesmo que os educadores planejem suas aulas a partir de um limite, a questões na aprendizagem da leitura e da escrita que precisam ser exploradas sem prazo de encerramento, e essa é uma questão a ser repensada pelo corpo docente e pela gestão escolar. O que é discutido por Zilberman (2009) ao justificar que a habilidade de leitura é uma tarefa integral da escola, ou seja, não há como o professor trabalhar sozinho.

Outro ponto relevante é que embora o educador dispusesse de um ensino diversificado, verificado tanto em seu discurso e sua prática, as medidas avaliativas levam em conta apenas os aspectos gramaticais de forma analítica, até mesmo nas leituras se tornou o pronto principal, pois facilitava o registro das atividades. Para Luckesi (2018), muitas vezes inconscientemente as atividades utilizadas cotidianamente pelos professores se distanciam de suas práticas avaliativas, pois sua finalidade passou a ser entrega de notas, como destacado na fala da professora Maria:

Eu uso todos, assim eu uso todos os procedimentos possíveis os quais eu posso digamos utilizar né? **Trabalhos escritos, individual e em grupo, trabalhos orais, mas são poucos, como os seminários, bem pouquinho, só utilizo em apresentação de cartazes. Prova, avaliação objetiva e subjetiva individual, eu utilizo e utilizo também a participação deles nas aulas, e a correção do caderno. Todo final do bimestre, eu pego o caderno** de cada um com todo o conteúdo dado para eu verificar se eles participaram de todas as aulas, fizeram todas as atividades. **É uma forma de você prender eles para fazer alguma coisa na obtenção de nota. Por que se não eles não fazem.** Se disser que o caderno não vale nada, se aquilo que está passando no quadro não vale nada, não vale nota? Não! Não vale nota. Aí eles não fazem. Então é como se fosse uma troca, você faz, você está sendo avaliado. Desde o primeiro dia que eu entro numa sala de aula, eu me apresento e falo para eles: **Tudo o que vocês fizerem em sala, tudo será contado nota, por que vocês estão sendo avaliados a cada momento, partir do momento que vocês pisam na escola, vocês já estão**

**sendo avaliados.** E isso conta lá no final do bimestre, no conselho de classe né? E também no final do ano.

Os procedimentos avaliativos da professora Maria, que leciona no 7º ano, também são variados, todos cuidadosamente escolhidos e a cada um é estipulado uma nota, que é determinada a partir da quantidade de trabalho definido pelo educador. Segundo os professores se à atividade não for estipulada uma nota os alunos não a realizam, com isso a estratégia do educador é estabelecer nota a todas as atividades, além disso questões como assiduidade, comportamento e organização também fazem parte dessa contabilização.

No caso da professora Maria, foi possível constatar durante as observações em sala de aula que há essa variedade, e que as notas determinam tudo em sua prática. Nesse caso a forma de ensinar dispõe de uma metodologia tradicional e sistemática, há um cuidado com o educando e com o que ele está aprendendo para que este apresente resultados.

Nas aulas a professora segue uma rotina, apresentação do conteúdo, após isso esclarecimento das dúvidas, exercícios para assimilação, e finalmente uma avaliação escrita, sempre nesta sequência. Após os exercícios sempre dispunha de tempo para comentar como estava o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, este era o único momento a qual não se estipulava notas, pois a professora dedicava um tempo para identificar as dificuldades, entretanto quando não haviam dúvidas ela ressaltava que os questionamentos eram para aquela aula, caso os alunos não tivessem dúvidas isso poderia afetar sua nota do futuramente. Isso demonstra que a construção da aprendizagem dos alunos na escola é pautada em atos avaliativos seletivos, nos quais a professora embasa todas as suas práticas avaliativas em notas, e conseqüentemente seu foco gira em torno apenas de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2018).

Sendo assim, tanto os procedimentos avaliativos do professor João como da professora Maria convergem são para obtenção da nota, estes criaram seus próprios meios de ensinar pautados em um regime sistemático e mesmo quando levados a atos dinâmicos que oportunizam desenvolver um processo contínuo de aprendizado, tendem a delimitá-lo em virtude do sistema. Neste aspecto, Perrenoud (2002), relata que os professores desde sempre precisaram enfrentar seus problemas sozinhos e sem apoio pois o sistema que é impreciso e determina que estes façam seu trabalho o mais razoável possível. Por outro lado, para Freire (2009), as escolas estão tratando os professores como prestadores de contas dos seus componentes curriculares, estão mais preocupados com as questões de disciplina, como visto na fala da professora Maria, com isso se torna “uma máquina de ver os alunos/as” por quase sempre está submetida a comandos externos.

Há muitos problemas que são enfrentados pelos professores que acabam desvalorizando ainda mais seu trabalho, segundo os entrevistados a precarização não decorre apenas das políticas pedagógicas que disponibilizam uma visão distorcida sobre como deveria estar sendo o desenvolvimento da educação. Embora tenham visivelmente transferido toda a responsabilidade aos educadores, também não ofereceram subsídios materiais para auxiliarem as práticas avaliativas, o que é destacado em algumas falas: “Há um material sim, mas um pouco escasso ou restrito” (João); “Não! Não são o suficiente, até porque o que nós temos é bem precário.” (Maria); “Não! São insuficientes” (Cláudia); “Infelizmente não! Né? É nós sabemos que o, que esse processo e até os materiais faltam né?” (Beatriz); “Então a gente não tem a estrutura de material nas escolas está igual.” (Gabriele). Isso se torna pertinente, pois de acordo com Luckesi (2018, p. 193), se uma instituição escolar propõe ensinar os educandos ela precisa dispor de “condições materiais” satisfatórias, para o autor esta é uma variável indispensável, principalmente se pretende “garantir resultados positivos”.

Para os professores não há material suficiente e isso implica na prática avaliativa, pois não são apenas os materiais extras que estão em falta, mas os necessários:

Não! São insuficientes, por exemplo se eu quero tirar, fazer prova, imprimir prova imprimir trabalho, qualquer coisa que seja, que seja impresso **eu tenho que trazer papel de casa**, porque **a escola não tem papel porque o Estado não manda dinheiro**, tinta até tem, mas só. Principal que é o papel não tem. **A postila, o Estado não manda apostila, então o que manda são os livros didáticos, os livros didáticos, os que tem porque são poucos**, nunca vem o suficiente para os alunos poderem levar para casa, os que tem agora que são novos, no final do terceiro ano esses livros estão riscados, com folha faltando, tão estragados, estão ruins. Então não tem [...] os aparelhos multimídia, também, **por exemplo se eu quero ir para sala de mídia, televisão tem, o Datashow tem, mas não tem notebook, então eu tenho que trazer de casa**, o pendrive eu tenho que trazer de casa, então tem algumas coisas, mas não tudo, então eu tenho que entrar com algo meu, né? Porque não tem, a escola não tem o suficiente. (Beatriz)

A partir da fala da professora Beatriz, é possível verificar que a instituição não dispõe de livros suficientes para os alunos, os demais professores comentaram essa situação que foi constatada durante as observações. As crianças realmente não têm a liberdade de levar os livros didáticos para casa, pois há uma coleção de livros para as turmas do matutino e vespertino. Se o professor leciona para o 7º ano, só no período da tarde ele tem no mínimo três turmas, e todas elas utilizam o mesmo livro, e como todos os componentes curriculares fazem parte do mesmo livro, a divisão também é feita com os demais professores.

Isso é evidenciado na fala do professor João que declara: “Isso tem prejudicado a aprendizagem, porque muitos alunos querem fazer a atividade em casa, eles não levam os livros

para pesquisar em casa”. Um momento que deve ser exposto aqui, foi em uma aula da professora Maria, em que a professora pediu, ao realizar um exercício que os alunos utilizassem a memória, para lembrar das cores e imagens.

O exposto evidencia uma situação desafiadora para os alunos e professores, Oliveira (2014) comenta que o livro didático deve ser usado para facilitar a prática pedagógica, pois é certo que o aluno não deve passar horas de estudo anotando o que deveria estar sendo compreendido, entretanto Silva (2012) entende que o livro didático faz parte da “cultura escolar” e é um recurso usado em todo o ensino básico, ele não somente ajuda os alunos, como apresenta informações as famílias, sendo assim indispensável nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto aos demais matérias, há alguns disponíveis, mas não estão prontos para uso. Isso porque segundo o que expõe a professora Cláudia, não há como usar os recursos multimídias pois a maioria precisa de outro dispositivo para funcionar, um dos exemplos é o uso do Datashow, que não pode ser utilizado sem um computador.

Uma escola bem equipada e preparada apresenta condições para os professores realizarem seu trabalho, Castoldi e Polinarski (2009) justificam que no contexto em que vivemos atualmente, esses materiais ajudam a romper com o ensino tradicional, propondo atividades participativas.

Corroborando com esta questão, Souza (2007) revela que os recursos didáticos ajudam na verificação, sendo assim permite que o professor e o aluno interajam ampliando seus conhecimentos. E Goldemberg (1993) explica que todo material escolar contribui para a qualidade do ensino e pode até ajudar os professores em suas limitações.

Quanto a falta de verba os educadores relataram que a gestão escolar tenta auxiliar como pode, mas há impedimentos para além do seu poder. Sobre isso as professoras Maria e Gabriele relatam:

Porque se você for recorrer a quem pode ou quem deve fornecer isso, ela, simplesmente a resposta que você vai receber é: Não tem papel! Né? E essa, essa resposta é uma resposta que a gente vem recebendo não só da direção da escola, porque a direção da escola faz aquilo que pode, faz além do que pode, né? Mas aí nós dependemos de quem? **Nós dependemos da Secretaria Estadual de Educação e não tem o suficiente. Não tem na realidade. Não tem.** (Maria);

[...] isso quem devia fornecer é a instituição, vem dinheiro para isso, né? Só que não chega aqui, **não estou falando que é a escola que consome o dinheiro, não é, não é aqui em baixo, é antes de chegar aqui, chega na secretaria lá mas aqui não!** Entendeu? Aí eu acho que essa é umas das maiores dificuldades que a gente passa [...]. (Gabriele)

Os entrevistados demonstram que relativo aos materiais que devem ser utilizados, a instituição em que trabalham tenta ajudar ao máximo, o que ocorre é que realmente não há

verbas para dispor do que é básico (pincéis, apostilas, papel sulfite). E isso se deve à falta de repasse de verba da SEDUC, segundo os educadores há dinheiro, entretanto não está sendo devidamente utilizado, seja para livros didáticos ou para os materiais necessários nas salas de aula, como expõe a professora Gabriele: “Não tem nem impressão para as folhas, estamos pedindo folha do aluno para poder imprimir.”; “não tinha nem pincel esses tempos, a gente que estava comprando pincel, aí como é que tem uma qualidade assim?”.

Situações como estas estão presentes no cenário educacional há muito tempo, Goldemberg (1993, p.118), pontua que há má distribuição de renda para o sistema educacional, com a falta de fiscalização é comum atrasos com os repasses, no caso dos demais materiais didáticos o autor relata que há sempre alguma coisa que impede a distribuição pois sempre pode haver corrupção “quando recursos muito vultuosos dependem de decisões dos escalões burocráticos”, assim as grandes empresas entram em conflitos para receber, pois há um enorme lucro de venda de materiais, pois se estende a todas as escolas Estaduais. Essa situação resulta na demora dos materiais, ou no repasse indevido. A partir da fala dos professores entende-se que não se sabe o que acontece para não haver a distribuição de verbas, apenas sabem que elas existem.

Quanto as mudanças que o RPC trouxe a prática avaliativa, o professor João declara que em teoria é preciso “avaliar o aluno ou perceber todas as habilidades que ele tem o máximo possível”, entretanto isso não acontece e a situação que está em plano é sustentada pela fala da professora Maria:

Bom, o que mudou foi a conscientização. Desde o início do ano a gente sempre deixa claro para eles: Esforcem-se para que vocês não fiquem em nenhuma disciplina, porque ano que vem vocês estarão fazendo aquelas **provas de progressão** né? Aí o que que você tem que fazer? **Você tem que fazer um processo de conscientização, que aquilo é necessário, se você está na sala de aula hoje fazendo aquela atividade aquilo ali vai valer alguma coisa, então além de obter conhecimento você não vai se atrasar se você reprovar.** Porque a gente percebe que, **eles já entenderam como funciona o sistema e levam tudo na brincadeira.**

Tal situação é complementada pela professora Gabriele que afirma...

**A minha prática não mudou né?** Porque por mais que saiba que eu tenha que aprovar o aluno pelo sistema, ele vai passar comigo se ele tiver condição, então... deveria ter mudado né? Deveria já passar ele logo aqui que é pra não ter problema com ele mais na frente, mas não vou fazer isso, **eu tenho que tá em paz com a minha consciência mas não com o processo que está vindo.** Quero saber o que que eu estou fazendo.

Segundo a professora Maria, a prática avaliativa no RPC trouxe conscientização, entender que todas as atividades e planejamento devem ser relacionados ao resultado final do

educando, que precisa compreender que a tudo deve ser contabilizado nota e se o aluno não fizer as atividades terá que fazer “provas de progressão” no próximo ano. Já a professora Gabriele comenta que não houve mudanças, pois quem deixa o aluno prosseguir não é ele e sim o sistema, para este os valores éticos não corroboram para uma prática indevida.

Essas informações foram as mais difíceis de serem definidas pelos educadores, pois formular essa resposta significava demonstrar as mudanças que o RPC trouxe em sua prática avaliativa, e grande maioria sabia das mudanças que deveriam existir, pois tinham conhecimento de como deveria ser o regime, mas por tudo o que passam no cotidiano, as dificuldades se sobressaíram sendo inevitável comentar mais sobre os aspectos negativos que os positivos.

Para a professora Gabriele a situação se tornou ainda mais desastrosa, pois antes do regime o aluno aprendia alguma coisa, e atualmente ele é “aprovado de qualquer jeito” sem os conhecimentos básicos, e isso pode ser verificado no cotidiano dos professores. Essa situação é confirmada por Ferreira (2006) em suas pesquisas sobre o RPC nas escolas, reportando que na prática a maioria dos problemas não foram solucionados pelo contrário houve aprofundamento e aperfeiçoamento deles.

A questão de aprendizagem dos alunos é outro ponto a ser destacado, é possível identificar que a falta de motivação precede os problemas do sistema educativo. Como demonstram as falas:

Enfrento, a dificuldade vem deles, a **falta de atenção a falta de comprometimento né?** Com o Aprendizado deles. Porque muitas vezes você tem que parar, ameaçar para que eles sosseguem e se concentrem para responder a avaliação deles. Porque se você disser: Se eu não te tirar da sala... eu vou te tirar da sala agora se você não parar! Eles não se concentram para responder a prova deles, né? Eles não se concentram para fazer a atividade deles, porque para eles tanto faz como tanto fez, não tão nem aí, são pouquíssimos que tem comprometimento com o aprendizado. (Maria)

Muitos têm **preguiça de ler né?** Como eu já te falei é uma atividade elaborada uma questão elaborada né? E praticamente já cobram no concurso né? Essas atividades mais elaboradas. E eles tem preguiça de ler, né? De ler reler, então essa é uma das principais dificuldades que nós encontramos, né? Eles querem que nós lermos né? Para gente ler para eles, dar a resposta pra eles, já querem tudo na mão né? Eles têm essa preguiça de ler, reler para entender o que está pedindo na questão. (Beatriz)

Preguiça, inassiduidade, falta de comprometimento, concentração e de interesse, são alguns dos pontos mais comentados pelos educadores. E de acordo com o que foi disposto é certo que os procedimentos avaliativos são bem delimitados, mas os alunos sentem dificuldades em desenvolvê-las, a ponto de a professora Maria “ameaçar” tirar o aluno de sala para que esse responda o que lhe é pedido. Já a professora Beatriz, por exemplo demonstra que os alunos estão buscando por respostas prontas. Por um lado, é bem provável que esse desejo ao “pronto”

parte da premissa tecnológica, a qual os jovens estão constantemente ligados a internet e demais recursos, as quais entregam informações de forma imediata, é um comando-resposta automático no qual o aluno está no controle, o que trouxe comodidade aos alunos.

A escola, tentou adicionar esses novos recursos, mas não obtém bons resultados, pois nada vale se não houver um currículo bem delineado com propostas que realmente possam ser efetivadas, conforme a professora Gabriele salienta: “tem muita gente que não utiliza porque não sabe utilizar”. Assim, ao propor novas tecnologias na escola, é preciso preparo dos educadores, a educadora salienta que deveriam receber curso de capacitação.

Por esses e outros motivos a tecnologia continua a acelerar e fazer parte da vida dos alunos, mas não consegue estabelecer uma conexão com a escola, seja por falta de conhecimento, ou financiamento de estruturas modernas. De acordo com Colombo (2004) as escolas que não buscam utilizar os meios tecnológicos, tendem a permanecer no tradicionalismo, sendo assim é preciso aceitar que ele faz parte do mundo atual, mas sempre atento quando utilizado nas instituições escolares, pois é preciso da presença de profissionais qualificados que entendam como esses recursos funcionam ou para manutenção dos mesmos, ou do contrário será apenas mais um objeto a não contribuir nem para o ensino ou para a aprendizagem.

Por outro lado, há o panorama que envolve o aluno e sua exposição, que pode ser evidenciada a partir de um comportamento negativo. É certo que os educadores avaliam os alunos, mas eles também têm suas perspectivas sobre as práticas avaliativas, que na maioria das situações não são apresentados os pontos em que devem melhorar, serve apenas para “dar” uma nota.

De acordo com Silva (2009), os alunos expressam suas indignações de forma diferente, muitas vezes eles se negam a aceitar a educação que oferecemos, pois anseiam por novas práticas, ou formas avaliativas que contemplem diferentes aprendizagens e quando isso não lhes é oferecido eles tendem a rejeitar, desafiar, muitos até se afastam da escola, ou seja, as atitudes dos alunos podem ser relacionadas a forma como sua educação está sendo oferecida, pois não compete expor o educador como o único merecedor de indignação para com o sistema, o aluno, de sua maneira também o faz. Essas questões tomam força quando verificamos a fala da professora Cláudia:

[...]as vezes o conteúdo do 6º ano que é da 6ª série que é no caso que eu dou aula, ele vem muito nisso ele **foca mais na interpretação textual do que na parte da gramática**. Mas ainda sim tem aqueles alunos que tem dificuldade, só que a dificuldade não é só no 6º ano, isso já vem muito antes. Porque **tem aluno que chega na 6ª série que não sabe ler**, então o defeito está vindo lá da frente.

Segundo o professor é possível inferir que os alunos estão aprendendo, no entanto há algumas irregularidades de aprendizado. Nesse caso, a interpretação textual é bem desenvolvida pelos educandos, mas a gramática não, segundo os PCN é importante desenvolver a linguagem de acordo com seu contexto, para que o aluno consiga dispor de várias interpretações, mas isso não é o suficiente, além de escutar, ler e produzir textos é preciso igualmente trabalhar a língua portuguesa e suas propriedades (BRASIL, 1998). Portanto, o aluno precisa dispor de ambas habilidades, tanto saber interpretar como ter conhecimento pleno da gramática, pois está inserido em um mundo onde todas as informações históricas tem base em uma língua escrita que dispõe de um padrão, e mesmo que o aluno utilize outro padrão em sua oralidade a escola é responsável em ensinar os múltiplos conhecimentos a fim de que este possa reconhecê-los em seu dia a dia.

Quanto a declaração do professor sobre alunos que chegam ao 6º ano e não sabem ler, isso fortifica o que já foi relatado anteriormente, portanto, quanto aos impactos do RPC na escola, a professora Gabriele também relatava casos de analfabetismo em sua sala de aula. Após anos de luta para dispor de práticas que contribuam para o ensino e aprendizagem, é de se admirar que ainda existam alunos analfabetos em salas do ensino fundamental. Entre umas das causas identificadas nas representações dos educadores, é possível citar a homogeneização da escola que se baseia em um currículo universal, o qual ditado pelas políticas educacionais estipulam normas para as avaliações escolares (SILVA, 2009).

Quando o foco é somente revelar resultados, é possível que os alunos sejam vistos como um só, nesse caso como índices de aprovação, que somado a inadequada utilização do RPC são passados a diante, e como não há tempo disponível para ensiná-lo adequadamente, ele prossegue nos anos escolares mas regride no conhecimento, ou até mesmo não o alcança, isso acontece até que um professor realmente se dedique, e visualize a situação dos alunos individualmente, do contrário esse continua os estudos sem aprender. De acordo com Pszczol (2008), apenas idealizar a alfabetização não resulta automaticamente na formação, é preciso garantir práticas formadoras contínuas que levem em conta as imposições sociais, de acordo com a autora isso ainda não é efetivado nas instituições escolares do mesmo modo que as políticas educacionais não conseguem se ajustar as ações focadas na leitura, como é o caso do regime de progressão.

Uma das ações que pode ser citada, que não está sendo disponibilizada aos educandos sobre o RPC é o acompanhamento personalizado em sala de aula, dentre as quais é possível destacar:

Eles são acompanhados por mim, professora de Língua Portuguesa, todos somente nas aulas de Língua Portuguesa, **fora da sala de aula não**. Não tem, não tem digamos assim: Há você, a ele está com dificuldade e eu tenho que dar uma aula de reforço para ele, não, não tem isso né? A minha aula são aquelas cinco horas durante a semana com eles. Fora daquilo não tem. (Maria)

A professora Cláudia esclarece como faz em sua sala:

[...] eu tento explicar de mil e uma maneiras até conseguir fazer, mas tem aqueles que tem dificuldade, que a gente percebe que por mais que a gente explique, explique o conteúdo não conseguem entender, **aí infelizmente eu tenho que passar adiante**, porque se eu for ficar insistindo, insistindo numa única pessoa, tipo eu mato uma duas, três aulas enquanto os outros tão lá já entenderam, já não tem mais o que fazer e eu insistindo naquele aluno, então eu infelizmente esse aluno eu vou ter que passar o conteúdo por cima.

De acordo com a fala da professora Maria, não há nenhum tipo de acompanhamento extraclasse, ou um reforço, quando os alunos têm dúvidas sobre conteúdos há apenas as aulas rotineiras que contabilizam no total cinco horas semanais. Já para professora Cláudia, relata que tenta ajudar os alunos da melhor forma possível, entretanto, depois de várias tentativas de ensino que tentem sanar as dificuldades, há um momento que não há como prosseguir, primeiro porque é preciso seguir o planejamento e continuar ensinando os demais conteúdos, segundo porque é preciso levar em conta os demais alunos que conseguiram assimilar os conteúdos.

Essa educadora também relata sobre as questões financeiras que envolvem uma possível aula de reforço para os alunos:

Já no contraturno nunca! Nunca que eu vou fazer isso, porque eu não recebo para isso eu recebo para as minhas aulas, 20h/aula que eu sou paga pra... se a SEDUC vier com uma proposta, se viesse, isso é impossível de acontecer, **se viesse com a proposta vamos fazer uma atividade, tipo remunerada? Com certeza toparia**. (Cláudia)

Observa-se que a concretização de aulas no contraturno, ou de auxílio aos alunos é uma opção para a educadora, entretanto é importante que este seja acompanhado com uma remuneração. Evidentemente que as redes de ensino deveriam dispor de salas e professores para realizar atividades integradoras para potencializar o ensino de conteúdos que não foram construídos pelos estudantes.

Essa questão é problemática e acentua a desvalorização profissional, pois a lei prevê acompanhamento aos alunos, mas não investiu meios financeiros para sua realização, o que aparentemente configura o exercício de um trabalho gratuito. De acordo com Zilberman e Rösing (2009) esses problemas já são antigos no meio educacional, onde para os professores

são estabelecidas muitas responsabilidades, mas sem bases suficientes para serem colocados em prática.

É possível entender que as reformas políticas garantem em seus textos medidas para complementar a aprendizagem dos alunos, mas não providenciaram ou propuseram condições necessárias para sua realização. Evangelista e Freire (2009), comentam que as políticas e reformas referentes a educação constam em seu escopo propostas sedutoras sobre verbas para os municípios para alavancar o desenvolvimento educacional, mas sempre é insuficiente, ou seja, se na atual conjectura não há materiais didáticos disponíveis é certo que não há como financiar profissionais adequados para auxiliarem em possíveis aulas extras, mesmo que estas estejam dispostas nas DCN (BRASIL, 2013).

Outro fator que interfere no ensino e nas práticas avaliativas são as exigências da SEDUC a serem executadas em pouco tempo. O que podemos evidenciar na fala professora Maria:

[...] nós temos um currículo que a gente deve seguir, mas muitas vezes você é pego de surpresa com coisas assim que a coordenação inventa né? Eu falo, inventa no sentido de entre aspas, para que? Para que você parear seu conteúdo e **ministrar outras atividades que a coordenação está exigindo**. Que nem agora, esse mês de... final de julho para início de agosto foi o termino do segundo bimestre, aí então eu como professora de língua portuguesa, eu fiquei incumbida de fazer com que os alunos produzissem uma poesia na... em todas as turmas que eu ministro aula, certo! **Aí então eu tive que parar o conteúdo que já estava no meu planejamento bimestral e inserir algo que não está no planejamento, porque foi jogado assim: Toma! Peçam para eles produzirem uma poesia porque vai ter um festival e eu preciso de uma poesia de um aluno daqui para representar a escola no festival. Aí então assim, as coisas, elas não são bem planejadas. Como você é subordinada a um sistema, você fica as vezes de mãos atadas, tem que fazer! Às vezes eu dou uma de rebelde e não faço**. Porque está atrapalhando você, além de todo conteúdo que você tem que ministrar, você tem que trabalhar a gramática, você tem que trabalhar a literatura, você tem que trabalhar a linguagem aí você ainda tem essas coisas que vem, que não estão planejadas e ainda tem as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Eu ainda não consegui! Nada. Não consegui trabalhar nada da língua portuguesa. Quem está me ajudando a fazer esse trabalho são os **PIBIDIANOS**. [...] mas assim, se você deixar, você acaba se atrapalhando todinha, porque tem que fazer [...]Aí aquilo que você planejou lá no início do bimestre, no seu planejamento bimestral, você acaba não cumprindo, sempre fica algo pra trás, mas as cobranças vêm, e vem muito, principalmente quando se trata de Língua Portuguesa[...].

Como se percebe na narrativa, a professora planeja suas aulas para o tempo que lhe é determinado, além das matérias convencionais há também necessidade de preparar os alunos para exames nacionais, que é o caso da Olimpíada de Língua Portuguesa. Somado a isso, a gestão escolar a cargo da SEDUC ainda interfere no planejamento, exigindo que deixe seus conteúdos programáticos, para trabalhar outros conteúdos. Entende-se, ante as objeções da

professora que é preciso haver um aviso prévio de eventos ou atividades extraclasse, pois há toda uma organização que deve ser realizada para assim oferecer uma educação de qualidade.

De acordo com Lück (2012), a organização que tem como foco central a aprendizagem deve levar em conta principalmente o que acontece em sala de aula, deste modo todas as demais programações devem ser um acréscimo ao que os alunos já estariam aprendendo e não como o que discorre a professora Maria. Além disso, é possível compreender que o professor requer seu direito de discutir sobre as atividades extraclasse, pois seu papel de desenvolver as habilidades dos alunos, dispõe fazer parte de todas as decisões tomadas que fazem parte de sua prática pedagógica (Ibidem).

A professora ainda complementa afirmando que lhe é exigido que trabalhe com linguagem, gramática e literatura, contudo o tempo disponibilizado não é o bastante para trabalhar todos os conteúdos ficando “sempre fica algo para trás”. No entanto, cita os *pibidianos*, estudantes do curso superior de Licenciatura em Língua e literatura Portuguesa e Inglesa da Universidade Federal do Amazonas que fazem parte do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como aliados na prática do ensino na escola, pois estes contribuem a partir da realização de projetos que desenvolvem a literatura no ensino fundamental.

Durante as aulas no 7º ano, a qual lecionava a professora Maria, pode ser observado que o projeto, dedicado a leitura, enfatiza os gêneros literários. Sendo possível observar que dentre as aulas, as mais envolventes eram as dos estagiários, pois utilizavam material próprio, tanto livros didáticos como exercícios já impressos, o que evitava que os alunos passassem grande parte do tempo escrevendo o assunto no caderno, disponibilizando momentos para discussões sobre o que estava sendo explicado.

Além disso, havia todo cuidado em realizar atividades com a cooperação do professor titular, que os auxiliava e intervia quando necessário. Essa parceria entre as instituições formativas é relevante para os professores, Rösing (2009) comenta que a inserção da universidade na escola não tem o papel de dividir o trabalho com o professor mas levam a uma conscientização da importância da leitura na escola.

A partir dessas observações é viável destacar que os professores reconhecem as habilidades dos alunos, sabem como está seu progresso na escrita e na leitura, mas não oportunizam uma leitura intensa dos textos existentes em sala de aula, especificamente que potencializem o desenvolvimento do letramento literário, cabendo muitas das vezes aos estagiários as desenvolverem.

O que prejudica ainda é o quadro de analfabetismo nas salas de aula do ensino fundamental II, que impedem/limitam as práticas de leituras e ter diferentes interpretações. O que para Paulino e Cosson (2009) um dos requisitos para efetivar o letramento na escola é o conhecimento verbal e leitura, escrita dos textos.

Há ainda, o empecilho de se trabalhar prioritariamente com o ensino tradicional, no qual dá-se mais importância aos conceitos e a gramática, talvez por serem mais fáceis de se avaliar e estipular notas e acabam isolando conhecimentos sobre os universos sociais e culturais do aluno. Com isso, a prática da leitura vista nas representações dos educadores é realizada para responder questões, fazer resumos, para corrigir uma interpretação, para fazer provas de livros, ou seja, tudo referente a resultados (KLEBIS, 2008).

Os educadores disponibilizavam livros para os educandos, que também poderiam ser levados para casa afim de dar continuidade a leitura. Mas as discussões, que ocorriam através dos seminários eram superficiais, os alunos não falavam a respeito do livro que tinham lido e o professor não conseguia guiá-los a exporem suas ideias ou debater sobre os temas principais. Na aula da professora Beatriz, por exemplo, os seminários foram longos e cansativos, os alunos não respondiam os questionamentos pois não haviam objetivos claros. Para Paulino e Cosson (2009, p. 73) esse tipo de prática contraria o delineamento de leituras que buscam compreender os livros em sua totalidade pois “se perdem na discussão estéril de detalhes de conteúdos”, fatos que compactuam com a fala dos entrevistados quando preocupados com notas relacionam todas as atividades de leitura e gramática a funcionalidade.

Outra questão destacada pelas professoras tem relação com o resultado das avaliações, que não tem sentido como a reprovação ou retenção. A qual é assim exposta:

**Não fica, aluno reprovado, reprovado né? Ele sempre está passando né...** esse é o novo sistema né? Faz as avaliações, enquanto ele não passar, o aluno está seguindo as séries. (Beatriz)

**Sim, na minha opinião sim, porque eu acredito que o aluno tem que demonstrar uma certa habilidade, um certo conhecimento para ele ser promovido.** Eu não acho que o aluno, ah! Ele vai adquirir mais para frente, não! Ele pode até adquirir, mas ele precisa de uma base se ele não tiver uma base então ele não vai para frente [...] (Gabriele)

Assim é possível verificar que há alunos que ficam retidos, mas somente em situações extremas, quando se fala de apenas uma disciplina escolar o aluno continua a prosseguir. De acordo com os educadores, há alunos que passam de um ano para o outro sem estar alfabetizados, de acordo com a professora Gabriele o educando precisa demonstrar

conhecimento para ser promovido, a aprovação/reprovação não deve ser delineada como punição, mas como uma meta que deva ser alcançada.

A situação da reprovação é relatada também pela professora: “olha ano passado eu reprovei um aluno em Língua Portuguesa do 6º, e ele está aí na 7º agora, tipo eles não vêm falar com a agente sobre isso”. Como visto a reprovação não faz mais parte do sistema avaliativo da escola, mas a professora ainda se utiliza do termo para indicar como está a situação de aprendizagem do aluno, sua principal indignação é a permissão do avanço dos alunos sem que a gestão escolar leve em conta suas observações quanto as avaliações realizadas durante todo o período letivo.

As representações dos professores de Língua Portuguesa indicam que na atual conjectura, o processo avaliativo na escola pesquisada dar mais ênfase aos resultados que ao diagnóstico, o que é evidenciado quando os educadores demonstram as implicações do RPC para o letramento literário dos estudantes: primeiro, por terem que utilizar de iniciativas próprias para melhorar a qualidade de ensino, pois relatam não haver apoio da gestão escolar, fato que ocorre desde a prática pedagógica a falta de recursos financeiros que não são disponibilizados; segundo, porque não oferece um ensino que possibilite o domínio do ensino da leitura e da escrita, por não focar continuamente na avaliação de aprendizagem dos alunos e sim nos resultados de aprovação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa configurada como estudo de caso e com base na teoria das representações sociais, nos permitiu identificar a convencionalidade no desenvolvimento do RPC na escola partindo da prescrição dos professores de Língua Portuguesa, essas duas funções permitiram transformar as ideias discorridas a fim de materializa-las.

Essa materialidade exposta foi inicialmente delineada através da funcionalidade do regime, da base avaliativa que compõe o RPC na escola pesquisada. Nela foi possível verificar que o sistema avaliativo é imposto aos educadores através de uma cadeia de comando onde a SEDUC está no topo, exigindo resultados positivos através de notas. Essa estrutura faz lembrar os primeiros sistemas tradicionais, no qual o aprendizado era definido por resultados das provas e exames, contabilizadas e entregues.

Além disso, a premissa de um regime que teoricamente objetiva desenvolver a aprendizagem dos educandos, contempla uma base avaliativa limitada por prescrições e tempo, e não leva em conta as imprevisibilidades, como dificuldades dos alunos, ou mudanças nas práticas pedagógicas. Há uma visão homogênea dos estudantes, as etapas descritas apresentam a ideia de que todos os alunos devem realizar as mesmas provas bimestrais e anuais, pois nenhum discurso propôs que houvessem avaliações diferenciadas para alunos com possíveis defasagens/fragilidades, seja por iniciativa própria ou por recomendações da gestão escolar.

Para compreender os resultados desse processo no contexto escolar, o efeito desse na prática avaliativa dos educadores inicialmente foram identificadas as concepções que permeiam as práticas dos educadores, pois mesmo que um sistema seja limitado o professor ainda pode efetivar práticas autônomas, sem deixar-se influenciar por exigências tecnicistas/mercadológicas. Portanto, as concepções apresentadas demonstram haver uma compreensão avaliativa que visa o desenvolvimento do aluno a partir a avaliação diagnóstica, os entrevistados têm convicção que é preciso dispor de práticas diferenciadas e focar principalmente nas atividades que desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, entretanto os resultados da pesquisa não nos permite afirmar que realizam uma avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Interessante perceber que os profissionais dispuseram de concepções alinhadas com as funções da avaliação, destacando-se a diagnóstica e a somativa em suas práticas, o que é limitado para efetivar uma avaliação formativa e mediadora. E apesar de haver professores investindo na sua formação continuada, ainda há lacunas quanto a este aspecto. Contudo, ressaltamos que os professores da escola pesquisada procuram individualmente a formação

continuada, evidenciam preocupação e necessidade de ter uma base sólida para desenvolver as mais variadas atividades, por isso não se pode negar que há a existência de profissionais preparados na instituição.

Atualmente concepção avaliativa gira em torno do avanço dos alunos, e da permanência destes na escola, resultando em um ensino superficial com a presença de alunos analfabetos no 6º e 9º ano. Para os entrevistados a responsabilidade não deve recair somente sobre os professores, pois realizam seu trabalho, o que falta é apoio da gestão escolar e da SEDUC, já que inexistir um trabalho direcionado para o ensino e aprendizagem e sim exigência de notas, o que acabam desmotivando alguns professores.

Salientamos que foram constatados fatos importantes sobre a motivação no campo escolar e está relacionada as notas requeridas pela SEDUC e gestão escolar, pois por não estarem em contato direto com os educandos sua satisfação se contempla em expor números positivos, entretanto para os professores isso não se faz importante. Pois cada docente, em sua formação deveria ter construindo conhecimentos teóricos que demonstram como deve ser uma avaliação de aprendizagem, pressupomos que esta formação foi possibilitada. Isso gera reminiscência motivacional, que são as lembranças de práticas que deveriam estar sendo usadas, e que os educadores sabem que são importantes, mas devido a situação em que se encontram não as colocam em prática.

Outro aspecto a ser destacados é relacionar a avaliação aos instrumentos avaliativos como as provas, evidentemente que este instrumento subsidiara os docentes a obter os caminhos da aprendizagem dos estudantes, mas não podem ser utilizadas repetidamente até que o aluno alcance a média determinada. E especificamente quanto ao RPC os professores ainda ressaltaram que a gestão escolar indica que é preciso dar todas as “possibilidades” para que o aluno tenha acesso a progressão, e essas possibilidades também se referem as provas, havendo equívoco do que se pretender alcançar com o RPC na escolar, que também é reduzida e de forma repetida na aplicação de provas.

O foco direcionado as notas fez com que a autonomia do professor de certa forma se extinguisse, pois, os resultados dos diagnósticos realizados durante todo o ano escolar não são levados em conta. Isso deixa a educação dos alunos a mercê, pois o Estado cria obstáculos quando interfere na autonomia dos educadores, e os educadores não realizam suas práticas com base no que orienta a legislação. A partir disso também foi identificado que muitos educadores aceitam essa situação, por dois motivos, primeiramente pois já foram inseridos em um ambiente com regras prontas, e segundo por ser logicamente mais fácil se submeter a pressões sem

contestar, pois, é mais cômodo aceitar o que é imposto do que discutir sobre transformações sem ter plena certeza de que haverá possíveis mudanças como realçado por Moscovici (2015).

Outro ponto a ser destacado é a falta de informações quanto ao RPC, houve discrepâncias quanto ao regime no contexto escolar, como é disposto na prática e quais as informações relativas a seu uso para desenvolver as avaliações. Os professores relataram concepções semelhantes as definidas no referencial teórico que gerou base a esse estudo, onde relataram que o sistema busca desenvolver a aprendizagem do aluno sem limita-lo a tempo, já na prática relatam que tudo o que sabem sobre o regime sucedeu de informações de terceiros, obtidas durante os anos em que se encontra na escola.

De forma específica não há disponibilizado informações legais sobre o desenvolvimento RPC na prática. Foi verificado nesta pesquisa e constatado nas entrevistas a inexistência de orientações sobre as habilidades a serem desenvolvidas ou como realizar uma progressão com base no desenvolvimento educacional com medidas que apoiem essa prática. Nos documentos disponibilizados pela escola, encontra-se apenas menções sobre o termo com pequenas definições, e uma educadora entrevistada que tem vinte e cinco anos de experiência relatou que nunca recebeu informações sobre qualquer tipo de pauta esclarecendo como seriam e quais seriam as transformações avaliativas do regime.

Mas as irregularidades não devem ser relacionadas somente ao RPC, percebe-se que os educadores também compactuam com este quadro, pois fazem parte de uma categoria que desenvolve funções sociais, obedecendo e contribuindo para que este continue a funcionar já que não questionam e não se posicionam firmemente quanto a essa situação.

Assim, diante dos estudos que embasaram este trabalho foi identificada que a educação não se limita e ensinar os alunos a ler e escrever, mas compreender a leitura de forma contextual de forma a envolver o aluno dando-o oportunidade de fazer uma interpretação crítica, dispondo de suas próprias opiniões, com base nos variados gêneros literários que devem ser oferecidos no ensino escolar.

Primeiramente, a maior implicação se dá pela presença de alunos analfabetos em sala de aula, nesse caso, impedindo a existência do letramento, pois seria necessário que o aluno soubesse ler e escrever para então utilizar de diferentes aportes culturais e sociais para possíveis interpretações e construções de sentido. Dessa forma destaca-se o direito do aluno a educação foi negado, havendo negligência, não só dos educadores, mas da gestão escolar e do sistema que não se preocupa em verificar a fundo essas questões.

Quanto aos demais alunos, que já possuem essas habilidades, a análise demonstrou ante as representações que os professores buscam usar atividades variadas, para desenvolver as

habilidades. Nota-se que nas aulas, os educadores utilizam dos recursos multimídias, de trabalhos que desenvolvam discussões em grupo, mas o processo de avaliação destes são mais direcionadas a gramática e a perguntas limitadas, a qual não levam conta todas as possíveis interpretações dos conteúdos que o aluno possivelmente possa ter. Além disso há também as questões de excesso de alunos em sala que não possibilitam a participação de todos, compactuando com a presença de educandos com diferentes níveis de dificuldades.

Outra implicação é a tradicionalidade/burocratização, de acordo com a análise foi identificado que esta é como um estímulo-resposta dos professores para com a SEDUC, quando estimulados a entregar resultados os educadores passam construir práticas pedagógicas afim de obedecer ao que é exigido, contornando os problemas que surgem dessas práticas a partir das condições de trabalho são oferecidas. Tornando assim as avaliações mais técnicas, mesmo quando há possibilidades de discussão e análise das leituras, avaliam os alunos através de procedimentos avaliativos que não correspondem a complexidade dos conhecimentos expostos. Além disso, os educadores seguem uma rotina rígida, onde todo conhecimento tem um tempo limite a ser alcançado e para manter o controle dos alunos passaram a estipular notas a tudo, focando mais em aprovações e reprovações, pois é a respeito disso que devem prestar contas. Os próprios educadores relatam que essas situações advêm do RPC, que como base da prática avaliativa da escola trouxe a conscientização de que para tudo é preciso estipular notas.

A falta de materiais básicos também impede o desenvolvimento do letramento na escola, e isso se faz importante pois o RPC deveria oferecer todos os subsídios para aprendizagem, porém na escola os professores não têm total acesso a livros didáticos, sendo necessário escrever os conteúdos na lousa. Em consequência disso há pouco tempo para discutir sobre os assuntos e o que é aprendido em sala de aula não pode ser revisado em casa, pois não há disponibilidade para levar os livros para casa por haver divisão deste com as demais classes. A partir disso, os alunos não têm a possibilidade de criar novas interpretações de gênero de leituras variados pois nem o básico está sendo disponibilizado.

Há também os fatores comportamentais, como a falta de disciplina dos alunos, a qual aparecem várias vezes nas representações dos professores, foi possível reconhecer que este também está descontente com o regime, pois os educadores não são os únicos que se sentem lesados por serem submetidos a práticas avaliativas não centralizadas na aprendizagem. Os alunos a seu modo passaram a se comportar de forma contrária a atual prática pedagógica, se recusando a realizar as leituras, a participar dos grupos de discussão e outras atividades em sala de aula. Isso porque eles sabem identificar práticas inovadoras que buscam o desenvolvimento

da aprendizagem, e como essas estão sendo substituído por notas, seu descontentamento e suas frustrações atingem quem está em contato com ele nas salas de aula, que são os professores.

Foi identificado que excesso de trabalho dos professores, que resultam em conteúdos atrasados, como visto é preciso ensinar gramática, leitura e preparar os educandos para os exames nacionais, além das interferências da SEDUC que impõe atividades em cima da hora para os educadores realizarem. Isso resulta em pendências de ensino, principalmente no baixo desenvolvimento do ensino de literatura. Nesse caso, para este ser apresentado aos alunos foi necessária a ajuda dos estagiários que estão presentes na escola, e que de acordo com as entrevistas auxiliam nas práticas pedagógicas. Refletindo a figura de um professor que está com sobrecarga de trabalho, necessitando de auxílio.

A análise de todas essas informações possibilitou compreender que a SEDUC passou a convencionalizar a prática dos educadores e da gestão escolar, mas compreendemos igualmente que os próprios professores agem para que o sistema continue funcionando da maneira como está e há fatores psicológicos como que envolvem estas questões. Além disso, algo que foi muito mencionado, e que por vezes parece insistente no discurso é a utilização de notas, é uma exigência bem clara, é preciso alcançar resultados positivos dizem os educadores. Mas em nenhum momento é comentado sobre aprendizagem, desenvolvimento da leitura, não é oferecido suporte informativo ou financeiro para isso, além do mais essas conotações refletem a forte exigência de números, deixando o ensino em segundo plano.

E ainda, há que se refletir sobre as determinações da SEDUC na prática avaliativa dos professores, que aparece como a principal responsável pela carência do letramento literário na escola. Em primeiro lugar se impõe, exige e de certo modo “manipula” a legislação a seu modo, pois mesmo que não haja informações específicas sobre o RPC, há sobre as questões avaliativas, principalmente nos DCN e PCN que certamente oferecem referências para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas aulas de língua Portuguesa.

É preciso destacar que apesar dos professores ainda demonstrem ter uma visão tradicionalista a respeito das práticas avaliativas, e com as implicações do RPC identificadas no contexto escolar pesquisado, ainda há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, principalmente quanto ao ensino dos conteúdos escolares e a importância de o educando ter acesso a leitura e escrita. Nota-se o anseio por diálogo entre os professores e a gestão escolar, bem como de normas que regulamentem e coloquem em prática a construção de políticas educacionais que favoreçam o ensino.

Finalizando este trabalho de pesquisa, esclarecemos que foi possível demonstrar situações que fazem parte do cotidiano dos educadores, suas representações que nos

proporcionaram compreender o sistema do RPC na prática pedagógica, através da sua realidade. Quando há conhecimento da realidade sobre o que acontece em um contexto educacional, é possível colaborar com os profissionais envolvidos para refletir sobre tais circunstâncias, pensando nas dificuldades e problemas para projetarem e exigirem as soluções possíveis, com uma visão mais intimista de quem faz parte deste contexto, sobretudo, dos professores que buscam melhorar o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, desenvolvendo o letramento literário como um dos meios de estabelecer cidadania aos educandos.

## 7 REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Eudes B. **Direito a Educação e Progressão Continuada:** para além da aparência. São Paulo: Serpente, 2015.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Evasão e repetência no Brasil:** a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos:** 3º relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Dair Aily Franco de. Fundamentos Pedagógicos da progressão Continuada. *In:* MICOTTI, M. C. (org.). **Alfabetização:** aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999.

CÂNCIO, Raimundo N., TÁVORA, Maria J., CÂNCIO, Ana P. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise das experiências na escola Baldoíno Melo-Oriximiná-PA. **Pesquiseduca.** Santos, v. 08, n. 15, p. 105-120, jan.-jun. 2016.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos Didático-Pedagógicos na motivação de aprendizagem. *In:* I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2009, Paraná. **Anais [...].** Paraná: UTFPR, 2009. p. 684-692.

CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COLOMBO, Sônia Simões. Planejamento Estratégico. *In:* **Gestão Educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para cidadania. *In:* São Paulo (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Progressão Continuada:** Compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates. Anais, p. 25-36, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** Teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-1990, abri.-jun. 1998.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: Revendo conceitos e posições. *In: SOUSA, CLARIZA, Prado de. Avaliação do rendimento escolar*. 12. ed. Campinas SP: Papirus, 2004.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELALI, Gleice A. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**. n. 8. p. 309-319, 2003.

ESCARPIT, Robert. **Sociologia da Literatura**. Lisboa: Árcadia, 1969.

EVANGELISTA, Marcia Nico; FREIRE, Wendel. Gestão Educacional à sombra da crise moderna. *In: FREIRE, Wendel (org.). Gestão Democrática: Reflexões e práticas do/no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 167-183.

FERREIRA, Sebastião. **A Progressão Continuada nas Escolas Estaduais e a Exclusão Silenciosa**. São Paulo: Scortecci, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, José Cleber de. **Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de logicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. *In: O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Editora Porto, 2001, p. 61-79.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.** São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, ago. 1993.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. *In*: NASCIMENTOSCHULZE, C. M. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9- 35.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. **Práticas docentes do regime de progressão continuada**. Araraquara: Junqueira&Martin, 2007.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática S.A., 2000.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: Mito e Desafio - uma perspectiva construtivista**. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Institut National de La Recherche Pédagogique (INRP) -Centre de Recherche em Éducation Spécialisée et Adaptation Scolaire. Os ciclos na escola primária: impactos de uma política educacional. *In*: IANNONI, Leila R. (org.). **Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem**. São Paulo: SEDUC, 2002. p. 203-211.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educ. Pesqui.** vol. 35, n.3, p. 557-572, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Uma proposta, várias interpretações**. *Jornal da Unicamp*. 543. ed. Campinas, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. (org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na Escola: problemas e tentativas de solução. *In*: Org. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33- 46.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2108.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. Campinas: Cortez & Autores Associados, 1989.

MAINARDES, Jefersson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCHELLI, Paulo S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.12, n. 03, p. 1480-1511, out.-dez. 2014.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZANTE, Fernanda P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**. Pelotas. n. 18. p.71-78, set. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Ed. 21. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAVARRO, Igenes (org.). **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NORONHA, Maria I. A. Progressão Continuada ou “aprovação automática?”. *In*: IANNONI, Leila R. (org.). **Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem**. São Paulo: SEDUC, 2002.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação. 4, 2014. **Anais [...]**. Porto: Anpae, 2014.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. O estudo da escola e a construção de uma nova teoria de administração escolar: dois novos desafios para a pesquisa em educação. *In*: Oliveira, Maria Eliza Nogueira (org). **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais: um debate entre prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013. p. 13-33).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Progressão Continuada não significa deixar de ensinar. Ao contrário, o desafio é enorme. *In*: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem**. Fórum de debates: Anais, 2002. p. 195-211.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ORG. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61- 79.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PSZCZOL, Eliane. O Papel do Proletar em uma Política Nacional de Leitura. *In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura na Escola.*** São Paulo: GLOBAL: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 11-32.

REIS, Sebastiana L. A.; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** Maringá, v.33, n. 2, p. 149-159, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Daniela Borges. A Instituição Escolar: Função, organização e legislação. **Maiêutica.** [S. l.], v.1, n. 1, p. 1-10, jun. 2013.

RÖSING, Tania M. K. Promoção da Leitura e movimentações culturais: as Jornadas Literárias de Passo Fundo. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas.*** São Paulo: Global, 2009. p. 205- 225.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua. *In: **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino.*** São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 17-27.

SANTOS, Acácia A. A. dos; MORAES, Mayara S. de; LIMA, Thatiana, H. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, v. 22, n 1, p. 93-101, Jan/Abr. 2018.

SANTOS, Beatriz B. M. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHRAMM, Wilbur. **Notes on case studies of instructional media projects.** Working paper, the Academy for Educational Development, YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

SENA, Odenildo. **Palavra, Poder e Ensino da Língua.** 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: Muitas as Facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. p. 5-17. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Maria Clara Paixão. Prescrição versus criatividade no ensino da gramática do português. *In*: LOBO, Tânia. *et al.* (org). Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: **EDUFBA**, 2012. p. 679-698.

SOUZA, Nathanael P.; SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**: lei nº 9394/96. 1. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, Salete Eduardo de. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Arq Mudi, 2007. p. 110-114.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOLCHINSKY, Liliana. *et al.* **Processos de Aprendizagem e formação docente em condições de extrema diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

VALENTE, Ivan; ARELARO, Lisete. **Progressão Continuada X Progressão Automática**: E a qualidade de ensino? São Paulo: [s. n.], 2002.

WEY, Vera Lúcia. Progressão Continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. *In*: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Progressão Continuada**: Compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates. Anais, 2002. p. 25-36.

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

ZAPPONE, Mirian. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**. [S. l.], v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ORG. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 11-39.

## 8 APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES - PPGECH**

***DADOS DO ENTREVISTADO***

**COD:** \_\_\_\_\_

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Função: \_\_\_\_\_
3. Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_
4. Curso de pós-graduação: \_\_\_\_\_
5. Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa? \_\_\_\_\_
6. Em quais ciclos leciona atualmente? \_\_\_\_\_

***ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA***

1. O que é Regime de Progressão Continuada?
2. Qual é o propósito do RPC?
3. Você acompanhou o processo de implementação do Regime de Progressão Continuada na sua escola? Fale sobre isso...
4. Atualmente, a sua escola é dividida em séries ou ciclos? Explique como funciona esse sistema organizacional em sua escola?
5. Como é desenvolvido a orientação do Regime de Progressão Continuada em sua escola?
6. Para você, o que é avaliação escolar? Qual o a principal função da avaliação no componente curricular de Língua Portuguesa?
7. Que procedimentos avaliativos você utiliza com seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa? Qual a importância desses procedimentos?
8. No cotidiano escolar, há materiais como xerox, apostilas e aparelhos multimídias que auxiliam nas atividades avaliativas cotidianas. Os materiais disponibilizados na sua escola são suficientes para auxiliá-lo em suas práticas avaliativas?
9. O que mudou em sua prática avaliativa desde a implementação da Progressão Continuada? Fale sobre isso.
10. De que forma são planejadas as atividades avaliativas dos alunos no componente curricular de Língua Portuguesa no decorrer do ano? Comente.

11. Que medidas avaliativas devem ser tomadas caso um aluno esteja com dificuldades em seu componente curricular?
12. Você enfrenta alguma dificuldade durante o processo de avaliação dos alunos. Quais?
13. Que medidas avaliativas devem ser tomadas para com os alunos que não tem desenvolvimento suficiente nas avaliações no final do ano?
14. No componente curricular de Língua Portuguesa é recorrente que haja alunos de fato reprovados?