

Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão

Regiane Helena Bertagna



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

O presente artigo pretende contribuir para a discussão sobre o processo de organização escolar a partir dos conceitos de ciclos, progressão continuada e aprovação automática. Para tanto, utilizou-se o resgate histórico, a análise dos documentos oficiais, bem como da literatura pertinente à temática para contextualização da origem dessas propostas e das concepções de avaliação subjacentes a elas. O texto procura esclarecer a questão dos ciclos, da progressão continuada e promoção/aprovação automática, buscando analisar de que modo essas idéias carregam, potencialmente, a possibilidade de os profissionais da educação rediscutirem a organização escolar e, implicitamente, as marcas das políticas educacionais que as propõe.

Palavras-chave: ciclos; progressão continuada; aprovação automática; avaliação; política educacional.

Cycles, Continuous Progress, Automatic Promotion: contributions for the discuss

Abstract

The present article aims to contribute for the discussion on the process of school organization starting from the concepts of cycles, continuous progress and automatic promotion. For that it was used the historical recover, the analysis of the official documents as well as of the literature that is pertinent to the subject, seeking the contextualization of the origin of those proposals and of the assessment conceptions that are underlying to them. The text tries to explain the subject of the cycles, of the continuous progress and automatic promotion/approval, analyzing how those ideas carry, potentially, the possibility of the professionals of the education possibility rediscuss the school organization and, implicitly, the marks of the education politics which propose them.

Key words: cycles; continuous progress; automatic promotion inside education; assessment; educational policy.

Introdução

Durante o período de realização do trabalho como Assessora em Avaliação junto ao Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria Municipal de Educação de Campinas na gestão 2005-2009, com atuação, mais especificamente, em 2005, muitos eram os questionamentos e dúvidas dos profissionais da rede municipal de Campinas em relação aos ciclos, a progressão continuada e a promoção automática.

Motivada e instigada pelos questionamentos desses profissionais da rede, que demandavam esclarecimentos sobre as questões mencionadas; fruto do debate, das sínteses e da exigência de sistematização das informações para disseminá-las nos diversos espaços escolares da rede, surgiu a perspectiva de construção do presente artigo em 2006.

Os temas, embora recorrentes e, talvez, academicamente bastante analisados, para os profissionais da educação da rede municipal de Campinas ainda suscitavam dúvidas, visto que a progressão continuada existia na rede estadual, mas não na rede municipal. Naquele momento, vivia-se um processo de discussão e de tentativa de implantação de uma política de reorganização escolar envolvendo novos tempos e espaços escolares com a proposta do ciclo com progressão continuada (para o primeiro nível de escolaridade) e a escola de tempo integral, entre outras.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é contribuir para a discussão sobre a organização escolar a partir de esclarecimentos sobre ciclos, progressão continuada, aprovação automática, buscando caracterizá-los, descrevê-los, contextualizá-los historicamente para melhor compreensão dos mesmos e, dessa maneira, possibilitar a apropriação dos conceitos e, conseqüentemente, dos respectivos significados pelos sujeitos cujas práticas envolvem essas questões.

Assim, apresentam-se aqui esclarecimentos sobre o sentido dos termos - ciclos, progressão continuada, promoção automática - que vêm frequentando o dia-a-dia escolar, incorporando-se à fala dos profissionais da educação para que se desfaçam ambigüidades ou dúvidas que impedem o pensamento de mudanças, a reflexão sobre outras formas de organização escolar, antes mesmo que elas sejam implantadas e analisadas, tendo em vista seu potencial educativo.

Este trabalho permeado por vozes resultantes dos debates com os profissionais da educação da rede municipal de Campinas lançou mão do resgate histórico para contextualizar a origem das propostas e as concepções subjacentes a elas. Assim foram analisados documentos oficiais, bem como a literatura perti-

nente à temática, com a seguinte organização: esclarecimentos sobre ciclos, progressão continuada e promoção/aprovação automática; e em seguida, a discussão de como os ciclos e a progressão continuada carregam potencialmente a possibilidade de os profissionais repensarem a organização escolar e, ao mesmo tempo, implicitamente, as marcas das políticas educacionais que as propõe.

Ciclos

Compreender o que são os ciclos não é tarefa muito fácil porque em nosso país, as propostas de ciclos se construíram de diferentes maneiras e segundo concepções diversas, o que dificulta a pretensão a uma única assertiva ou compreensão sobre sua constituição. No entanto, no cerne na concepção dos ciclos está a forma de organizar o tempo e o espaço escolar, em contraposição à clássica forma seriada. Nesse aspecto espaço-temporal centra-se a grande possibilidade de organização da escola.

Embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos, na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino do país, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar (ALAVARSE, 2003, p.7).

É interessante lembrar que a atual forma de organizar o espaço e o tempo escolar – através da seriação – é herança de Comenius (século XVII), período em que essa forma de organização escolar também possuía uma intencionalidade: “A regularidade, ritmo e harmonia do trabalho escolar deveriam garantir uma organização produtiva em termos de eficiência, rapidez, precisão e também padronização” (FONTANA, 2003, p. 129). Ou seja, a finalidade era otimizar, potencializar a utilização do tempo e do espaço para se ensinar num mesmo ritmo, muitos alunos. Passado tanto tempo, é compreensível e esperado que, com a evolução da sociedade e da educação, as pessoas ligadas à área tenham apontado outras propostas para romper com esta forma historicamente instituída. Assim, os ciclos ganham potencialidade.

A possibilidade da organização não seriada do ensino não se constituiu novidade na legislação que normaliza o ensino institucionalizado. Segundo SOUSA (1998), ela está presente desde a LDB nº 4024/61, artigo 104, com caráter experimental e, na Lei nº 5692/71, artigo 14, é explicitada como alternativa e, a partir

da LDB nº 9.394/96, artigo 23, fica instituída possibilidade da implantação dos ciclos.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 1996, artigo 23).

FREITAS (2003, p.7) aponta que, na legislatura de 2002, havia intenção de suprimir a palavra ciclos presente no artigo da lei, mas como não foi recuperado pelo autor do artigo, acabou sendo arquivado, mostrando-nos “a indisposição que a utilização de ciclos como organização pedagógica tem suscitado”

O total de escolas organizadas em ciclos no país, segundo os dados do censo escolar de 2002, indicavam 10,9% (FRANCO, 2004), o que significa que grande parte do nosso sistema de ensino se organiza, ainda, pela forma seriada. Esse dado é importante, principalmente porque muitas críticas foram destiladas logo de início demonstrando as “falhas” dos ciclos e apontando que a aprendizagem ficava prejudicada por essa nova forma de organização, devido, principalmente, à ausência da reprovação.

No entanto, observamos que a maioria das escolas (aproximadamente 80%), estão organizadas de forma seriada, persistindo nesse modelo e, ainda, com a possibilidade de reprovação (e, em alguns casos altos índices de reprovação). As estatísticas sobre o desempenho escolar dos alunos, fornecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, não se constituem como reveladoras de qualidade de ensino, muito pelo contrário, indicam-nos quanto estamos “devendo” aos alunos em relação à aprendizagem. Com isso, quero apontar que o problema do ensinar com qualidade para todos os alunos está presente para todas as formas de organização escolar e não somente para a de ciclos. Poderíamos, ainda, questionar que, em tantos anos da existência do modelo seriado, o problema da não qualidade da educação persiste e, pior, o modelo tende a acirrar ou, no mínimo, manter as desigualdades escolares e sociais, como se pode observar pela quantidade de turmas que iniciam e terminam o Ensino Fundamental.

Portanto, as novas formas de organização do tempo e do espaço escolar, denominadas de ciclos ou de outro nome que se pretenda apresentar, em contra-

dição com a forma seriada permite repensar a finalidade da educação e, conseqüentemente, a concepção de homem e sociedade. Definir com clareza o que se pretende nesse novo tempo/espço e persegui-lo, repensando as posturas e concepções frente à educação e à prática pedagógica, representa grande desafio para todos os profissionais da educação.

Progressão Continuada

Assim como a organização não seriada do ensino, a progressão continuada não se constitui novidade, ela também percorre o mesmo caminho, ou seja, oferece a possibilidade de uma organização escolar diferenciada e, como a progressão continuada, não é privilégio da nova LDB nº 9.394/96, mas vem clarear essa perspectiva, apontando para sua efetivação, se for de interesse do processo de aprendizagem.

Portanto, a discussão sobre a “não-reprovação” não é recente. Tem sido realizada na realidade brasileira há muito tempo e, em determinados momentos históricos, foi mais enfatizada, como na década de 1950. Reflexo disso são os textos de ALMEIDA JÚNIOR (1957), PEREIRA (1958) e LEITE (1999). Esses autores revelam que, naquela época, a não reprovação era denominada de aprovação automática e já se contava com experiências de outros países, como a Inglaterra - promoção por idade cronológica – (GIPPS, 1998), repercutindo em nosso país por meio da discussão e do debate dessa possibilidade em vista das altas taxas de evasão e repetência no país, do desperdício de verbas e da estagnação dos alunos na mesma série, principalmente nos primeiros anos escolares, o que impossibilitava o fluxo escolar.

Segundo SOUSA (1998), de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação (360/74 – relatório), já se propunha o sistema de avanços progressivos.

[...] o sistema de avanços implica na adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança freqüenta a escola (SOUSA, 1998, p. 87).

Mais recentemente, na década de 1990, a discussão sobre aprovação

automática foi recolocada a partir da abordagem pelos autores SILVA e DAVIS (1993) e MAINARDES (1998), além de reflexões e discussões de resultados de experiências com a aprovação automática realizadas no país, geralmente atreladas a uma organização escolar por blocos, ciclos, níveis, sendo a aprovação automática tomada como possibilidade de ruptura com a seletividade escolar e de reorganização do fluxo escolar.

Embora os resultados apresentados nessas pesquisas demonstrassem o cuidado no trato da questão (aprovação automática), desde 1957 já se colocava a necessidade da participação dos professores na construção da nova proposta, recomendação que, historicamente, nas políticas públicas, acaba sendo deixada de lado.

Nesse movimento, em 1998, a progressão continuada foi instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), na forma de ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo.

Quando essa medida foi adotada no Estado de São Paulo, as escolas estaduais de nível fundamental foram organizadas em ciclos de progressão continuada, estabelecendo-se dois ciclos: um de 1ª a 4ª série e outro, de 5ª a 8ª série. Esse modelo trouxe reflexos por outras redes de ensino, principalmente as municipais, que, gradativamente têm aderido aos ciclos, embora não necessariamente com a configuração dada pelo Estado de São Paulo.

No Estado de São Paulo, a implantação da progressão continuada é explicitada nos textos oficiais da seguinte maneira:

[...] a progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos (BERTAGNA, 2003, p. 79).

Nesse sentido, observa-se um certo tom de inovação no conceito de avaliação, presente nessa reestruturação do ensino no Estado de São Paulo, mas é preciso observá-lo com cuidado. Partindo-se da idéia de que toda criança é capaz de aprender, a progressão continuada permite que os professores acompanhem constantemente os avanços e as dificuldades dos alunos, oferecendo suporte e reforço escolar sempre que necessário, apostando, entre outras coisas

nos recursos pedagógicos para assegurar a aprendizagem. Essa é uma forma de compreensão que centra a discussão na aprendizagem, em seus aspectos técnico-metodológicos e não na formação humana, no desenvolvimento da criança, como apontamos que seria interessante na concepção de ciclos.

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (SÃO PAULO (Estado), 1998a, p. 2).

Como enfatiza o texto oficial a denominação progressão continuada foi adotada porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido de ser apenas a implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença em que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem, mesmo que em níveis diferentes, se respeitado o ritmo de aprendizagem dos alunos. Atrelada a essa concepção está a crença em que todos podem aprender se oferecidas as condições e recursos adequados para a aprendizagem.

Essa concepção, já discutida por FREITAS (2003, 2005), não supera a clássica visão de compensação das diferenças de desempenho, (muitas originárias das condições sociais dos alunos), via recursos pedagógicos. Para esse autor, os pilares da progressão continuada demonstram ser ela “[...] um esforço de concretização da utopia educacional liberal” (FREITAS, 2005, p. 10). Desta forma, entendemos que a progressão continuada não promove a discussão sobre como organizar os tempos e espaços escolares visando a superar a atual forma e a concepção de educação, de sociedade.

Além disso, os estudos acadêmicos que acompanharam a implantação da proposta da progressão continuada no Estado de São Paulo apontam, claramente, que não houve ruptura com a forma de organizar os tempos e espaços escolares e sim uma acomodação da forma seriada, agrupando-se séries com a denominação de ciclos (GUILHERME, 2003; BERTAGNA, 2003; FREITAS, 2000), pouco incentivando a discussão da forma escolar e sua finalidade.

Nesse sentido, podemos entender a distinção que alguns autores fazem em relação à denominação de ciclos para a progressão continuada, não entendendo que ela seja uma proposta de ciclos (ARROYO, 1999; FREITAS, 2003).

Há também uma oscilação quanto à terminologia, ora progressão continuada, ora aprovação automática, muito recorrente na realidade educacional. É importante explicitar a diferença entre progressão continuada e aprovação automática: “[...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir”; e, na promoção automática, a criança “[...] permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados” (SÃO PAULO (Estado), 1998a, p. 2-3).

Embora a diferença possa parecer pouco significativa, é importante considerar que a progressão continuada propõe a avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, assim como recuperação contínua, além de modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência dos alunos e dispositivos regimentais. Com essas alternativas e tendo o progresso como alavanca propulsora da aprendizagem, pretende-se beneficiar os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Portanto, não deveria ser considerada aprovação automática, visto que esta desconsidera o processo de aprendizagem da criança.

Na proposta da progressão continuada do Estado de São Paulo são ainda apontadas algumas mudanças necessárias como: na atuação pedagógica para repensar os modelos de atuação docente. Propõem-se, para isso, estratégias de ensino distintas, dirigidas ao conjunto da classe (conhecimentos comuns), e atividades para pequenos grupos, possibilitando a troca de experiências (os mais experientes monitoram os inexperientes) enfatizando-se, assim, um ensino com base na heterogeneidade dos alunos.

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário (SÃO PAULO (Estado), 1998b, p. 17).

É importante destacar que, embora a progressão continuada tenha apontado para uma perspectiva/proposta inovadora, de fato, na realidade, pouco se efetivou. Possivelmente, as dúvidas geradas em torno do regime de progressão continuada, implantado no Estado de São Paulo, são decorrentes da diferença entre a concepção da proposta e sua implementação na prática que se encami-

nhou muito mais para a aprovação automática ao centrar-se na discussão da aprovação/reprovação desconsiderando outras essenciais como o fim a que se destina a educação, a concepção de homem e sociedade que se pretende implementar (BERTAGNA, 2003), a questão dos conteúdos culturais e, conseqüentemente, a questão do conhecimento escolar (FREITAS, 2000), a participação e envolvimento dos profissionais, principalmente dos professores nesse processo (GUILHERME, 2003; MAINARDES, 2001), entre outros, descaracterizando-se o caráter inovador e progressista apresentado na concepção inicial da proposta do regime de progressão continuada.

Ciclos x progressão continuada

É preciso pontuar, nessa discussão, diferentes estratégias utilizadas pelas políticas públicas na implantação dos ciclos. Têm-se expandido várias experiências de ciclos no país, mas é preciso diferenciar os ciclos de formação com pretensão de modificar a organização escolar, e que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade e desenvolvimento do aluno e a progressão continuada, que agrupa séries com o propósito principal de garantir a aprovação do aluno e, conseqüentemente, a correção do fluxo escolar.

[...] a primeira exige uma proposta global de redefinição dos tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação) (FREITAS, 2003, p.9).

Ainda, segundo esse autor, como indicado anteriormente, a segunda não deve ser chamada de ciclo, mas de progressão continuada, e a primeira deve ser apropriada pelos professores e discutida para se chegar a uma transformação, em contraposição à velha forma de organizar os tempos e espaços escolares, ou seja, como resistência ao antigo modelo e perspectiva de construção de novos modelos educacionais, sem se perder de vista o essencial no processo educativo.

Nos ciclos de formação deve haver um tempo contínuo, que se identifica com o tempo da formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência. Para FREITAS (2003) esse conceito deve ser expandido já que:

Sua principal diferença é que os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida, na atualidade,

propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas (p.67).

Portanto, é preciso ir além à compreensão dos ciclos de formação, superando-se a concepção de “solução pedagógica” em contraposição à seriação, para se constituir em “instrumentos para o desenvolvimento de novas relações” escolares e sociais contrapostas às vividas/impostas pela atual sociedade.

Nesse sentido os professores, pais e estudantes devem compreender a função dos ciclos enquanto resistência à “escola convencional” que, junto com outros movimentos sociais, poderá apontar para a constituição de uma outra concepção de educação e de sociedade.

Segundo FREITAS (2005), ainda que os ciclos se constituam propostas mais elaboradas que a de progressão continuada, o autor faz uma análise crítica dos ciclos, apontando para a ampliação da sua concepção, problematizando, para além da organização dos tempos e espaços escolares, as relações de poder (exclusão e subordinação) existentes.

- pautar a questão da “formação” e não só a da instrução (português e matemática);
- introduzir o componente desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência) na organização escola;
- remeter à relação educação e vida e não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade;
- apostar no desenvolvimento da auto-organização do alunos, com sua participação em coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola;
- incorporar a progressão continuada.
- gestão democrática (FREITAS, 2005, p.136).

Na constituição desse modelo de organização do trabalho pedagógico fica também o desafio de construir formas de avaliação que não se resumam à simples aprovação dos alunos, sem uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento, mas que a reflexão sobre a constituição dessa nova organização dos tempos e espaços das escolas e das relações (de poder) construídas carregue consigo outras possibilidades de avaliação, que superam também as novas formas de exclusão (eliminação adiada/eliminação branda), criadas a partir da retirada da avaliação formal – aprovação/reprovação (BERTAGNA, 2003). A avaliação

deve ser incorporada ao processo de aprendizagem, sem necessário destaque ou ênfase, mas no papel que lhe cabe, de suporte ao processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e do trabalho desenvolvido pelas escolas (PERRENOUD, 1986; SOUSA, 1999; DALBEN, 2000).

Dessa forma, é importante enfatizar que propostas de ciclos de formação não prescindem da avaliação. O fato é que, nas propostas de ciclos, a avaliação não é utilizada ou entendida pelo seu produto – aprovação/reprovação, e sim, pela sua potencialidade formativa junto ao processo de desenvolvimento da criança, o que não significa abolir a avaliação, pois esta é imprescindível ao acompanhamento e desenvolvimento dos alunos e das propostas das escolas para atendimento dos estudantes, planejando e re-planejando, constantemente, suas ações em função da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Uma possibilidade para se repensar a avaliação no processo de organização das escolas em ciclos deve considerar o envolvimento dos diferentes profissionais no processo educativo e a co-responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Os professores, ao formarem coletivos por ciclos, compartilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos durante o ciclo.

Outra possibilidade para esse processo de reorganização e, ciclos pode ser a da construção coletiva de mecanismos de avaliação com legitimidade política no grupo e na comunidade educativa, pela criação de outros instrumentos para acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Nesse processo é preciso considerar atores nem sempre trazidos para ao debate: alunos e pais, pois são eles que dão sentido e significado, além de legitimidade ao processo educativo. Esclarecê-los e envolvê-los nas discussões é essencial para a efetividade de qualquer proposta.

Considerações finais

É preciso retomar e potencializar as discussões sobre a construção de outras formas de organização escolar que se pautem nos fins a que se destina a educação, indicando o tipo de sociedade e de formação humana que se deseja. É importante, também, que as novas formas de organizar os tempos e espaços escolares, as novas formas de reorganização escolar, que implicam os ciclos, a progressão continuada, a aprovação automática entre outras que venham a ser incorporadas às práticas escolares, sejam construídas e promovidas com um significado real para o desenvolvimento e formação dos alunos, sem descaracterizar o ensino dos conhecimentos que propiciem a emancipação deles, principalmen-

te, os provenientes das camadas populares, na escola pública, onde as inovações geralmente são implantadas.

A importância desse repensar os tempos e espaços escolares, a organização escolar, a avaliação, reside na possibilidade de se repensar o fim a que se destina a aprendizagem, a educação. Na prática, o que importa é a finalidade proposta para o ensino, para a educação, o envolvimento dos diferentes atores na construção e definição do que é essencial para cada fase do desenvolvimento da criança e, o comprometimento e a disposição para que a finalidade seja perseguida na organização escolar.

Dizer isso não retira a responsabilidade das políticas de garantir as condições para a implantação, não somente das condições estruturais, físicas, mas também de criar espaços de discussão coletiva entre os diversos atores e formação que sustente o processo, uma vez que muitos problemas, alguns conhecidos, outros não, poderão emergir e deverão ser socializados, debatidos.

Portanto, a discussão e apropriação dos diversos conceitos que permeiam o cotidiano escolar pelos próprios sujeitos que os vivenciam criam espaços de construção a partir da mobilização da escola e da comunidade, para análise crítica dos limites e das possibilidades da escola em nossa sociedade.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar. *Ciclos: a escola em (como) questão*. 2002. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? IN: *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 27, no 65, p.3-15, jan./mar., 1957.
- ARROYO, M. G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. Educação e sociedade, Campinas, no 68, p. 143-162, 1999.
- BERTAGNA, R. H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural. IN: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas (org.) *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte, MG: GAME /FAE/ UFMG, 2000, p. 53-66.
- FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo*. 2000. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. In: *Revista Pro-posições*. Campinas; SP: v. 16, nº. 3 (48): 111-144, set/dez, 2005.

FONTANA, R. A. C. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, M. A. (org.) *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003, p. 119-142.

FRANCO, C. Ciclo e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 30-38, 2004.

GIPPS, Caroline. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. In: BITTAR, Hélia A. de F. (et al). *Sistemas de avaliação educacional*. SP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1998. (Série Idéias, nº 30).

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. A progressão continuada e a inteligência dos professores. 2002. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In: Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.3, no 3, jul., 1959. Republicado pela *Revista de estudos de avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no 10, jan.-jun., 1999.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. IN: *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos/INEP*. Brasília, v. 79, nº 192, p. 16-29, 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção automática*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001, p. 35-54.

PEREIRA, Luís. A aprovação automática na escola primária. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 30, no 72, p. 105-7, out./dez., 1958. (Através de revistas e jornais)

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Portugal: Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 05 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Escola de Cara Nova*. Planejamento 98. Progressão Continuada. São Paulo, 1998a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *A organização do ensino na rede estadual – orientação para as escolas*. São Paulo: SEE, 1998b.

SILVA, Rose Neubauer da e DAVIS, Claudia. É proibido repetir. In: *Estudos em Avaliação educacional*, São Paulo: (7):5-44, janeiro/julho, 1993.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. IN: BICUDO, M. A. V. e SILVA JR., C. A. da (org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Seminários & Debates, v. 4)

SOUSA, Sandra M. Zákia L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. In: *Revista Pro-posições*. Campinas; SP: v.9, nº. 3 (27): 84-93, novembro, 1998.

Enviado em set./2008
Aprovado em dez./2008

Regiane Helena Bertagna
Docente do Departamento de Educação do Instituto de
Biotecnologia da UNESP - Rio Claro
E-mail: regiane@rc.unesp.br
