



A progressão continuada no ensino fundamental: relato de experiência docente na disciplina de ciências

Continued progression in elementary school: report of teaching experience in science discipline

Rosineide Nascimento da Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾Mestra em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Graduada em Biologia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas (2011). Professora auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e professora da rede municipal de Craíbas. Tem experiência na área de Biologia, atuando em estudos relacionados a arborização urbana, espaços públicos, problemática ambiental urbana, ecologia de ecossistemas, biodiversidade, conservação ambiental e Caatinga. E-mail: rosineideg7@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 22 de agosto de 2019; Aceito em: 29 de setembro de 2019; publicado em 01 de 10 de 2019. Copyright© Autor, 2019.

RESUMO: Este artigo surge da insatisfação com a política de progressão continuada, implantada em escolas como a política de aprovação automática. Seria a aprovação automática o viés para a melhoria da educação no Brasil ou seria apenas uma forma de política paliativa de atraso educacional? O objetivo deste estudo é relatar uma experiência docente quanto a prática compulsória da "aprovação automática", na disciplina de Ciências, em seis turmas de uma escola de ensino fundamental no município de Craíbas-AL. Assim, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre o tema e analisada a experiência prática de vivência em sala de aula. Percebeu-se que essa política de progressão/aprovação continuada/automática tende a mascarar os resultados de baixas frequências e baixos rendimentos escolares dos educandos, visando o aumento de índices educacionais que não retratam, necessariamente, a qualidade do ensino-aprendizagem. Conclui-se que, ainda há um longo caminho para se alcançar a garantia do padrão de qualidade na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: aprovação automática, políticas públicas, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This article arises from dissatisfaction with the politics of continued progression, implanted in schools as the politics of automatic approval. Would be the automatic approval the bias for the improvement of education in Brazil or would be it merely a form of palliative politics of educational delay? The objective of this study is to report the teaching experience for the compulsory practice of "automatic approval" in the discipline of Sciences, in six classes of a primary school in the municipality of Craíbas-AL. Thus, bibliographical surveys were carried out on the subject and an practical experience of living in the classroom was analyzed. It was noticed that this policy of continuous/automatic progression/approval tends to mask the results of low frequencies and low school yield of the students, aiming at increasing educational indices that do not necessarily portray the quality of teaching-learning. It is concluded that, there is still a long way to reach the guarantee of the quality standard in Brazilian education.

KEYWORDS: automatic approval, public policies, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui um baixo nível educacional, sendo que a educação passou a poder ser acessada por todos os cidadãos, somente, em 1934 com a nova Constituição em vigor, a primeira após a Revolução de 1930, cujos líderes desejavam modernizar o Estado brasileiro (SANTINI; FUZINATO, 2019).

A democracia no Brasil, instituída pela Constituição Federal (CF), datada de 1988, foi um importante marco, sobretudo no que se refere à educação. Em seu artigo 205, a CF diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como complemento, o artigo 206 trata dos vários princípios que norteiam o ensino, como o de igualdade de acesso, o de permanência na escola e o da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, aborda a educação como um elemento amplo de formação do cidadão em diferentes perspectivas, seja no seio familiar, seja no seio sociocultural (Brasil, 1996). A LDB endossa o que promulga o artigo 205 da CF, quanto a educação ser um dever do estado e da família e um direito do cidadão.

Em seu artigo 32, a LDB cita que “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”. Desse modo, observa-se um respaldo legal a prática da progressão automática na rede pública de ensino do país. Todavia, há um projeto de lei do Senado Federal nº 336, de 2017 que propõe a alteração da LDB, para dispor sobre a promoção por série e extinguir a progressão continuada na educação básica. Esse projeto foi proposto pelo senador Wilder Morais (PP/GO), mas, atualmente, encontra-se arquivado com tramitação encerrada (BRASIL, 2017a).

Como fundamentação de apoio, o referido projeto expõe que quando a progressão continuada foi introduzida na educação brasileira parecia uma boa estratégia ao respeitar o ritmo de desenvolvimento psicossocial e de aprendizagem dos alunos. Entretanto, na prática, essa medida se transformou em um grande equívoco para a

educação brasileira, já que o que surgiu no Brasil foi a prática exacerbada da aprovação automática, sem critérios.

Nessa perspectiva, o projeto ainda cita alguns resultados negativos dessa prática como a deslegitimação da escola como espaço de aprendizagem e do professor como agente de orientação e transmissão do conhecimento. Desse modo, sem legitimidade, com autoridade pedagógica reduzida pela impossibilidade de ensinar e avaliar seus alunos, o docente passa em um segundo momento a ser vítima da violência simbólica e, muitas vezes, física. Por outro lado, ainda tem-se, de certa forma, a violência praticada contra os alunos, se for considerar que negar-lhes uma educação de qualidade e critérios objetivos de avaliação, é deixá-los à própria sorte, renunciando à sociedade seu papel civilizatório (BRASIL, 2017a).

Possivelmente, a causa da difusão e “aceitação” da aprovação automática fundamenta-se, ainda no correr do século XX e nas várias sociedades do ocidente, onde a discussão sobre o fracasso escolar foi-se tornando muito presente e o centro do interesse de muitos pesquisadores do campo da educação escolar, resultando em reformas educacionais e novas políticas curriculares (TURA; MARCONDES, 2011). Contudo, a promoção automática como medida isolada e sem garantia de condições adequadas, gera outros problemas educacionais, talvez maiores (MAINARDES, 1998).

Nesse contexto, não se deve desconsiderar outra vertente de análise importante que encoraja a prática da “aprovação automática”, o incentivo, mesmo indiretamente, das políticas públicas, materializado em forma de investimentos públicos para as instituições escolares que apresentam índices educacionais de rendimento mais adequados ou próximos às metas previamente estipuladas.

Como exemplos de parâmetros que medem a “qualidade” da educação no Brasil, segundo o decreto nº 9.432/2018, têm-se: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que afere as competências e as habilidades de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria, das pessoas privadas de liberdade ou das que residem no exterior; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que afere as competências e habilidades esperadas ao final da educação básica (BRASIL, 2018).

Enfatize-se que o SAEB, criado em 1990, mas reestruturado em 2005, integra outras duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Em 2013, o SAEB englobou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Em 2019, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixarão de existir e todas as avaliações passarão a serem identificadas pelo nome SAEB, sendo as aplicações desses exames nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares (BRASIL, 2017b).

Quanto aos investimentos públicos aplicados às escolas com melhores índices educacionais, destaca-se a crescente corrida dessas escolas em busca do aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As médias de desempenho do SAEB, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o IDEB. Esse índice foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (BRASIL, 2015).

O IDEB é a ferramenta para acompanhamento das metas de “qualidade” do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, cuja meta, para 2022, seja que o IDEB do Brasil atinja a média 6,0 – que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (BRASIL, 2015). Desse modo, a avaliação do ensino passou a ser um tema de política de Estado, não só de governo (SANTINI; FUZINATO, 2019).

Considerando essas diferentes nuances, este estudo teve como objetivo relatar a experiência docente com a prática compulsória da “aprovação automática”, na disciplina de Ciências, em seis turmas do horário noturno de uma escola pública de ensino fundamental do município de Craíbas-AL, contemplando tanto o ensino fundamental regular, quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, espera-se contribuir com as discussões relativas à essência da prática docente, que está muito além de “dar notas” para aprovação automática de educandos.

MATERIAL E MÉTODOS

BREVE CARACTERIZAÇÃO GERAL DO LOCAL DO ESTUDO

O município de Craíbas, onde este estudo se desenvolveu, integra a Mesorregião do Agreste do Estado de Alagoas e a Microrregião do município de Arapiraca. Situa-se a 252 metros acima do nível do mar e possui clima temperado, com médias variando entre 18°C e 28°C. O município ocupa uma área de 279, 546 Km², possuindo uma população estimada, em 2018, de 24.129 pessoas (ALE, 2018; IBGE, 2017).

Quanto aos dados educacionais, o município possui 33 escolas de educação básica, sendo 31 escolas de ensino fundamental e duas de ensino médio. O número de matrícula na rede básica de ensino foi, em 2017, de 5.614 alunos, sendo 4.536 alunos apenas no ensino fundamental (IBGE, 2017).

Atualmente, a escola objeto deste estudo é uma das mais representativas da cidade, sobretudo pelo fácil acesso, localizando-se na área central urbana. Considerando as seis turmas nas quais este estudo se fundamenta, ressaltou-se que as mesmas representam uma amostra de 108 alunos que integram o horário noturno da referida escola, embora o número de matrícula, em 2018, tenha sido de 299 alunos. Os níveis de ensino considerados, neste trabalho, foram duas turmas regulares, uma de 7º ano e outra de 9º ano, além de quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos, que constituem as quartas fases (duas turmas) e as quintas fases (duas turmas).

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Alguns dados etnográficos dos alunos foram observados empiricamente, já que a autora trabalhou com as turmas, objeto deste estudo. Antes de se discutir os resultados obtidos, acredita-se que seja pertinente uma breve caracterização geral das turmas, permitindo a melhor interpretação das informações apresentadas. Além disso, ressaltou-se que, para este estudo quali-quantitativo, a coleta de dados sobre a frequência concentrou-se na lista de frequência dos alunos às aulas do componente curricular de Ciências. Já a coleta dos dados sobre o rendimento dos alunos considerou a lista de notas das turmas ao longo de 2018, também na disciplina de Ciências. Tanto a

frequência, quanto o rendimento dos alunos, comumente, sofrem interferências e/ou são “acordados” durante as reuniões do conselho de classe.

Para melhor compreensão, os resultados referentes às variáveis, frequência e rendimento, foram apresentados em gráficos produzidos no programa Microsoft Excel®, os quais foram discutidos de acordo com o levantamento bibliográfico realizado. De modo geral, a análise dos dados foi feita de maneira descritiva e interpretativa (BASTOS, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FREQUÊNCIA ÀS AULAS DE CIÊNCIAS

O caminho para as possíveis respostas à pergunta (Seria a aprovação automática o viés para a melhoria da educação no Brasil ou seria apenas uma forma de política paliativa de atraso educacional?) em torno da problemática apresentada, foi orientado pelo caráter empírico da prática pedagógica em sala de aula, ao longo de pouco mais de dois anos, na escola objeto deste estudo. Contudo, os dados apresentados e discutidos concentram-se no ano letivo de 2018, como citado anteriormente.

De modo geral, os alunos considerados neste estudo compõem a faixa etária entre 16 e 46 anos de idade que, muitas vezes, integram realidades pessoais conflituosas, seja na relação com a própria família ou nas relações de trabalho. A maioria dos alunos possui renda principal advinda da agricultura praticada, sobretudo, nas zonas rurais nas quais residem. Esta é a realidade de quase todos os alunos que se matriculam no horário noturno da escola. Além disso, alguns são oriundos de famílias desestruturadas, apresentam modo de vida à margem das leis civis (usando entorpecentes e/ou praticando alguns atos ilícitos), integram a camada social menos abastada ou menos assistida pelas políticas públicas sociais, entre outros.

Nesse contexto, no que tange à análise geral das turmas, deve-se dividi-las em dois grupos: as turmas da Educação de Jovens e Adultos (4ª e 5ª fases) e as turmas do ensino fundamental regular (7º e 9º anos). Nas 4ª fases abordam-se os conteúdos curriculares de Ciências referentes aos 6º e 7º anos (um semestre para cada ano), enquanto nas 5ª fases abordam-se os conteúdos curriculares de Ciências dos 8º e 9º anos (um semestre para cada ano).

As turmas das 4^a e 5^a fases eram compostas, ao final do ano letivo de 2018, por 78 alunos (15 alunos nas 4^a fases e 63 nas 5^a fases), que frequentavam as aulas de Ciências, apesar de serem matriculados, aproximadamente, 91 alunos nas 4^a fases e 125 alunos nas 5^a fases. Esses dados indicam que, a taxa de evasão nas 4^a fases (83,5%) foi mais elevada do que nas 5^a fases (49,6%), ou seja, ao longo dos quatro bimestres do ano letivo de 2018, as 4^a fases apresentaram uma baixa frequência discente, não alcançado sequer 20 alunos (Figura 1). Por outro lado, ao longo dos quatro bimestres de 2018, as 5^a fases apresentaram maior frequência que as 4^a fases, mas os dados evidenciam uma oscilação na frequência discente, especialmente na 5^a fase A (Figura 2).

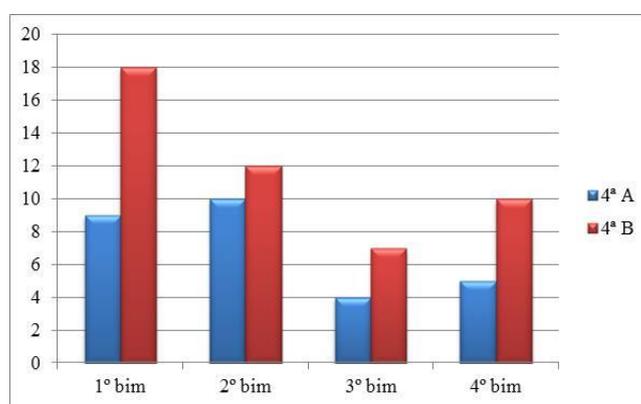


Figura 1: Quantidade de alunos frequentadores das aulas de Ciências nas duas 4^a fases da escola, ao longo de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

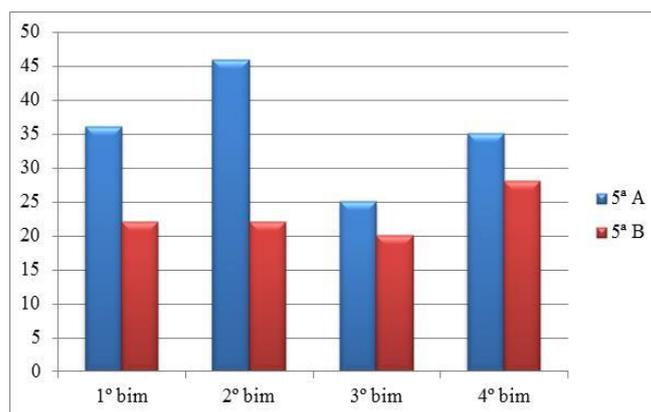


Figura 2: Quantidade de alunos frequentadores das aulas de Ciências nas duas 5^a fases da escola, ao longo de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

Já as turmas dos anos regulares eram compostas, ao final do ano letivo de 2018, por cerca de 30 alunos (13 alunos no 7º ano e 17 alunos no 9º ano) que, geralmente, frequentavam as aulas de Ciências, embora tenham se matriculado, aproximadamente, 83 alunos (51 alunos no 7º ano e 32 alunos no 9º ano). Esses dados revelam que, a taxa de evasão no 7º ano (74,5%) foi mais expressiva do que a do 9º ano (47%), isto é, ao longo dos quatro bimestres do ano letivo de 2018, o 7º ano apresentou uma acentuada redução da frequência discente, em comparação com o 9º ano (Figura 3).

Considere-se que a questão do expressivo índice de evasão e, conseqüentemente, o da frequência incipiente da maioria dos alunos pode ser justificada, parcialmente, pelo fato de realizarem trabalhos braçais diários, sazonais e cansativos na agricultura, o que diminui a frequência às aulas à noite. Entretanto, há diversos fatores, tanto internos, quanto externos, que podem ser cruciais no momento da decisão de permanecer ou não na escola como, o uso de drogas, a falta de incentivo da família e da escola, a necessidade de trabalhar, a falta de formação de valores, a falta de preparo para o mercado de trabalho, entre outros (SILVA-FILHO; ARAÚJO, 2017).

Esses fatores citados podem resultar, futuramente, tanto na má preparação do aluno para a vida pessoal quanto profissional, prejudicando sua formação cidadã, defendida pela LDB. Além disso, por outro lado, vivencia-se a difusão de uma política de responsabilização docente quanto ao desempenho dos alunos, cujo principal objetivo é ocultar a responsabilidade dos outros sujeitos da educação pública (GIROTTI, 2018).

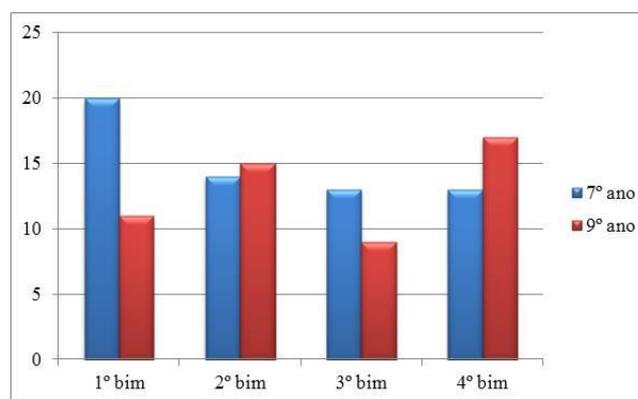


Figura 3: Quantidade de alunos frequentadores das aulas de Ciências nos 7º e 9º anos da escola, ao longo de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

A realidade é que a quantidade significativa de alunos que deixaram de frequentar a escola no período noturno torna-se frustrante para a prática docente, mesmo sabendo-se que a evasão e/o abandono representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo da saída do aluno do espaço escolar (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). Por exemplo, para Leon e Menezes-Filho (2002), um dos principais determinantes para o processo de evasão escolar é a taxa de reprovação. Todavia, a própria renda do aluno ou o seu seio familiar é um importante gargalo para o avanço escolar quando, por exemplo, o aluno deixa a escola para poder trabalhar. Assim, enquanto a frequência e o avanço escolar são fatores diretamente proporcionais, tais fatores são inversamente proporcionais ao processo de evasão escolar (LEON; MENEZES-FILHO, 2002).

Para Batista, Mantovani e Nascimento (2015), as questões socioeconômicas, as relações aluno-escola e aluno-professor, problemas orgânicos e/ou psicológicos, entre outros, podem afetar o desempenho escolar do aluno, levando-o à repetência. Além disso, as famílias de alunos com histórico de insucesso escolar podem apresentar menor facilidade em lidar com situações adversas, onde o baixo nível de suporte familiar oferecido ao aluno pode ser um dos fatores associados ao seu histórico de reprovação e, consequentemente, ao seu insucesso escolar.

O RENDIMENTO ESCOLAR EM CIÊNCIAS

Quanto a questão de rendimento nas turmas analisadas, infere-se que este fator seja um dos reflexos da baixa frequência às aulas de Ciências. Assim sendo, observa-se que, nas 4^a fases a maior parte dos alunos tem um rendimento que integra o intervalo de notas entre 1,0 e 3,0 pontos, ao longo dos quatro bimestres letivos de 2018 (Figura 4). Todavia, há também alguns alunos que possuem um rendimento que integra o intervalo de notas entre 5,1 e 7,0, ao longo dos bimestres.

No que se refere ao rendimento das 5^a fases (Figura 5), nota-se que a maior parte dos alunos apresenta notas em dois intervalos, 3,1-5,0 e 5,1-7,0 pontos. A menor parcela de alunos, com maior rendimento, concentra-se nos intervalos de 7,1-8,0 e 8,1-10,0 pontos. Esses dados confirmam que, apenas uma pequena quantidade de alunos

consegue notas consideradas satisfatórias ou adequadas, que ultrapassam a média esperada e adotada em cada bimestre para sua respectiva aprovação, que são 6,0 pontos.

Na escola considerada neste estudo, embora essa situação possa ocorrer em outras escolas públicas do país, quando o aluno não consegue a nota suficiente para a aprovação bimestral, mesmo que seja muito baixa (por exemplo, 2 pontos bimestrais), se o aluno apresentar uma certa frequência às aulas (cerca de 30% ou 40%), o docente é induzido, diretamente, a rever a nota atribuída se, no conselho de classe, for decidido que o aluno tem “alguma chance” de ser aprovado, por exemplo, por bom comportamento (não causa discórdias ou bagunças durante as aulas). Nesse caso, o conselho de classe se resume a ditar quem será aprovado ou não nas disciplinas convergindo, assim, para uma decisão pautada em critérios subjetivos.

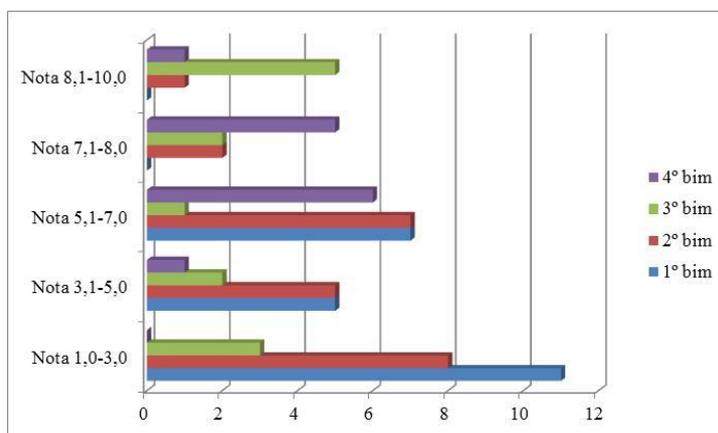


Figura 4: Distribuição da quantidade de alunos das 4ª fases por intervalo de notas nas aulas de Ciências, ao longo dos bimestres de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

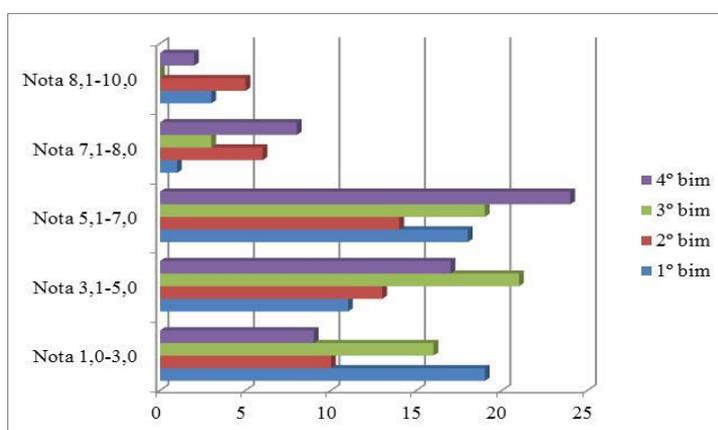


Figura 5: Distribuição da quantidade de alunos das 5ª fases por intervalo de notas nas aulas de Ciências, ao longo dos bimestres de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

Na verdade, como defendido por Moraes, Stella e Teruya (2011), o conselho de classe nas escolas de educação básica trata-se de uma espécie de classificação avaliativa dos educandos, a fim de legitimar ou não sua exclusão, não encontrando respaldo entre os docentes e, por isso, constitui-se em um momento particularmente tenso. Todavia, o conselho de classe deveria figurar como um espaço de reflexão pedagógica, no qual vários profissionais discutem opções e propõem ações educativas eficazes, com a finalidade de suprir necessidades ou solucionar dificuldades encontradas no processo de aprendizagem (GURA; SCHNECKENBERG, 2011).

Além disso, no conselho de classe, algumas vezes, na escola analisada, o docente que atribuiu uma nota baixa, porém condizente com a capacidade de aprendizagem do aluno avaliado, é coagido ou induzido pelos próprios colegas de profissão, pelo coordenador e até mesmo pelo diretor escolar, a “dar nota” e, conseqüentemente, colocar as respectivas “frequências inidôneas” na lista apropriada a este fim, para àquele aluno, se ele tiver uma vida familiar desestruturada ou esteja passando por algum problema pessoal, por exemplo, entre outros fatores.

Nesse sentido, uma das maiores preocupações da gestão escolar concentra-se em mascarar o aumento das taxas de evasão e, sobretudo de reprovação, ou seja, preocupa-se, exageradamente, com os sistemas de avaliação da educação básica, especialmente, com os números do IDEB, uma vez que determinadas notas alcançadas nesse índice pode representar maior aplicação de investimentos públicos na escola em questão. Todavia, ressalte-se que, as preocupações deveriam extrapolar a perspectiva quantitativa (IDEB) e abranger os aspectos qualitativos da educação como, por exemplo, fortalecer as relações entre discentes e docentes, elaborar estratégias pedagógicas, aprimorar as técnicas de avaliação discente, promover um clima amistoso de trabalho na instituição, prezar pela organização do trabalho coletivo, entre outros.

Nessa perspectiva, nota-se que as estatísticas fornecidas pelo SAEB, sobre o desempenho escolar dos alunos, não se constituem como reveladoras de qualidade do ensino, muito pelo contrário, indicam-nos o quanto estamos “devendo” aos alunos em relação à aprendizagem (BERTAGNA, 2008). É nesse sentido que a aprovação automática se distancia da possível melhoria da educação no Brasil, já que se configura como uma forma de política paliativa de atraso educacional.

Defende-se aqui que, o docente deve atuar como um profissional, mas para isso ele não precisa ignorar ou ser insensível à realidade pessoal e, muitas vezes, conflituosa

que o aluno esteja passando em sua vida particular. Todavia, ao ser considerado o momento problemático do aluno, relevando-se notas e frequências baixas, deixasse de lado a necessidade de avaliação de sua capacidade cognitiva, relativa aos componentes curriculares, por exemplo. Assim, pode-se resultar em um acúmulo de buracos ou lacunas na aprendizagem, onde a aprovação desse aluno mascara esses buracos, dando a impressão de que tudo ocorreu bem, ou seja, que o aluno está apto a cursar matérias ou tópicos mais avançados (SILVA et al., 2017). É nessa perspectiva que se questiona a prática da aprovação automática nas escolas, quando se aprova esse aluno para anos posteriores, sem que ao menos ele tenha conseguido aprender os conteúdos mínimos do ano letivo anterior.

Quanto ao rendimento do 7º ano (Figura 6), foi registrada uma maior quantidade de alunos no intervalo de notas 1,0-3,0 pontos, especialmente no primeiro bimestre, sendo que a quantidade de alunos, relativamente, mais frequente às aulas, menos de 10 alunos, apresentou um rendimento nos intervalos 3,1-5,0 e 5,1-7,0 pontos. Outro fator relevante é que no 7º ano não houve alunos com rendimento no maior intervalo de notas, 8,1-10,0, o que difere de todas as outras turmas analisadas. Na teoria, em geral, tem-se o conceito prévio de que os anos regulares de ensino tenham melhor rendimento do que as turmas de EJA, devido às suas particularidades, entretanto, na realidade analisada aqui não foi isso que se notou ao se considerar a turma de 7º ano da escola.

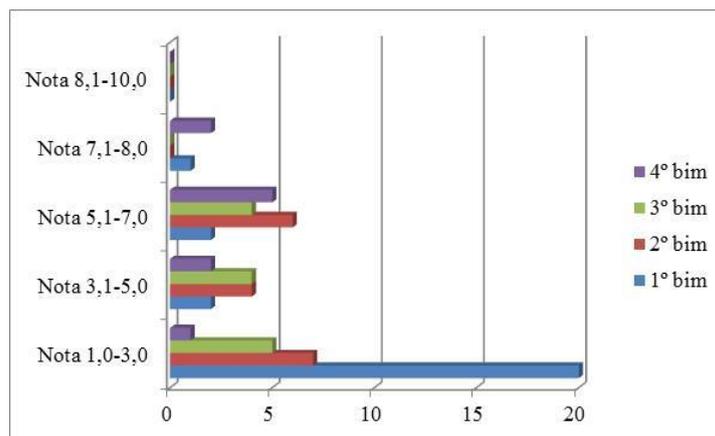


Figura 6: Distribuição da quantidade de alunos do 7º ano por intervalo de notas nas aulas de Ciências, ao longo dos bimestres de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao rendimento do 9º ano (Figura 7), foi notada uma maior distribuição do rendimento dos alunos em todos os intervalos de notas, porém a maior quantidade de alunos concentrou-se nos intervalos 5,1-7,0 e 7,1-8,0 pontos. Outro aspecto que merece atenção é o fato de que apenas no terceiro bimestre houve alunos com notas entre 8,1 e 10,0 pontos, ao passo que no quarto bimestre não houve alunos com notas tão baixas, entre 1,0 e 3,0 pontos.

De modo geral, apesar das dificuldades encontradas acredita-se que, em comparação com as demais turmas trabalhadas e analisadas, o 9º ano seria a turma melhor preparada, participativa e com maior capacidade de aprendizagem, quando instigados, ou seja, não apresentava tantas dificuldades e/ou lacunas na aprendizagem prévia.

Deve-se enfatizar, ainda, que uma das quartas fases, uma das 5ª fases e o 7º ano, geralmente, eram pouco participativas, mesmo se empregando diferentes estratégias de ensino, como dinâmicas em grupo. Este fato, aliado a outras características das turmas, pode também ter influenciado nos dados discutidos aqui no que tange, por exemplo, ao rendimento na disciplina de Ciências.

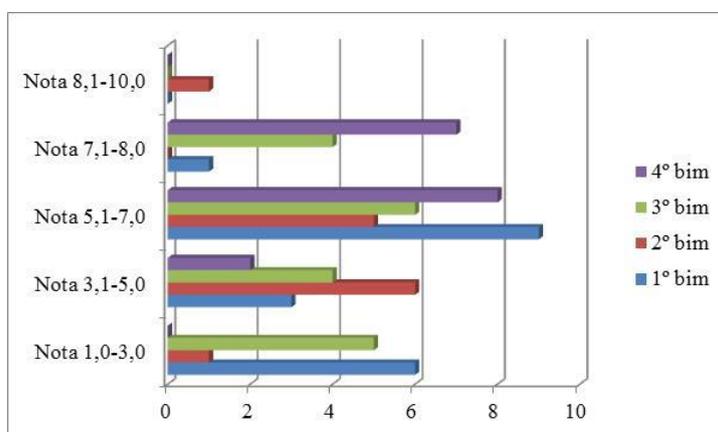


Figura 7: Distribuição da quantidade de alunos do 9º ano por intervalo de notas nas aulas de Ciências, ao longo dos bimestres de 2018.

Fonte: dados da pesquisa.

Tanto a frequência quanto o rendimento das turmas consideradas aqui não constituem uma realidade restrita apenas ao ano letivo de 2018, pois muitas das situações relatadas também foram vivenciadas nessa escola, tanto no segundo semestre de 2016, quanto no ano letivo de 2017.

Diante da caracterização geral das turmas que integram o período noturno da escola considerada neste estudo, surge um questionamento: que tipo de pessoa e de profissional estar-se auxiliando a formar, isto é, esses alunos seriam capazes de concorrer a determinadas vagas de emprego, por exemplo? A pergunta deve-se ao fato de que uma parte dos alunos, sobretudo os que integram a faixa etária maior que 25 anos preocupam-se com a sua inserção no mercado de trabalho e, entendem que para muitos tipos de trabalhos é necessário o mínimo possível de escolaridade (conclusão do ensino fundamental).

É nesse sentido que a educação deve ser refletida, ou seja, como um processo onde se fundamenta a ideia de formar o ser humano para a vida, formar o ser em sua plenitude, para os desafios que a sociedade coloca diariamente nas relações de trabalho, nas relações com o outro e na relação com os próprios sujeitos (BASTOS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado é difícil lidar com alunos com baixo índice de aprendizagem, elevado desinteresse educacional, falta de perspectiva pessoal/profissional e infratores de leis, por outro lado, é desafiador e frustrante se adequar às políticas de ensino do “faz de conta” ou da “educação da hipocrisia”, endossada pela prática da aprovação automática. Nesse sentido, infere-se que o docente, na escola citada, é condicionado, mesmo indiretamente, a contribuir com a não formação do cidadão ou com uma formação defasada. Entretanto, no cerne, o docente é um profissional preparado para ajudar na formação dos alunos, em sentido amplo, porém sua atuação é limitada na escola em questão, restringindo-se a aprovação de alunos que apenas frequentam as aulas, mesmo que não façam as atividades educacionais propostas ou demostrem quaisquer interesses.

Nesse sentido, a progressão continuada (não a aprovação automática), entre outras práticas educacionais, poderia ser incorporada às práticas pedagógicas desde que seja construída e aplicada com um significado real para o desenvolvimento e formação dos alunos, sem descaracterizar o ensino dos conhecimentos que propiciem a emancipação discente. Todavia, é o que pouco se observa na efetivação do exercício docente, considerando-se os resultados apresentados e analisados neste estudo de caso.

A prática da aprovação automática torna-se mais preocupante quando se vislumbra como uma prática não pontual ou um caso isolado, mas uma ação corriqueira nas escolas públicas do país. Esse fato pode indicar que, a educação no Brasil ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que alcance a garantia do padrão de qualidade abordado pela legislação brasileira. É nesse sentido que a educação precisa ser refletida, reformulada e implantada.

Assim, futuros estudos podem analisar variáveis aqui não contempladas, extrapolando o esforço amostral, analisando-se as características da aprovação automática (aqui tratada como a política de “dar notas”) em outros componentes curriculares, associando-as à insatisfação docente, tendo em vista que os professores podem se sentir coagidos por essa política pública da educação do “faz de conta”.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece a importante contribuição dada pelos professores Cristiano Marinho da Silva e Janimara Marques da Silva, na correção deste estudo, assim como, aos demais revisores deste artigo.

REFERÊNCIAS

1. ALE – Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. **Craíbas**. Disponível em: <<https://www.al.al.leg.br/municipios/craibas>>. Acesso em: 26 dez. 2018.
2. BASTOS, T. M. Educar para vida, educar para o ser. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 3, n.1, p.133-143, 2018.
3. BATISTA; E. C.; MANTOVANI, L. K. S.; NASCIMENTO, A. B. Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 7, n. 13, p. 50-70, 2015.
4. BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 73-86, 2008.
5. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 dez. 2018.
6. _____. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28341835/do1-2018-07-02-decreto-n-9-432-de-29-de-junho-de-2018-28341831>. Acesso em: 25 dez. 2018.

7. _____. **Projeto de lei do senado nº 336, de 2017**. 2017a. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=20/09/2017&paginaDireta=00181>>. Acesso em: 26 dez. 2018.
8. _____. **SAEB**. 2017b. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 25 dez. 2018.
9. _____. **IDEB**. 2015. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 25 dez. 2018.
10. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 dez. 2018.
11. GIROTTO, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.
12. GURA, V.; SCHNECKENBERG, M. O conselho de classe como processo avaliativo. In: Congresso Nacional de Educação, X, Curitiba. **Anais...** 2011.
13. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Craibas**. 2017. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/craibas/panorama>>. Acesso em: 26 dez. 2018.
14. LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 417-452, 2002.
15. MAINARDES, J. A promoção automática e questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, 1998.
16. MORAES, D. R. S.; STELLA, I. C. S.; TERUYA, T. K. O conselho de classe participativo e sua materialidade na escola pública. In: Congresso Nacional de Educação, X, Curitiba. **Anais...** 2011.
17. SANTINI, G. J.; FUZINATO, J. M. Análise do aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escola pública municipal de Guarantã do Norte/MT no período 2007-2017. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 284-298, 2019.
18. SILVA, C. M.; SILVA, V. A.; BARROS, J. S.; SOUZA, R. C. S. Relacionando situações de fracasso escolar em Matemática com a aprendizagem do tipo queijo suíço. **Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online**, v. 7, n. 2, p. 33-40, 2017.
19. TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 95-118, 2011.