UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ELISETE ANGNES SCHARDONG GOLDSCHMIDT

A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Motivações e Consequências

São Leopoldo
2024

ELISETE ANGNES SCHARDONG GOLDSCHMIDT

A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Motivações e Consequências

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.ª Me. Regina Urmersbach

São Leopoldo

2024

RESUMO

Este trabalho analisa as motivações e consequências da promoção automática no Ensino Fundamental, com especial atenção aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19. A pesquisa baseou-se em questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental, do município de Santa Maria do Herval/RS, complementado por análises bibliográficas sobre progressão continuada, políticas educacionais e práticas avaliativas. O objetivo foi compreender as pressões exercidas sobre os docentes para aprovar alunos sem aprendizagem efetiva, assim como identificar as implicações dessa prática para a qualidade do ensino e desenvolvimento dos estudantes. Os resultados mostram que, durante a pandemia, a transição para o ensino remoto intensificou as dificuldades estruturais do sistema educacional, expondo desigualdades tecnológicas e pedagógicas. Muitos professores relataram frustração diante da falta de autonomia, sobrecarga de trabalho e dilemas éticos ao lidar com turmas heterogêneas. Para os alunos, a promoção sem o aprendizado adequado resultou em lacunas acumuladas, problemas de autoestima e desmotivação. Conclui-se que a promoção automática, embora apresentada como solução para reduzir repetência e evasão, reflete falhas estruturais, como a ausência de políticas de suporte e formação continuada para os docentes. Além disso, destaca-se a necessidade de mecanismos eficazes de avaliação e recuperação, que transformem a progressão continuada em uma prática inclusiva e educativa. O estudo sugere futuras investigações sobre os impactos emocionais dessa prática nos estudantes, a eficácia das avaliações contínuas e o papel da gestão escolar na implementação de políticas educacionais.

Palavras-chave: promoção automática; progressão continuada; pandemia; avaliação; Ensino Fundamental.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais motivos para a promoção automática 44
Gráfico 2 - Gestão escolar em defesa da promoção automática.....46
Gráfico 3 - Sentimentos.....49
Gráfico 4 - Autonomia 50
Gráfico 5 - Consequências para os docentes.....54
Gráfico 6 - Estratégias.....57
Gráfico 7 - Suporte aos professores.....61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Raquel Soares do Nascimento Borges 12
Quadro 2 - Lygia de Souza Viégas.....13
Quadro 3 - Natália de Lacerda Gil.....15
Quadro 4 - Vanda Mendes Ribeiro e Paula Reis Kasmirski 16
Quadro 5 - Natália de Lacerda Gil.....17
Quadro 6 - Justificativas da gestão escolar para a promoção automática 47
Quadro 7 - Sugestões para melhorar o suporte aos professores.....62
Quadro 8 - Comentários e sugestões sobre a promoção automática 65

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 7
2 ESTADO DA ARTE 12
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 18
3.1 História e evolução da avaliação escolar 18
3.1.1 Práticas avaliativas na antiguidade 18
3.1.2 Transformações no sistema avaliativo 19
3.2 Desafios e tendências emergentes 21
3.3 Avaliação da aprendizagem e razões por trás da promoção automática 21
3.4 Diferenciação entre progressão continuada e promoção automática 27
3.5 Perspectiva legal 31
3.6 Desafios 35
4 METODOLOGIA 38
5 ANÁLISE DOS DADOS 41
5.1 Características dos docentes 41
5.2 Possíveis motivações para a promoção automática 43
5.3 Sentimentos e autonomia do professor 48
5.4 Desafios e consequências da promoção sem aprendizagem 51
5.4.1 Desafios da aprovação automática 52
5.4.2 Consequências para os alunos 53
5.4.3 Consequências para os professores 54
5.4.4 Impacto na qualidade do ensino 55
5.5 Estratégias de apoio ao aluno com dificuldades 56
5.5.1 Análise das estratégias 57
5.6 Comentários adicionais 64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 68
REFERÊNCIAS 71
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES 80

1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de Covid-19[1], os professores enfrentaram uma série de desafios sem precedentes em sua prática educacional. De acordo com relatos de docentes e informações de *sites* de plataformas confiáveis, como a do Ministério da Educação (MEC) e de pesquisas acadêmicas, uma das principais dificuldades foi a transição abrupta para o ensino remoto. Muitos educadores tiveram que adaptar rapidamente suas aulas presenciais para o formato *online*, o que demandou aprendizado de novas tecnologias e ferramentas digitais, nem sempre acessíveis a todos.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada, tanto por parte das instituições de ensino e professores, quanto dos alunos, foi um obstáculo significativo. Muitas escolas não estavam preparadas para fornecer suporte técnico e recursos necessários para o ensino remoto e, um grande número de alunos, enfrentou dificuldades de acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos adequados para acompanhar as aulas virtuais.

Outro contratempo, enfrentado pelos professores, foi a necessidade de ajustar seus métodos de ensino para um ambiente virtual, o que exigiu repensar estratégias pedagógicas e encontrar maneiras criativas de engajar os alunos à distância. Além disso, a falta de interação presencial dificultou a avaliação do progresso dos estudantes e o acompanhamento de seu bem-estar emocional e psicológico.

De forma geral, a pandemia impôs adversidades significativas aos professores, exigindo flexibilidade, resiliência e criatividade para superar obstáculos e garantir a continuidade do ensino de qualidade em um contexto de ensino remoto.

Esta pesquisa surge da minha observação e reflexão sobre estas questões que os professores enfrentam na educação atualmente, principalmente após a pandemia de Covid-19. Informo, ainda, que as observações foram feitas em uma escola estadual, do município de São José do Herval/RS –, na qual atuo e onde meus filhos estudam –, com questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental.[2]

---

[1] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

[2] Entre todas estas questões relatadas brevemente, ainda, há a pressão para aprovar os alunos, mesmo que eles não tenham aprendido o que era esperado para o ano. A “promoção automática”,

Esse fenômeno, caracterizado pela retirada da possibilidade de reprovação como critério normativo nos documentos oficiais, levanta preocupações sobre o impacto na eficácia do processo educativo e na justiça do sistema, já que os alunos podem ser aprovados sem atingirem os conhecimentos mínimos esperados. Embora haja quem defenda a promoção automática como uma solução temporária para problemas estruturais do sistema educacional, como falta de recursos e sobrecarga dos professores, a ausência de políticas eficazes de acompanhamento, pode perpetuar desigualdades e comprometer a qualidade do ensino.

De acordo com Lima (2018):

> A promoção automática ou a provação sem aprendizagem ocorre quando os sistemas de ensino retiram a reprovação da pauta normativa expressa nos documentos oficiais sem a garantia de reformulações e investimentos mais concisos. A exemplo disso, entra a necessidade de que se cuide melhor da formação continuada dos profissionais da educação, das inovações metodológicas e tecnológicas, dentre outras, que oferecem suporte ao ensino e as estratégias que modifiquem a estrutura da sala de aula e as interações que nela ocorrem. Em contrapartida, a progressão continuada diz respeito à regularização do fluxo escolar com qualidade e com o acompanhamento das aprendizagens dos discentes pelo coletivo da escola, do qual também fazem parte o Orientador Educacional e o Psicólogo Escolar.

Então, perante este cenário apresentado, o tema escolhido para minha investigação é: *A promoção automática no ensino: motivações e consequências.*

Diante deste contexto, brevemente apresentado, a realidade torna-se preocupante, uma vez que despontam não somente os impactos motivados pela pandemia na alfabetização, mas, também, as intensas desigualdades sociais do Brasil, que, mesmo frente às circunstâncias extremas, como a pandemia, parece reincidir sempre sobre determinados grupos de pessoas. Sendo assim, a pergunta-problema que guia a presente investigação é: *O que leva a gestão a pressionar os professores a aprovarem os estudantes sem que alcancem a aprendizagem ideal e quais são as consequências da promoção automática no ensino?*

Minha jornada, até aqui, foi marcada por diferentes experiências. Trabalhei por muitos anos em uma fábrica de calçados, mas, aos 37 anos tive gêmeos prematuros que precisaram de cuidados intensivos. Por um tempo, dediquei-me

---

também conhecida como progressão continuada, é um modelo educacional em que os alunos são promovidos para a próxima etapa de ensino sem a necessidade de serem aprovados em todas as disciplinas, tem gerado intenso debate sobre sua influência na qualidade da educação e sua equidade para professores e alunos.

totalmente a cuidar deles, até que pude voltar ao trabalho. Consegui um emprego como merendeira em uma creche onde meus filhos foram matriculados e, mais tarde, me aposentei. Atualmente, trabalho como faxineira em uma escola estadual onde meus filhos também estudam. Decidi ingressar no curso de Pedagogia mobilizada pelas ações observadas na escola e, agora que serei professora, quero investigar e compreender como os professores se sentem frente a esta promoção de aprovação, que mesmo com uma aprendizagem deficitária, é adotada e orientada pela gestão da mantenedora e da escola.

A observação do ambiente escolar, a escuta dos relatos dos meus filhos sobre o que acontece em sala de aula e, atualmente, pensando na minha futura atuação docente, enquanto pedagoga, despertou, ainda mais, meu interesse em compreender melhor a educação e os seus processos avaliativos e de gestão, especialmente os que envolvem os anos iniciais do Ensino Fundamental, que será meu campo de atuação. Durante toda a minha formação acadêmica, o tema da promoção automática se destacou e percebi que compreender e me aprofundar nos estudos em relação a essa prática pode, inclusive, apoiar na implementação de políticas educacionais efetivas, que possam garantir que, de fato, todos os alunos tenham oportunidades iguais e reais de aprendizado.[3]

O objetivo geral desta investigação é compreender os fatores que levam a gestão a pressionar os professores a aprovarem estudantes que não demonstram aprendizado adequado, assim como explorar as maneiras pelas quais os docentes lidam com essa pressão pela aprovação. Em um contexto educacional, onde a promoção automática tem se tornado uma prática comum, é essencial investigar as razões que fundamentam essa pressão, se ela existe, analisando as motivações da gestão e os efeitos sobre a prática docente. Além disso, é importante entender como os professores se sentem em relação a esse mecanismo de aprovação, que, muitas vezes, contraria os princípios pedagógicos e a ética da profissão, sendo promovido e orientado tanto pela gestão da mantenedora quanto pela escola.

A pesquisa também buscará verificar as consequências que essa aprovação, sem o aprendizado ideal, pode ter na percepção dos educadores, considerando

[3] Sabedora de que só há reprovação a partir do 3º ano, mas antes, no 1° e 2° ano é possível a "progressão continuada", que é garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Brasil, 1996). No 3º, 4º e 5º ano estamos vendo práticas da chamada "promoção automática", mas que, legalmente não existe. Com base nesses fatos relatados, justifico a escolha da temática deste estudo.

aspectos como o impacto no desenvolvimento dos alunos e na qualidade do ensino. Por fim, será fundamental identificar as estratégias que os professores utilizam para lidar com a realidade de alunos não alfabetizados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, permitindo, desse modo, um melhor entendimento das práticas educacionais em um cenário desafiador.

Sendo assim, justifica-se a relevância deste estudo com a intenção de contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores no campo da educação, na atualidade, e a promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais.

Nos próximos capítulos este trabalho é desenvolvido da seguinte maneira. O Capítulo 2 apresenta a análise bibliográfica realizada sobre a promoção automática e a progressão continuada, destacando seis estudos acadêmicos encontrados no Google Acadêmico. Esses trabalhos exploram temas como os reflexos da pandemia na alfabetização, críticas às políticas de progressão continuada e as questões históricas e políticas da reprovação escolar no Brasil. A análise desses estudos permite compreender as múltiplas perspectivas sobre o tema e estabelecer um diálogo teórico que enriquece a pesquisa. O Capítulo 3, por sua vez, aborda a fundamentação teórica, trazendo conceitos centrais relacionados à avaliação escolar e sua evolução histórica. São discutidas as práticas de promoção automática e progressão continuada, bem como os impactos sociais e pedagógicos das práticas avaliativas no Ensino Fundamental, com base em autores como Luckesi (1997; 1999; 2003; 2011; 2018) e outros que analisam criticamente a avaliação tradicional. O Capítulo 4 detalha a metodologia utilizada, que consistiu na aplicação de questionário para professores do Ensino Fundamental. Este questionário procurou compreender o perfil dos participantes, os motivos da pressão pela promoção automática, os desafios enfrentados pelos educadores e as estratégias adotadas para lidar com a prática. No Capítulo 5, são apresentados e analisados os dados coletados, demonstrando como os professores percebem os impactos da promoção automática, especialmente em relação às dificuldades impostas pela pandemia e às pressões gerenciais. Por fim, o Capítulo 6 sintetiza os resultados, destacando que a promoção automática reflete problemas estruturais no sistema educacional brasileiro, como a ausência de políticas de suporte e formação continuada para os professores. O estudo conclui enfatizando a importância de estratégias de avaliação

mais inclusivas e eficazes, sugerindo futuras pesquisas sobre os impactos emocionais nos estudantes e a eficácia das práticas pedagógicas e gerenciais.

2 ESTADO DA ARTE

Ao escolher realizar minha pesquisa sobre o tema *A promoção automática no ensino: motivações e consequências* e, a fim de compreender como a literatura brasileira vem abordando esta temática e quais estudos podem se aproximar da minha investigação, foram realizadas buscas no Google Acadêmico, para ter acesso a diferentes produções acadêmicas. Os termos utilizados como palavras-chave foram: promoção automática, progressão continuada, pandemia e alfabetização. Após as buscas, foram encontradas muitas produções, das quais destaco aqui seis que se relacionam com o tema deste trabalho para diálogo.

Inicialmente, apresentarei os trabalhos selecionados nos quadros a seguir.

Quadro 1 - Raquel Soares do Nascimento Borges

Autora	Título	Ano	Categoria	Objetivo
Raquel Soares do Nascimento Borges	*Os reflexos da pandemia no processo de alfabetização de crianças que vivenciaram o ensino remoto emergencial*	2024	TCC	Investiga o processo de alfabetização de crianças que iniciaram o Ensino Fundamental durante a pandemia, por meio do ensino remoto, destacando as habilidades presentes no processo de alfabetização, considerando as indicações da BNCC (Brasil, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O trabalho de conclusão de curso de Borges (2024), sobre os reflexos da pandemia no processo de alfabetização de crianças é crucial para compreender como o ensino remoto emergencial afetou o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Ao investigar as habilidades de alfabetização, presentes nesse contexto, o estudo contribui para a identificação de possíveis lacunas e desafios enfrentados pelas crianças e educadores, fornecendo subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes. Refletir sobre as estruturas curriculares do ensino

escolar, levando em conta os desníveis de aprendizagem que os da mesma faixa etária apresentam atualmente. É crucial planejar políticas públicas que reduzam as desigualdades na educação, evidenciadas durante a pandemia, e garantam equidade e qualidade social na oferta da educação escolar, tanto durante quanto após a fase de alfabetização.

Enquanto Borges (2024) concentrou-se no impacto da pandemia na alfabetização e no ensino remoto, minha intenção aqui é abordar a pressão que os professores sofrem pela gestão, seja da mantenedora ou da escola, para a aprovação automática e suas implicações no campo educacional.

Quadro 2 - Lygia de Souza Viégas

Autora	Título	Ano	Categoria	Objetivo
Lygia de Souza Viégas	*Progressão continuada e patologização da educação: um debate necessário*	2015	Artigo	Analisa as repercussões da progressão continuada na escola, destacando os argumentos patologizantes que sustentam explicações individualizantes sobre o fracasso escolar no contexto dessa política.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por sua vez, o artigo de Viégas (2015) trata a respeito da progressão continuada e suas implicações na educação. A autora destaca a importância de analisar criticamente as políticas educacionais vigentes. Ao abordar as repercussões da progressão continuada e os argumentos patologizantes relacionados ao fracasso escolar, o estudo lança luz sobre questões fundamentais para o debate educacional, como a promoção da equidade e o combate à estigmatização dos alunos em situação de dificuldade.

Tanto minha pesquisa, quanto o artigo de Viégas (2015) abordam a questão da progressão continuada, mas, com focos e abordagens diferentes, pois, esta investigação, busca compreender como os professores lidam com a pressão pela aprovação dos alunos sem aprendizagem efetiva, investigando suas motivações e

consequências na visão dos professores das turmas de alunos não alfabetizados no 4° e 5° ano do Fundamental.

Além disso, o estudo foca especialmente em alunos de escolas públicas, analisando como essas dinâmicas afetam a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes nessas instituições. Já o artigo de Viégas (2015), faz uma análise crítica das políticas de progressão continuada, destacando os argumentos patologizantes usados por questões fisiológicas ou características ligadas a uma determinada doença, que individualizam o fracasso escolar, atribuindo uma justificativa para a reprovação dos alunos. O artigo fornece uma análise teórica e crítica das políticas educacionais, o que me ajudou a realizar reflexões importantes sobre as políticas de progressão continuada. Primeiramente, compreendi como os argumentos patologizantes, que atribuem o fracasso escolar a questões fisiológicas ou características relacionadas a determinadas doenças, podem desviar a atenção dos verdadeiros problemas estruturais e pedagógicos. Além disso, a análise teórica e crítica das políticas educacionais apresentadas no artigo me permitiu questionar a eficácia dessas políticas e considerar a necessidade de abordagens mais inclusivas e justas para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e sucesso escolar.

No entanto, minha intenção com este trabalho é analisar contextos mais amplos, não ligados a patologias, mas, numa visão prática e aplicada ao cotidiano dos professores.

Enquanto o artigo de Viégas (2015) foca nos argumentos patologizantes e suas implicações, esta pesquisa se diferencia ao investigar como os professores lidam com a pressão pela aprovação de alunos sem aprendizagem efetiva, explorando suas motivações e consequências no ambiente escolar. Essa abordagem prática permitiu uma compreensão mais direta dos desafios enfrentados pelos educadores em sala de aula. É relevante seguir com meus estudos investigativos porque eles favorecem uma visão valiosa sobre as práticas e percepções dos professores em relação à alfabetização e à progressão continuada, especialmente no contexto das escolas públicas. Ao entender melhor esses aspectos, é possível contribuir para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes e sustentáveis, que realmente atendam às necessidades dos professores e alunos, promovendo uma educação de qualidade e equitativa.

Quadro 3 - Natália de Lacerda Gil

Autora	Título	Ano	Categoria	Objetivo
Natália de Lacerda Gil	*Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional*	2018	Artigo	Analisa como a reprovação escolar se tornou um problema político-educacional a partir dos anos 1930, e como a noção de reprovação se consolidou no século XX.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O artigo de Gil (2018) argumenta que a reprovação escolar no Brasil se tornou um problema político-educacional significativo a partir dos anos 1930, apesar de existir anteriormente. A noção “moderna” de reprovação se consolidou no século XX com a escola obrigatória, o modelo escolar seriado e melhores estatísticas educacionais após 1931. O artigo discute teórico-metodologicamente as estatísticas, a evolução dos exames escolares e a definição do ritmo anual escolar. Analisa como o ensino seriado e os discursos especializados moldaram a cultura escolar e defende que estatísticas educacionais mais sistemáticas ajudaram a identificar "distorções" no percurso escolar, promovendo debates focados na eficiência educacional.

Ao ler este trabalho, conclui que, embora a reprovação existisse desde o período colonial, foi nas décadas de 1930 e 1940 que o tema ganhou importância política, continuando nas décadas seguintes e ressurgindo após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) em busca de uma escola inclusiva.

Enquanto minha pesquisa busca oferecer uma perspectiva prática e aplicada das experiências dos professores e analisar as políticas educacionais vigentes, o artigo de Gil proporciona uma análise histórica e teórica dessas políticas, além de examinar a evolução da questão da reprovação na agenda política.

Quadro 4 - Vanda Mendes Ribeiro e Paula Reis Kasmirski

Autores	Título	Ano	Categoria	Objetivo
Vanda Mendes Ribeiro *et al*.	*Crenças de professores sobre reprovação escolar*	2018	Artigo	Analisa as crenças de professores sobre reprovação escolar e as relações entre essas crenças, os princípios de justiça e avaliação, e o conhecimento sobre os efeitos da reprovação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ribeiro *et al*. (2018) em seu artigo *Crenças de professores sobre Reprovação Escolar*, escrevem sobre as crenças existentes, por parte dos professores, na educação básica no quesito reprovação escolar, investigando a relação dessas crenças com os princípios de justiça, avaliação e conhecimento, acerca dos efeitos desta reprovação. Utilizando dados de quase 5,5 mil professores de Língua Portuguesa, o estudo conclui que os profissionais que aderem à reprovação tendem a valorizar a meritocracia e a avaliação normativa.

Professores com mais experiência, maior conhecimento sobre pesquisas educacionais e títulos de mestrado ou doutorado são menos favoráveis à reprovação. O artigo destaca a importância de incluir pesquisas sobre os efeitos da reprovação nos cursos de formação de professores para influenciar positivamente suas crenças e práticas educativas. Este artigo se diferencia do meu estudo, pois trata-se, exclusivamente, das perspectivas docentes sobre a reprovação, não abordando, de forma específica, as suas causas e os impactos no aprendizado a longo prazo.

Quadro 5 - Natália de Lacerda Gil

Autora	Título	Ano	Categoria	Objetivo
Natália de Lacerda Gil	*A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil*	2021	Artigo	Analisa as relações entre os índices de reprovação escolar no Brasil e a avaliação da qualidade do ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gil (2021), em seu artigo sobre os índices de reprovação no país, discorre a respeito das relações entre reprovação escolar e qualidade do ensino no Brasil, enfatizando a dificuldade na quantificação da qualidade educacional ao longo do século XX. Explora como esses índices foram criticados por sua seletividade, contrastando com a tentativa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desde 2007, de medir a qualidade escolar, predominantemente focado no desempenho dos alunos em testes padronizados. Alerta para a simplificação excessiva dessa abordagem, que negligencia aspectos como infraestrutura, formação de professores e contextos socioeconômicos, subestimando a complexidade educacional e os riscos de políticas simplistas. Aliando-se com as críticas à promoção automática que questionam se a simples progressão dos alunos garante aprendizagem.

Por outro lado, o meu trabalho de conclusão, foca em uma perspectiva diferente: o sentimento dos professores em relação à promoção automática. Enquanto o artigo de Gil (2021) se concentra nos resultados estatísticos e nas consequências educacionais dessa prática, meu estudo pretende explorar as percepções e as experiências dos docentes, analisando como essa política afeta o seu trabalho, as suas expectativas em relação aos alunos e o seu papel no processo educativo. Esta abordagem permitirá uma compreensão mais ampla e detalhada da política de promoção automática, considerando não apenas os resultados quantitativos, mas, também, as vozes dos profissionais da educação que lidam diretamente com os impactos dessa prática em seu dia a dia.

O próximo capítulo vem para esclarecer alguns dos principais aspectos relacionados à promoção automática, bem como suas razões e consequências.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> [...] a prática dos exames funciona automaticamente em nossa vida, seja em consequência de hábitos arraigados, da dor do trauma ou de abusos [...]. Contudo, a prática da avaliação da aprendizagem, que não pertence ainda aos nossos hábitos cotidianos, exige atenção consciente e constante no nosso dia a dia pedagógico e por isso é mais difícil de ser assimilada, o que a faz ser menos vigente em nossas escolas. A conduta mais fácil, direta e automática é replicar, com os nossos estudantes, o que ocorreu conosco (Luckesi, 2011, p. 223).

É muito importante fundamentar um trabalho acadêmico porque isso dá credibilidade às informações apresentadas e ajuda a construir argumentos sólidos. Quando fundamentamos um trabalho, estamos mostrando que nossas ideias e conclusões não são apenas opiniões pessoais, mas, sim, baseadas em práticas e teorias reconhecidas na área. Para tanto, neste capítulo, serão apresentadas e detalhadas algumas perspectivas sobre a promoção automática sem aprendizagem, a progressão continuada.

3.1 História e evolução da avaliação escolar

A avaliação escolar é um componente central no sistema educacional e tem sido objeto de constantes transformações ao longo da história. Desde as práticas antigas até os métodos contemporâneos, a avaliação tem refletido as mudanças nas concepções de educação e aprendizagem, bem como as necessidades sociais e culturais da época.

3.1.1 Práticas avaliativas na antiguidade

Na antiguidade, a avaliação era essencialmente oral e prática. Em civilizações como a egípcia, a grega e a romana, a avaliação dos alunos ocorria através de demonstrações práticas de conhecimento e habilidades. Na Grécia Antiga, por exemplo, o método de ensino de Sócrates envolvia diálogos e questionamentos que serviam para avaliar o conhecimento e o raciocínio dos alunos. A ênfase estava mais na discussão e no debate do que em exames formais.

Na China Antiga, o sistema de exames imperiais, conhecido como “exames de mandarins”, foi uma das primeiras formas de avaliação sistemática e formal. Instituído durante a dinastia Han, o sistema visava selecionar oficiais

governamentais com base em suas habilidades e conhecimentos. Este sistema rigoroso e altamente competitivo refletia uma abordagem meritocrática, focada na competência e no conhecimento teórico.

Durante a Idade Média, a avaliação nas escolas monásticas e catedrais da Europa era centrada em métodos orais e de disputas acadêmicas. Os alunos eram, frequentemente, avaliados através de debates e argumentações sobre textos clássicos e questões teológicas. A ideia era testar a sua capacidade em entender e aplicar os ensinamentos religiosos e filosóficos.

Com o surgimento das universidades na Europa, como a Universidade de Bolonha e a Universidade de Oxford, a avaliação começou a formalizar-se um pouco mais. A avaliação acadêmica passou a incluir provas orais e escritas, além de exames de disputas em que os alunos tinham que defender suas posições perante um júri de acadêmicos. Essas práticas refletiam uma tentativa de medir a profundidade do conhecimento e a habilidade de argumentação dos estudantes.

3.1.2 Transformações no sistema avaliativo

A Revolução Industrial trouxe mudanças significativas para o sistema educacional e, consequentemente, para a avaliação escolar. No século XIX, com a expansão da educação pública e a necessidade de avaliar um número crescente de alunos, surgiram métodos mais sistemáticos e padronizados de avaliação. As provas escritas e os exames formais passaram a ser uma prática comum nas escolas, refletindo a necessidade de avaliar grandes grupos de alunos de forma eficiente e comparativa. Afonso (2000) sustenta que, ao longo do século XIX, houve uma multiplicação de exames e diplomas, evidenciando o contínuo controle do Estado sobre os processos de certificação, com os exames mediando as relações entre a sociedade civil e o Estado.

Na Inglaterra, o sistema de exames de Cambridge foi um marco importante na padronização das avaliações. O conceito de exames padronizados se espalhou para outros países e se tornou uma característica fundamental do sistema educacional moderno. A avaliação passou a ser mais objetiva e baseada em testes escritos, que mediam o conhecimento dos alunos em áreas específicas do currículo.

No fim dos anos 80, no Ministério da Educação (MEC), discutia-se sobre vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais apontados pelos

pesquisadores da área de educação. No centro da discussão estava o fracasso escolar constatado pelas estatísticas e estudos nas escolas. E, uma das questões levantadas, foi a falta de dados sobre o rendimento escolar dos alunos e os fatores associados a ele. Isso levou o MEC a intervir menos diretamente nos níveis Fundamental e Médio e a fornecer orientações e subsídios técnicos, assumindo um papel avaliador como referência para políticas na área da educação básica (Gatti, 2002).

O início do século XX trouxe o movimento progressista na educação, que enfatizou a importância da aprendizagem ativa e do ensino centrado no aluno. John Dewey, um dos principais defensores da educação progressista, promoveu a ideia de que a avaliação deveria focar mais no progresso e desenvolvimento individual dos alunos. Com a teoria do construtivismo de Jean Piaget e a teoria da aprendizagem social de Lev Vygotsky, a avaliação começou a incluir métodos que considerassem o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, destacando a avaliação formativa, que envolve *feedback* contínuo e adaptação do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

No entanto, a avaliação escolar continuou a enfrentar desafios. Em relação à situação brasileira, a avaliação educacional frequentemente é associada à concepção de rendimento escolar ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. Gatti (2002) observa que, como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva tornou-se uma cultura predominante, refletindo uma avaliação mais voltada para a exclusão e a seleção.

Hadji (2001) destaca que o julgamento do avaliador é, frequentemente, influenciado por elementos contextuais e sociais e, a avaliação, muitas vezes, se baseia em representações construídas do aluno e convicções íntimas que não têm base científica. Além disso, Gatti (2002) afirma que medir é diferente de avaliar, e a avaliação requer a construção do significado das medidas em relação ao fenômeno analisado e ao contexto em que ocorre.

Luckesi (2003) observa que a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII pelos padres jesuítas e pelo Bispo John Amós Comênio. No entanto, o sistema educacional brasileiro ainda se baseia em exames, ao invés de avaliar a aprendizagem de forma contínua e processual. Os exames operam com uma conceituação de desempenho acadêmico classificatório, enquanto a avaliação da aprendizagem deve focar em desempenhos

provisórios e subsidiar o crescimento dos estudantes (Luckesi, 2011). Além disso, a avaliação passou a ser distinguida em interna e externa. É considerada interna quando elaborada pelo professor ou pela instituição de ensino, aplicada com recorrência no cotidiano das escolas e com o objetivo de fazer julgamentos de valor e propor alternativas dentro da sala de aula (PAR, 2019).

3.2 Desafios e tendências emergentes

A evolução da avaliação escolar, impulsionada por novas abordagens e tecnologias, traz desafios significativos. Entre eles, um desafio crucial, é garantir que a integração de tecnologias na avaliação não amplifique as desigualdades educacionais existentes. A promoção automática, por exemplo, apresenta desafios tanto para os alunos, quanto para os professores. Para os alunos, pode afetar a autoestima e a motivação, enquanto que, para os professores, pode criar uma sala de aula mais heterogênea, exigindo adaptações nas estratégias pedagógicas, uma vez que contará com estudantes que desenvolveram as habilidades compatíveis com determinado ano e outros não.

O rito de avaliar, segundo Buriasco, Ferreira e Ciani (2009, p. 72), “[...] constitui-se numa prática que confere uma validade ilusória ao mito da possibilidade do exercício da precisão e da justiça”. A avaliação deve ser uma forma particular de abordar e compreender o fenômeno educacional (Mateo, 2000).

Por fim, a avaliação escolar deve ser vista como uma atividade-meio e não uma atividade-fim. Os professores e estudantes devem reconhecer que a avaliação serve à aprendizagem e não como uma ferramenta punitiva. As fragilidades, limites e potencialidades dos alunos devem ser reconhecidos e tratados de forma que promovam uma intervenção mais efetiva (Souza; Barboza, 2018). Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções (Luckesi, 1997).

3.3 Avaliação da aprendizagem e razões por trás da promoção automática

A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tema central na educação básica, refletindo tanto nas práticas pedagógicas, quanto nas políticas educacionais. A forma como os estudantes são avaliados pode impactar significativamente seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Nesse contexto, a avaliação contínua e a promoção automática são práticas que têm sido amplamente discutidas e implementadas, cada uma com suas justificativas e implicações específicas. Assim, Luckesi (1997, p. 42) nos leva a refletir que,

> Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários.

A avaliação é uma prática complexa que exige competência e domínio por parte do docente. Acolher os alunos é uma ação crucial, que vai além de simplesmente inseri-los na sala de aula, pois significa proporcionar um ambiente de ensino favorável ao desenvolvimento, considerando as qualidades e subjetividades dos educandos. Segundo Luckesi (2018), a aprendizagem dos alunos depende, inicialmente e constantemente, do acolhimento e da atenção a sua aprendizagem no cotidiano da ação pedagógica.

Os PCN's III e IV (Brasil, 1997), referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacam que a avaliação da aprendizagem é essencial para que o educando possa avançar para novas etapas da escolaridade, pois

> Indicam critérios de Avaliação das aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Tais critérios, porém, não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos (Brasil, 1997, p. 53).

A aplicação desses critérios deve ser baseada no progresso do aluno e, o docente, deve acompanhar o processo de elaboração do conhecimento pela criança para buscar uma articulação significativa entre os conceitos construídos por ela e formas mais elaboradas de compreensão da realidade (Hoffmann, 2000). Portanto, na prática de avaliação, é essencial que o docente realize o *feedback* dos resultados, proporcionando um retorno aos alunos, revisando os conteúdos e corrigindo a avaliação em conjunto, para que possam entender o que não conseguiram responder corretamente. Esse processo de retorno é fundamental para detalhar as dificuldades enfrentadas pelos educandos e colocá-los no centro da ação educativa.

Assim, é importante que o professor assuma uma postura de prática democrática, demonstrando o desejo de ensinar, para que o aluno aprenda e se desenvolva. Avaliar é uma ação, movimento e provocação, buscando a reciprocidade intelectual entre professor e aluno, coordenando pontos de vista e trocando ideias (Hoffmann, 1991).

A avaliação contínua, conforme proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), é uma abordagem que valoriza a observação constante e o acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do tempo. Essa forma de avaliação se diferencia de métodos tradicionais, que frequentemente se baseiam em provas e exames finais para determinar o desempenho dos estudantes. A avaliação contínua pode assumir várias formas, incluindo a observação e o registro das atividades diárias dos alunos, trabalhos individuais e coletivos, organização de portfólios, exercícios em classe e participação em projetos. Essas ferramentas permitem que os professores obtenham uma visão mais holística do desenvolvimento dos estudantes, considerando não apenas os resultados acadêmicos, mas, também, aspectos comportamentais, sociais e emocionais.

Essa metodologia é especialmente importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que o objetivo é construir uma base sólida de habilidades e conhecimentos. A avaliação continuada oferece aos professores a oportunidade de identificar precocemente dificuldades e intervenções necessárias, proporcionando um suporte mais direcionado e eficaz. Além disso, esse tipo de avaliação promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, onde os alunos são encorajados a participar ativamente do processo educativo.

Segundo as DCN (Brasil, 2013), a avaliação continuada deve ser um instrumento indispensável para o professor na busca do sucesso escolar dos alunos. Ela pode indicar a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecida no mesmo período de aula ou no contraturno. Essa flexibilidade permite adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Os portfólios, por exemplo, são uma forma rica de avaliação contínua. Eles envolvem a coleta de trabalhos dos alunos ao longo do tempo, permitindo que tanto os professores, quanto os próprios estudantes reflitam sobre seu progresso. Estes

instrumentos oferecem uma visão longitudinal do desenvolvimento, destacando tanto as conquistas, quanto áreas que necessitam de melhoria. Outra forma de avaliação contínua é a observação direta, em que o professor registra comportamentos e atividades dos alunos durante as aulas. Esta técnica permite uma avaliação imediata e contextualizada, capturando aspectos do aprendizado que podem não ser evidentes em testes formais. A observação direta é especialmente útil para identificar habilidades sociais e emocionais, além de acadêmicas. Trabalhos em grupo, também, são valorizados na avaliação contínua, pois promovem a colaboração e o desenvolvimento de habilidades sociais. Por meio de projetos coletivos, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a comunicar suas ideias e a resolver problemas juntos. Essa forma de avaliação permite que os professores observem como os alunos interagem e colaboram, aspectos cruciais para o desenvolvimento integral do estudante. Exercícios em classe e deveres de casa são formas mais tradicionais de avaliação contínua, mas, quando usados de maneira formativa, podem fornecer *feedback* imediato e direcionado. Ao invés de apenas medir o conhecimento, esses exercícios podem ajudar a identificar dificuldades específicas e orientar as práticas pedagógicas.

Além da avaliação contínua, é importante mencionar outras formas e tipos de avaliação que compõem um sistema abrangente de verificação da aprendizagem. A avaliação somativa ou classificatória, por exemplo, é realizada ao final de um período letivo ou unidade de ensino e tem como objetivo verificar o aprendizado adquirido pelos alunos até aquele momento. Ela é útil para fornecer um panorama geral do desempenho do estudante e para fins de certificação. No entanto, seu uso exclusivo pode limitar a compreensão do processo de aprendizagem, focando apenas nos resultados finais. E, conforme Luckesi (2018), esta concepção classificatória, diariamente observada no cotidiano escolar, inclina-se a favorecer uma prática que defende a simples transmissão de conteúdo em sala de aula.

A avaliação formativa, por outro lado, ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e visa fornecer *feedback* constante aos alunos e professores. Ela ajuda a identificar dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas em tempo real, promovendo uma melhoria contínua do aprendizado.

> Em síntese, trata-se de um feedback reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante. A avaliação formativa privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos. Ela permite ainda a

> extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem (Gonçalves; Nascimento, 2010, p. 244).

A avaliação diagnóstica é realizada no início de um período letivo ou unidade de ensino, com o objetivo de identificar o nível de conhecimento e habilidades dos alunos antes de iniciar o ensino de novos conteúdos. Essa avaliação permite ao professor planejar atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos, personalizando o ensino para maximizar a eficácia do aprendizado. Santos e Varella (2007, p .11) refletem que “[...] a avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão”. A avaliação normativa é utilizada para comparar o desempenho de um aluno com o de seus pares, estabelecendo normas ou padrões de desempenho. Ela é útil para identificar onde um aluno se posiciona em relação aos outros e para definir expectativas de aprendizado. No entanto, pode ser limitada por não considerar as particularidades individuais dos estudantes.

A promoção automática, também conhecida como progressão continuada, é uma prática que visa evitar a retenção de alunos ao final do ano letivo, permitindo que avancem para o próximo ano escolar independentemente de seu desempenho acadêmico. Essa abordagem tem sido adotada por várias razões, muitas das quais estão relacionadas a questões pedagógicas, sociais e psicológicas. Uma das principais razões para a promoção automática é a tentativa de reduzir os altos índices de repetência e evasão escolar. Estudos mostram que a repetência pode ter efeitos negativos significativos sobre os alunos, incluindo a diminuição da autoestima, aumento da desmotivação e maior probabilidade de abandono escolar. Ao evitar a repetência, a promoção automática busca manter os alunos na escola e engajados no processo de aprendizagem. Além disso, a promoção automática reconhece que a aprendizagem é um processo contínuo e individual. Cada aluno tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e, a retenção, pode interromper esse processo, causando atrasos adicionais. Ao promover os alunos automaticamente, as escolas podem fornecer um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes têm a chance de progredir juntos, reforçando a ideia de que a educação é um direito de todos (Lima, 2018).

No entanto, a promoção automática deve ser acompanhada de estratégias eficazes de suporte e intervenção. A avaliação contínua desempenha um papel

crucial aqui, pois permite que os professores monitorem, de perto, o progresso dos alunos e intervenham quando necessário. A implementação de programas de recuperação paralela, tutorias e atividades extracurriculares são essenciais para garantir que os alunos que avançam de ano, sem atingir completamente os objetivos de aprendizagem, recebam o apoio necessário para recuperar conteúdos e habilidades. As DCN (Brasil, 2013) enfatizam que a progressão continuada não deve ser confundida com a promoção automática. A progressão continuada envolve a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Isso assegura que o conhecimento seja tratado como um processo contínuo e vivencial, em que o estudante está em constante formação e construção de significados.

A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, com um enfoque na avaliação contínua, oferece uma abordagem mais abrangente e inclusiva para o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, a promoção automática, quando bem implementada, pode ajudar a reduzir a repetência e a evasão escolar, promovendo um ambiente de aprendizado mais positivo e inclusivo. No entanto, é fundamental que essa prática seja acompanhada de estratégias eficazes de avaliação contínua e suporte pedagógico, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e pessoal. As políticas educacionais precisam, portanto, equilibrar a necessidade de progresso contínuo com o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Quando falamos sobre promoção automática no Ensino Fundamental, estamos nos referindo a um processo em que os alunos são passados para o próximo ano escolar, independentemente de terem dominado completamente os conteúdos e habilidades necessários para avançar com sucesso. Essa prática, embora pareça uma solução rápida para alguns problemas, levanta questões importantes sobre os motivos pelos quais isso acontece.

Uma das razões mais comuns para a promoção automática é a pressão percebida pelas escolas e pelos professores para mostrar resultados positivos rapidamente. Em um ambiente educacional onde o desempenho dos alunos é frequentemente utilizado como medida de sucesso da escola, a promoção

automática pode parecer uma maneira de demonstrar progresso, mesmo que alguns estudantes não tenham realmente alcançado os objetivos de aprendizagem.

Além disso, a falta de recursos adequados pode contribuir para a adoção da promoção automática. Em muitas escolas, a falta de financiamento ou de pessoal capacitado para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem é um caminho para levar os educadores a optarem pela promoção automática como solução rápida e prática (Lima, 2018).

O medo de represálias também desempenha um papel significativo nesse cenário. Os professores podem evitar reter os alunos com medo de enfrentar críticas dos pais ou da administração da escola. Essa preocupação com possíveis consequências negativas, pode influenciar a decisão de promover automaticamente os estudantes, mesmo quando eles não estão prontos para avançar (Lima, 2018).

Além disso, o sistema de avaliação rigoroso ao qual os educadores, muitas vezes estão sujeitos, pode contribuir para a promoção automática. Se os resultados dos estudantes em testes padronizados são usados como medida de desempenho dos professores, aqueles que têm muitos alunos reprovados podem enfrentar consequências profissionais. Nesse contexto, a promoção automática pode ser vista como uma maneira de evitar resultados negativos nos testes e proteger os interesses dos educadores. Por fim, há uma crença subjacente em alguns círculos educacionais de que dar aos alunos uma segunda chance no próximo ano é preferível a fazê-los repetir o mesmo ano sem progresso. Essa ideia, embora possa ser bem intencionada, também contribui para a prática da promoção automática.

Em resumo, a promoção automática, no Ensino Fundamental, pode ser motivada por uma variedade de razões, incluindo pressões externas para mostrar resultados, falta de recursos, medo de consequências negativas, exigências do sistema de avaliação e crença na importância de dar aos alunos uma segunda chance. No entanto, é importante reconhecer as possíveis consequências negativas dessa prática e explorar alternativas mais eficazes para apoiar o aprendizado dos alunos.

3.4 Diferenciação entre progressão continuada e promoção automática

A abordagem da progressão continuada e a prática da promoção automática são duas estratégias educacionais distintas, cada uma com suas características e

impactos no contexto escolar. Jacomini (2010, p. 22) argumenta que, embora a discussão sobre políticas de não reprovação anual, tenham ocorrido no Brasil desde a década de 1920, foi somente a partir da década de 1960 que algumas redes públicas de ensino municipal e estadual organizaram o ensino de forma não seriada e adotaram políticas de não reprovação anual.

A progressão continuada é um modelo que visa promover o avanço dos alunos para as séries subsequentes independentemente de sua performance em um determinado ano letivo. Esse sistema é embasado na ideia de que cada criança possui seu ritmo de aprendizado e, portanto, deve ser respeitado em seu desenvolvimento individual. Nesse sentido, ao invés de se basear apenas em notas ou resultados de provas, a progressão continuada considera uma avaliação contínua e processual, levando em conta diversos aspectos do desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. Dessa forma, o foco está na evolução gradual do estudante, proporcionando-lhe a oportunidade de superar dificuldades e avançar no currículo escolar conforme seu próprio ritmo de aprendizagem.

A progressão continuada está presente em leis importantes que regulam a educação no Brasil. Dois desses documentos são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 (Brasil, 2014). Na LDBEN (Brasil, 1996) está definido que os alunos devem passar para o próximo ano, no Ensino Fundamental, desde que tenham aprendido o que era esperado nos anos anteriores. Já no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), estão estabelecidas metas para a educação brasileira, incluindo como aplicar a progressão continuada de modo a garantir que a educação seja de qualidade. Esses documentos são importantes porque orientam as escolas sobre como aplicar a progressão continuada de forma adequada.

Sobre a progressão continuada a legislação orienta que:

> A progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, a provavam-se ou reprovavam-se os alunos com base no desempenho alcançado, es era-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva a aprendizagem de sua clientela e, consequentemente, seu progresso intra e interciclos (São Paulo, 1998, p. 6).

A princípio, a progressão continuada tem como meta reduzir a evasão escolar e minimizar as taxas de retenção, evitando o consequente desânimo do aprendente e impedindo que os alunos possam abandonar o espaço escolar e como meta administrativa conter os gastos públicos.

> 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 ao seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (São Paulo, 1998, p. 2).

Ainda, com base na teoria, a progressão continuada oferece esse tempo ao docente e ao educando, pois o ensino-aprendizagem torna-se linear e contínuo, existindo a possibilidade de acompanhamento com o período letivo mais extenso.

A retenção é um momento difícil para o Estado, professores, alunos, familiares e/ou responsáveis pelo aluno. Para os familiares, sempre haverá o questionamento sobre a qualidade do ensino público oferecido, pois, esta qualidade, é costumeiramente cobrada por parte da sociedade. Já, para o Estado, a retenção gera custos altíssimos e, por sua vez, transfere-se a responsabilidade da retenção ao docente. Já ao professor, cabem muitos desafios, devido a diversos fatores, dentre eles, o distanciamento compulsório da implantação e a formação docente referente à progressão continuada, que se apresenta repleta de dificuldades, pois, na sala de aula, não ocorreu o rompimento do ensino seriado para dar lugar à progressão continuada. Como resultado de uma implantação mal planejada da política educacional, hoje, é praticada a aprovação automática. Desta forma, o professor fica sem o parâmetro avaliativo e passível de cometer “injustiças”. Para o aluno, resta a frustração e o desânimo de cursar o mesmo ano escolar novamente. Para os familiares e/ou responsáveis pelo aluno, que têm como medida avaliativa apenas as notas atribuídas pelo professor, por meio de provas, trabalhos, seminários etc. não sabem ao certo quais os critérios para a provação ou retenção de seus filhos, gerando desgaste e incertezas sobre o processo de recuperação.

Em se tratando do fator econômico, os governantes alegavam um desperdício de dinheiro público, embasados na tese de que um aluno retido – implicando todos os gastos investidos em sua formação como: salário dos docentes, alimentação, transporte, material escolar, uniformes, despesas com a manutenção predial, entre outros – gera um custo altíssimo, havendo a necessidade de cortar gastos. Portanto,

somente uma escola que promovesse um ensino contínuo seria capaz de amenizar os gastos públicos em educação.

Os pesquisadores, que são defensores de tal política, utilizam o primeiro argumento, o direito à educação, à permanência no ambiente educacional. Para outros autores, essa política educacional serve apenas para a redução de gastos públicos. Sem dúvida, esses questionamentos são válidos, pois a redução de verbas na educação é indiscutível, bem como a permanência do aluno no ambiente escolar, fazendo cumprir, em parte, seu direito à educação. Reduzir gastos públicos é um clamor da sociedade e, há muito, se tem lutado pela ampliação da oferta de vagas na educação. Então, por que esse sistema gera questionamentos? O que devemos analisar é que essas concepções que, na teoria, correspondem aos anseios da sociedade, na prática, são divergentes e não acontecem como o esperado.

A redução de verbas, eliminando a reprovação do aluno, não está sendo empregada em outros setores da educação, como na formação continuada do docente, em projetos com intuito de aproximar a comunidade da escola. A permanência do aluno na escola, também não trouxe maior aprendizagem, mas, o que de fato ocorreu, foi a extinção da reprovação. Com isso, o aluno não mais se esforça para aprender e ser aprovado e, de forma acomodada, ele aguarda o final do ano letivo. Portanto, a redução de gastos públicos e a oferta de vagas não foram suficientes para sanar os problemas da educação no Estado de São Paulo, por exemplo.

Por outro lado, a promoção automática refere-se à prática de avançar os alunos para a série seguinte sem exigir que tenham atingido os conhecimentos mínimos esperados para aquele nível de ensino. Nesse modelo, a reprovação é retirada como critério normativo, muitas vezes, devido a questões políticas ou administrativas, sem garantias de investimentos e reformulações necessárias para assegurar a qualidade do ensino. Isso significa que os alunos são aprovados independentemente de seu desempenho acadêmico, o que pode resultar na perpetuação de defasagens de aprendizagem e na falta de preparo para os desafios futuros. A promoção automática, portanto, levanta preocupações sobre a eficácia do processo educacional em garantir a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em síntese, enquanto a progressão continuada busca adequar o ritmo de aprendizagem ao desenvolvimento individual de cada aluno, a promoção automática

pode comprometer a qualidade do ensino ao permitir que os estudantes progridam sem terem alcançado os objetivos educacionais estabelecidos para sua série.

A promoção automática, no ensino público nacional, refere-se à prática de aprovar os alunos para o próximo ano sem considerar se eles realmente aprenderam o conteúdo necessário. E isso pode representar perigos significativos, como o aumento dos índices de semianalfabetismo, pois os estudantes podem avançar sem terem adquirido as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Além disso, a promoção automática pode afetar negativamente a autoestima dos estudantes, já que eles podem sentir que não são capazes de acompanhar o ritmo da sala de aula ou que não são valorizados por seus esforços. Por outro lado, essa prática, também, influencia no comodismo entre os estudantes, pois eles podem se acostumar a passar de ano mesmo sem se esforçarem para aprender. E isso possibilita resultados como, por exemplo, falta de motivação para estudar e se dedicar ao aprendizado, o que tende a prejudicar seu desenvolvimento acadêmico e futuro profissional. Portanto, é importante buscar alternativas que promovam uma avaliação mais justa e eficaz dos alunos, incentivando o aprendizado contínuo e a superação de desafios.

3.5 Perspectiva legal

A promoção automática e a progressão continuada são abordagens educacionais fundamentais no Brasil, projetadas para evitar a repetência escolar e promover um ambiente mais inclusivo e menos punitivo para os alunos do Ensino Fundamental. Essas práticas são regulamentadas por uma série de leis e diretrizes que estabelecem normas e critérios para a educação básica, refletindo em um compromisso nacional com a educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A principal legislação que regula a educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 sob o número 9.394 (Brasil, 1996). Esta lei estabelece as diretrizes gerais para todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Fundamental, e é a base normativa para a adoção de práticas como a promoção automática e a progressão continuada. No seu art. 23, a LDBEN (Brasil, 1996) destaca a flexibilidade na organização do ensino, permitindo a adoção de diferentes formatos como ciclos, séries anuais e semestralidade. Assim como,

também, enfatiza a importância da avaliação contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos. O art. 24 (Brasil, 1996) prevê que a avaliação do desempenho escolar deve considerar a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e a possibilidade de avanço nos cursos, mediante verificação da aprendizagem, além de determinar a obrigatoriedade dos estudos de recuperação, paralelos ao período letivo para os com baixo rendimento escolar.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CEB nº 15 (Brasil, 1998) e a Resolução CNE/CEB nº 2 (CNE, 1998), que regulamentam a progressão continuada no Ensino Fundamental. Estes documentos incentivam a adoção de ciclos e a progressão continuada, destacando a avaliação contínua e a recuperação paralela como mecanismos essenciais para garantir o sucesso escolar dos alunos. A Resolução CNE/CEB nº 2 (CNE, 1998) especifica que a progressão continuada deve ser implementada em todos os anos ou ciclos do Ensino Fundamental, desde que prevaleçam mecanismos eficientes de avaliação e recuperação. O objetivo é evitar a repetência e o abandono escolar, promovendo uma aprendizagem efetiva e contínua, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de avançar em seus estudos.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. Este plano inclui metas específicas para a universalização do Ensino Fundamental e a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a progressão continuada e a redução da repetência escolar. A Meta 2 do PNE (Brasil, 2014), por exemplo, visa a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos, assegurando que pelo menos 95% dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada. Para atingir essa meta, o documento propõe estratégias, como a implementação de práticas pedagógicas que aumentem a taxa de aprovação, incluindo a progressão continuada e a recuperação paralela.

A Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), que alterou a LDBEN (Brasil, 1996), ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, começando aos seis anos de idade. Esta mudança reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a continuidade dos estudos e a progressão dos alunos. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos visa proporcionar mais tempo para a

consolidação das aprendizagens essenciais, alinhando-se aos princípios da progressão continuada.

A Resolução CNE/CEB nº 4 (CNE, 2010) estabelece diretrizes operacionais para a organização do Ensino Fundamental de 9 anos:

> Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Esta resolução destaca a importância da progressão continuada e da recuperação paralela, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de avançar nos estudos e alcançar o sucesso escolar. O seu art. 30 (CNE, 2010) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem a continuidade do processo educativo, evitando a repetência e promovendo a inclusão e a equidade. A progressão continuada é vista como uma estratégia fundamental para alcançar esses objetivos, desde que acompanhada de mecanismos de avaliação e recuperação eficazes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, também abordam a progressão continuada como uma prática recomendada para o Ensino Fundamental. E destacam a importância de uma avaliação formativa e contínua, que permita identificar as dificuldades dos alunos e oferecer suporte adequado para sua superação. Desta forma, defendem que a progressão continuada é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos, promovendo uma aprendizagem significativa e contínua.

A LDBEN (Brasil, 1996), no art. 32, inciso IV, § 2º, ao tratar do Ensino Fundamental, permite que os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série possam adotar o regime de progressão continuada, desde que a avaliação do processo ensino-aprendizagem seja preservada conforme as normas do respectivo sistema de ensino. Neste ponto, ressalta-se que a progressão continuada não deve ser confundida com a promoção automática. Essa abordagem considera o conhecimento como um processo contínuo e vivencial, não sujeito a interrupções,

mas, sim, a uma construção contínua, em que o estudante, como sujeito da ação, está em um processo permanente de formação e construção de significados (Brasil, 2013).

As DCN (Brasil, 2013) também ressaltam a necessidade de estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos alunos, evitando a repetência e incentivando a permanência na escola.

A promoção automática e a progressão continuada têm como objetivo evitar a repetência escolar, uma prática que pode ter consequências negativas para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos, uma vez que, em muitos casos, leva ao desinteresse, à evasão escolar e à estigmatização dos repetentes, criando um ciclo vicioso de fracasso escolar. Ao invés disso, a progressão continuada busca garantir que todos avancem em seus estudos de maneira contínua, recebendo o apoio necessário para superar suas dificuldades.

Para que essas práticas sejam eficazes, é fundamental que as escolas e os professores adotem uma abordagem pedagógica que valorize a avaliação contínua e a recuperação paralela. A avaliação contínua permite monitorar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo, identificando precocemente as dificuldades e oferecendo intervenções pedagógicas adequadas. A recuperação paralela, por sua vez, garante que os alunos com dificuldades tenham a oportunidade de reforçar seus conhecimentos e habilidades, sem prejudicar o avanço nos estudos.

As DCN (Brasil, 2013), definem que a avaliação contínua, no Ensino Fundamental, pode ser realizada por meio de diversas formas, como a observação e o registro das atividades dos alunos, trabalhos individuais (organizados ou não em portfólios), trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas. Esse tipo de avaliação é essencial para o professor, pois ajuda a garantir o sucesso escolar e pode indicar a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno. Este tipo de avaliação valoriza os aspectos qualitativos do desempenho dos estudantes ao longo do período, em detrimento dos quantitativos e dos resultados de eventuais provas finais. Ela também permite a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, o avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado, e exige apoio pedagógico para a recuperação contínua e concomitante de aprendizagem dos que estão com dificuldades.

A formação contínua dos professores, também, é um aspecto crucial para a implementação eficaz da progressão continuada. Os educadores precisam estar preparados para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que atendam às necessidades dos alunos e promovam uma educação de qualidade. Além disso, é necessário um investimento constante em infraestrutura e recursos didáticos, para que as aulas possam ser realizadas de maneira eficaz e segura. Outro desafio é a promoção da inclusão e da diversidade nas escolas. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com as diferentes necessidades dos alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e inclusivo. A progressão continuada deve ser vista como uma oportunidade para promover a igualdade de oportunidades, respeitando as diversidades de gênero, étnico-raciais, culturais e sociais.

A trajetória da promoção automática e da progressão continuada, no Brasil, reflete um compromisso nacional com a educação de qualidade e a inclusão escolar. Desde a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996) até as diretrizes mais recentes, como o PNE (Brasil, 2014) e as DCN (Brasil, 2013), todas as normativas reforçam a importância de uma avaliação contínua, da recuperação paralela e da inclusão educativa. Essas abordagens buscam evitar a repetência e suas consequências negativas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A implementação eficaz dessas práticas depende de um compromisso contínuo com a qualidade da educação, a formação dos professores e a disponibilidade de recursos adequados para atender às necessidades dos alunos. Quando bem implementadas, a promoção automática e a progressão continuada podem contribuir significativamente para o seu desenvolvimento integral, promovendo a saúde, a socialização, a inclusão e a cidadania.

3.6 Desafios

A promoção automática, no contexto educacional brasileiro, apresenta desafios significativos, especialmente quando se trata da preparação dos docentes para lidar com essa política. A implantação do regime de progressão continuada, conforme analisado por Bertagna (2003), buscava alterar a realidade seletiva e excludente que prevalecia anteriormente. A proposta pretendia que a escola encontrasse diferentes formas de assegurar a aprendizagem dos alunos, permitindo

uma nova organização escolar e concepção de avaliação. No entanto, a implementação prática dessa política, frequentemente, se assemelha à promoção automática, em que os alunos progridem de ano independente de sua aprendizagem real.

Os estudos de Biani (2007) destacam que a implantação do regime de progressão continuada, nas escolas públicas de São Paulo, manteve a estrutura organizacional anterior, resultando em resistência significativa por parte dos professores. Esta resistência se deve, em parte, à falta de envolvimento dos docentes na elaboração das diretrizes e à ausência de subsídios necessários, como materiais pedagógicos adequados e formação continuada. A crítica dos profissionais do ensino está relacionada ao caráter impositivo da política, imposto de forma autoritária pela Secretaria de Educação, sem a devida preparação e suporte aos professores.

A resistência, também, se estende às famílias e aos próprios alunos, que, muitas vezes, percebem a progressão continuada como uma forma de promoção automática, sem a efetiva garantia de aprendizado. A organização seriada e a repetência estão profundamente enraizadas na cultura escolar, e desconstruir essa lógica requer um esforço coletivo e contínuo, que envolva todos os participantes do processo educativo. Bertagna (2008) ressalta a importância do trabalho coletivo entre os professores, compartilhando a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes e envolvendo, também, os pais e os próprios alunos nas discussões sobre o processo educativo.

A progressão continuada não se contrapõe necessariamente à seriação, mas limita o poder de reprovar baseado na avaliação formal ao final de cada série. Freitas (2004) aponta que a progressão continuada introduz a recuperação paralela e tenta gerenciar o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola, mas, não elimina completamente a estrutura seriada do ensino. A abordagem curricular, mesmo sob a progressão continuada, ainda vê os conteúdos escolares como competências e habilidades a serem dominadas pelos alunos ano a ano.

As políticas públicas voltadas para a progressão continuada visam, em teoria, universalizar o ensino e melhorar a qualidade educacional, buscando uma escola democrática e includente. Biani (2007) sugere que as mudanças periódicas, nas escolas, tentam adaptar as políticas aos diferentes contextos históricos, mas, a

realidade prática, muitas vezes, reflete um foco mais econômico do que educacional. Mainardes (2009) critica que a promoção automática é justificada pelos governantes como uma forma de economia de recursos financeiros, o que desvirtua o objetivo original de melhorar a qualidade do ensino.

O Projeto de Lei nº 857 (São Paulo, 2015), do estado de São Paulo, exemplifica uma tentativa de reorganizar a avaliação e promoção dos alunos, focando especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, esta proposta enfrenta desafios similares aos já mencionados, em que a progressão continuada pode ser mal compreendida e implementada de forma que não atenda aos objetivos educacionais esperados.

Para enfrentar esses desafios, a formação continuada dos professores é crucial. Freitas (1992) destaca a importância da formação continuada, tanto para o aprimoramento profissional dos docentes, quanto para a alteração das concepções curriculares das agências formadoras. De acordo com suas reflexões, a formação dos professores deve ser contínua e abrangente, abordando tanto aspectos políticos quanto técnicos, para que possam efetivamente trabalhar dentro da proposta de ciclos e progressão continuada.

A respeito da metodologia para explorar as perspectivas dos docentes sobre a promoção automática, de acordo com Gil (2002, p. 27), “[...] pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim”. Deste modo, para estabelecer os passos da metodologia de forma coerente, estabelecendo uma investigação com sentido, será explicado no próximo capítulo a organização desta investigação.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para alcançar os objetivos desta pesquisa, que busca compreender as razões e as consequências da pressão exercida sobre os professores, do Ensino Fundamental, para a promoção automática dos alunos, bem como as estratégias adotadas pelos docentes diante dessa prática.

Os professores do Ensino Fundamental, investigados nesta pesquisa, são provenientes da cidade de Santa Maria do Herval/RS, receberam o questionário (vide Apêndice A) por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, no Google Forms, e decidiram voluntariamente pela sua participação. A seleção dos participantes considerou a experiência no Ensino Fundamental, de modo a assegurar que tivessem vivenciado ou observado práticas relacionadas à aprovação de alunos. A escolha por docentes de uma mesma região geográfica teve como objetivo identificar particularidades nas práticas gestoras e políticas educacionais locais, que podem influenciar diretamente o processo de promoção automática. Deste modo, buscou-se investigar a existência de influências nesse contexto e, se presentes, identificar os principais aspectos envolvidos.

O questionário, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003, p. 201), é um "[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador". Assim, o aplicado nesta pesquisa foi elaborado com o objetivo de coletar informações precisas e imparciais sobre as experiências e percepções dos professores em relação à promoção automática. Ele foi dividido em seis categorias, abrangendo desde dados pessoais dos participantes, até suas percepções e sentimentos sobre a promoção automática, suas consequências para alunos e professores, e as estratégias que utilizam para administrar a situação de alunos não alfabetizados nos últimos anos do Ensino Fundamental.

A estrutura do questionário foi planejada para cobrir aspectos fundamentais que auxiliam na compreensão dos fenômenos investigados, alinhados aos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Os dados obtidos, através das respostas dos professores, foram analisados qualitativa e quantitativamente. E, de acordo com Flick (2009, p. 8), a pesquisa qualitativa "[...] visa abordar a vida 'lá fora', [...] entender, descrever e, às vezes,

explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. Esta abordagem qualitativa, portanto, foi essencial para esmiuçar as formas como os professores constroem e compreendem o mundo ao seu redor, especialmente no que tange à pressão para promover alunos sem a aprendizagem necessária. A análise qualitativa focou nas respostas discursivas, permitindo identificar padrões e nuances nas percepções dos docentes sobre a promoção automática e suas repercussões. Flick (2009, p. 8) enfatiza, ainda, que essas abordagens “[...] buscam esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica”. Essa visão foi crucial para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores em um contexto específico.

O questionário para os professores do Ensino Fundamental foi estruturado em seis categorias a fim de explorar diversos aspectos relacionados à promoção automática de alunos.

Na categoria 1, foram coletados dados pessoais, como nome, idade, sexo, formação acadêmica (licenciatura, pós-graduação, mestrado, doutorado) e o tempo de experiência na educação, que pode variar de menos de um ano a mais de 10 anos.

A categoria 2, abordou as razões para a pressão pela promoção automática. Os professores foram questionados sobre os principais motivos que levam a gestão escolar a defender essa prática, com opções que incluem indicadores de desempenho escolar, redução de custos com reprovações, pressões políticas e sociais, metas impostas pela Secretaria de Educação, entre outros. Foi questionado, ainda, se os professores já participaram de discussões sobre a promoção automática e, em caso afirmativo, quais foram os argumentos apresentados pela gestão escolar.

Na categoria 3, foram explorados os sentimentos dos professores frente à promoção automática, com questões sobre o nível de desconforto ou conforto em aprovar alunos sem que tenham atingido a aprendizagem necessária. Perguntou-se, também, se os docentes sentiam que sua autonomia era respeitada e quais desafios enfrentam quando são pressionados a aprovar alunos nessas condições.

A categoria 4 foca nas consequências da aprovação sem aprendizagem. Os professores foram convidados a opinar sobre os impactos dessa prática tanto para os alunos (como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, problemas de

disciplina), quanto para os próprios docentes (como estresse, desvalorização profissional e sobrecarga de trabalho). Também foi questionado como eles acreditam que a promoção automática afeta a qualidade do ensino na escola.

Na categoria 5, o questionário investigou as estratégias que os professores utilizam para lidar com alunos não alfabetizados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As opções incluem reforço escolar individualizado, utilização de diferentes métodos de ensino, colaboração com outros professores e especialistas, entre outros. Foi questionado, ainda, se os docentes recebem suporte adequado da escola para implementar essas estratégias e qual tipo de suporte é oferecido, tais como formação continuada, materiais pedagógicos ou apoio psicológico. Por fim, os professores foram convidados a sugerir melhorias no suporte oferecido.

Na categoria 6, por meio de uma questão aberta do questionário, foi solicitado aos entrevistados, considerações finais, para que pudessem acrescentar comentários ou sugestões sobre a promoção automática e suas consequências.

A partir das respostas fornecidas pelos participantes, foi conduzida uma análise aprofundada no próximo capítulo, para identificar as principais razões, percepções e consequências da prática de promoção automática dos alunos, além das estratégias adotadas pelos docentes para lidar com essa situação. Esta análise permitirá não apenas compreender as nuances desse fenômeno, no contexto investigado, mas, também, refletir sobre suas implicações mais amplas para o sistema educacional.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, analisados com o objetivo de entender as razões e consequências da promoção automática no Ensino Fundamental, segundo a perspectiva dos professores participantes. As respostas ao questionário estruturado, que captaram tanto aspectos objetivos, quanto subjetivos das experiências docentes, fornecem uma base sólida para explorar as dinâmicas envolvidas nessa prática. Ao abordar os dados coletados, buscou-se identificar os padrões recorrentes nas percepções dos professores, bem como os desafios que enfrentam ao serem pressionados a aprovar alunos sem a devida aprendizagem.

5.1 Características dos docentes

Analisar as características dos professores que responderam ao questionário do TCC é essencial para entender as dinâmicas em torno da promoção automática no ensino e as pressões que os educadores enfrentam para aprovar alunos sem que haja uma aprendizagem efetiva. Outro aspecto a ser considerado, é a definição de determinadas características da população-alvo, que, por vezes, está entre os objetivos da pesquisa que se quer realizar. Para a elaboração e administração de um instrumento de pesquisa, é necessário que se tenha informações mínimas do público, até para que se possa tomar certas decisões sobre sua aplicação, como por exemplo, o uso de um instrumento autoaplicável implica em uma população-alvo alfabetizada (Günther, 2003). Durante a pandemia, muitos docentes lidaram com a necessidade de ajustar suas abordagens pedagógicas em um cenário de ensino remoto, enfrentando desafios como a falta de infraestrutura e recursos. Essa situação complexa intensificou a pressão sobre os professores para que aprovassem os alunos, mesmo quando as condições para uma aprendizagem sólida não estavam presentes. Ao compreender o perfil e as experiências desses educadores, podemos investigar como essas pressões impactam suas práticas e decisões, além de explorar as consequências dessa prática para a qualidade da educação e para a equidade no aprendizado, evidenciando a urgência de políticas que garantam um ensino eficaz e justo.

A análise das características dos professores que responderam ao questionário oferece uma visão abrangente sobre o perfil dos educadores que enfrentaram os desafios da promoção automática no ensino, especialmente durante a pandemia. Para isso, buscou-se conhecer as características da população objeto da pesquisa, suas expectativas, os problemas apresentados e outras observações que venham a enriquecer e ampliar o conhecimento da situação, favorecendo um diagnóstico mais preciso (Baldissera, 2001, p. 11). Com a maioria desses educadores possuindo mais de 10 anos de experiência na área (90%), fica claro que são profissionais experientes, que já vivenciaram diferentes fases do sistema educacional brasileiro e que foram diretamente impactados pelas mudanças impostas pelo ensino remoto.

A faixa etária dos professores varia entre 26 e 60 anos, com maior concentração em idades acima dos 40 anos. Isso pode indicar um grupo docente mais consolidado em sua carreira, com maturidade profissional e pessoal para lidar com as pressões externas, como a necessidade de aprovar alunos mesmo sem aprendizagem efetiva. A presença de dois respondentes com 43 anos sugere uma fase de carreira intermediária, em que as pressões por resultados rápidos podem ser maiores, visto que são professores com uma trajetória sólida, mas, ainda, com alguns anos até a aposentadoria.

Em relação ao sexo, há uma distribuição equilibrada entre mulheres e homens (50% cada), o que não altera significativamente a análise, embora historicamente a educação básica seja uma área predominantemente feminina. Essa igualdade de gênero pode refletir uma diversidade nas abordagens pedagógicas e nas reações às pressões por aprovação automática.

Outro ponto relevante é a formação acadêmica. Observou-se que 60% dos professores possuem pós-graduação, o que demonstra um alto nível de qualificação e investimento na própria formação. No entanto, nenhum dos participantes possui mestrado ou doutorado, sugerindo que, embora qualificados, esses educadores possam não ter tanto acesso a pesquisas acadêmicas aprofundadas sobre políticas educacionais e suas consequências. Esse dado pode indicar uma lacuna na formação continuada e no embasamento teórico para resistir a práticas que impactam negativamente a qualidade da educação.

Portanto, ao analisar esses dados, pode-se inferir que esses professores, com sua ampla experiência e formação, enfrentaram dificuldades substanciais para

manter a qualidade da educação durante a pandemia. As pressões para aprovar alunos, apesar das barreiras estruturais e pedagógicas, certamente impactaram suas práticas e decisões, evidenciando a urgência de políticas públicas que promovam um ensino justo e equitativo. Essa situação exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de um suporte efetivo para os educadores, assegurando que a educação de qualidade não seja comprometida por circunstâncias adversas.

5.2 Possíveis motivações para a promoção automática

A investigação das motivações por trás da pressão pela promoção automática revela não apenas as práticas de gestão escolar, mas, também, o contexto político e social em que as decisões são tomadas. Ao questionar os professores sobre as razões que levam a essa prática, pode-se identificar se as diretrizes estão fundamentadas em dados de desempenho escolar, questões financeiras ou pressões externas, como, por exemplo, demandas da Secretaria de Educação. Essa análise é crucial para entender a legitimidade dessas motivações e seus efeitos sobre o ambiente escolar.

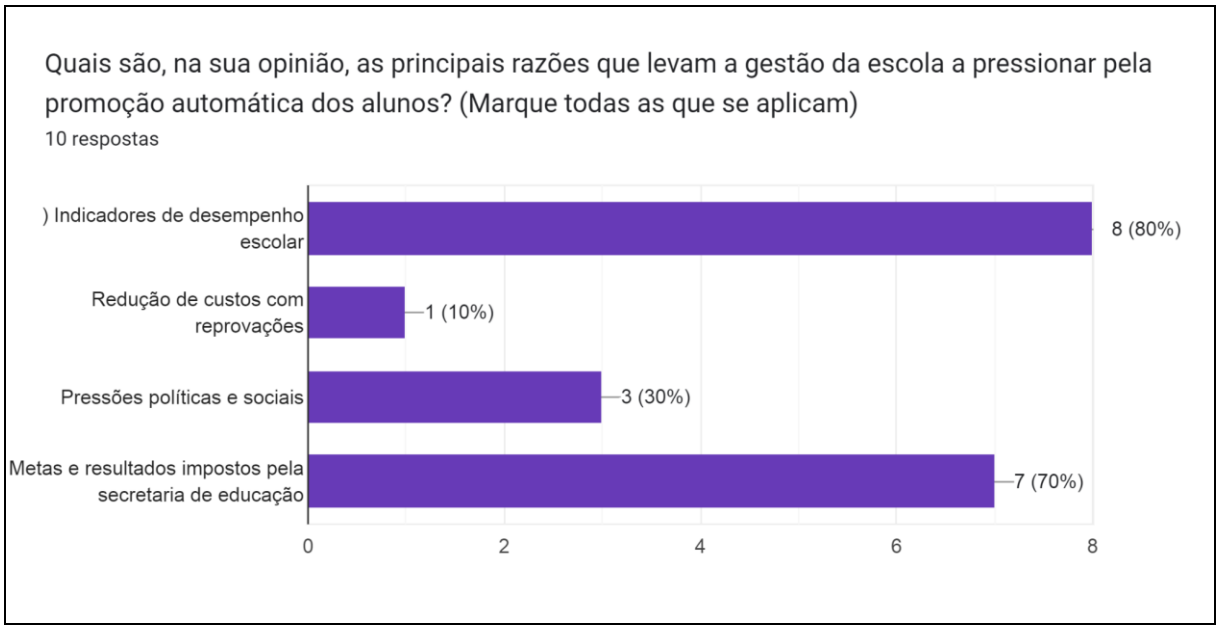
Além disso, explorar a participação dos professores nas discussões sobre promoção automática e os argumentos apresentados pela gestão proporciona uma visão sobre a transparência e a comunicação dentro da instituição, contribuindo para um debate mais amplo sobre a ética e a eficácia dessa prática. A análise das respostas fornecidas pelos professores, em relação às razões que levam à pressão, pela promoção automática, destaca questões profundamente arraigadas no sistema educacional brasileiro. Essa prática, especialmente durante e após a pandemia, ganhou destaque à medida que escolas e governos tentavam manter o fluxo regular de alunos, mesmo quando as condições de aprendizado não eram ideais.

A promoção automática, vista, por muitos, como uma forma de evitar reprovações em massa, levanta preocupações sobre a qualidade da educação, a equidade no aprendizado e o papel dos professores nesse processo. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4 (CNE, 2010), que estabelece diretrizes operacionais para a organização do ensino fundamental, “[...] as escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção

automática”. Isso sugere que a promoção automática não deve ser confundida com práticas que realmente garantem o aprendizado contínuo.

Os dados coletados, no questionário, indicam que as principais razões sinalizadas pelos professores, para a promoção automática, estão centradas em dois aspectos: indicadores de desempenho escolar (80%) e metas e resultados impostos pela Secretaria de Educação (70%).

Gráfico 1 - Principais motivos para a promoção automática



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

> Esses números revelam que a pressão pela promoção de alunos está fortemente vinculada às exigências burocráticas e políticas de desempenho, o que evidencia que as escolas estão sob constante vigilância para apresentar bons resultados, muitas vezes, em detrimento da real aprendizagem dos alunos. Essa pressão é exacerbada por um sistema que, como indicado pelos dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1998, p. 6), espera que as escolas “[...] encontrem maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, consequentemente, seu progresso intra e interciclos”.

A menção de indicadores de desempenho escolar, em 80% das respostas, sugere que esta é uma questão crítica. Indicadores de desempenho que incluem taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, são, frequentemente, utilizados como parâmetros para avaliar a qualidade do ensino. No entanto, o foco

excessivo nesses números pode resultar em uma distorção dos objetivos pedagógicos. A pressão para melhorar esses indicadores pode, por sua vez, levar a decisões como a promoção automática, mesmo quando os alunos não demonstram a aquisição das habilidades necessárias para avançar. Os professores relatam que, ao promover alunos sem que haja uma aprendizagem consolidada, a gestão consegue apresentar números mais favoráveis aos órgãos de controle, garantindo que as escolas mantenham boas classificações nos *rankings* educacionais.

Da mesma forma, as metas impostas pelas secretarias de educação foram mencionadas em 70% das respostas. As secretarias de educação, seja em âmbito municipal, estadual ou federal, muitas vezes, estabelecem metas que as escolas precisam alcançar, relacionadas ao desempenho acadêmico e à taxa de aprovação. Como essas metas estão diretamente ligadas ao financiamento e à reputação da escola, as gestões escolares sentem-se pressionadas a cumpri-las, independentemente das condições pedagógicas e da realidade do aprendizado dos alunos. Essa realidade reflete a crítica de Rocha (2013, p. 9), que observa que “[...] mesmo quando são delineadas as políticas educacionais, o foco geralmente é colocado em apenas uma de suas facetas, com frequência na de cunho econômico”.

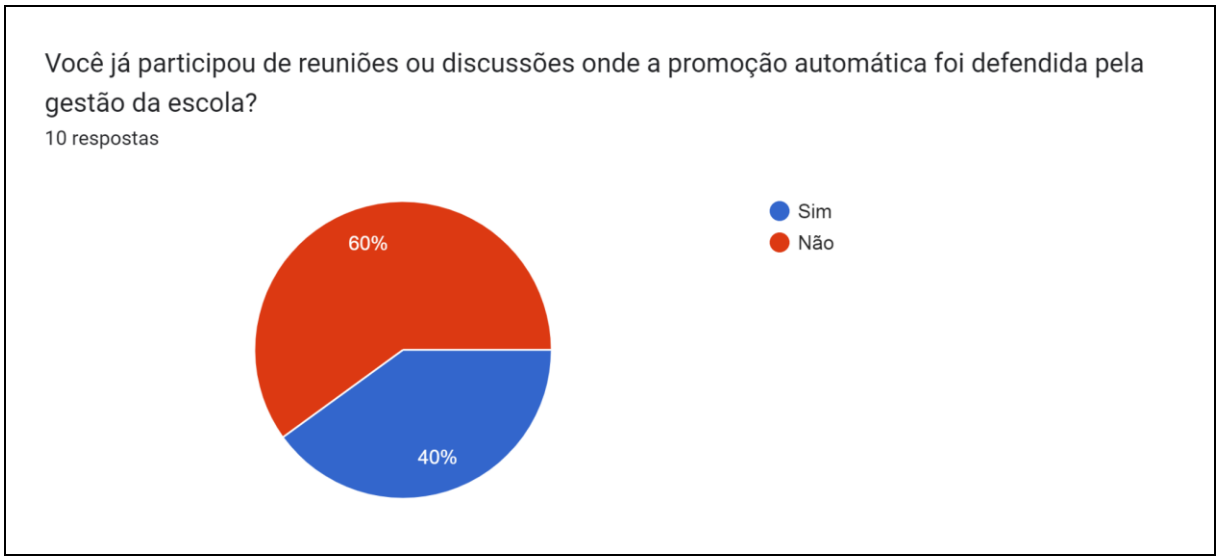
Embora a redução de custos com reprovações tenha sido mencionada por apenas um professor (10%), essa é uma questão que merece destaque. Reprovar alunos custa caro para o sistema educacional, tanto em termos de recursos financeiros quanto humanos. Cada aluno que repete um ano letivo implica em novos materiais, suporte pedagógico e estrutura, além de sobrecarregar o sistema ao aumentar o número de estudantes por turma. Nesse sentido, a promoção automática aparece como uma solução prática para reduzir esses custos, mas com graves consequências para a qualidade do ensino e para a equidade educacional.

As pressões políticas e sociais, mencionadas por 30% dos professores, também desempenham um papel importante. A promoção automática pode ser vista como uma resposta às expectativas da comunidade e às demandas políticas de gestores locais e estaduais, que, frequentemente, têm interesses alinhados com a apresentação de bons resultados públicos. A política educacional, em muitos casos, está profundamente interligada com interesses eleitorais e com a necessidade de mostrar sucesso no cumprimento das metas. Dessa forma, a pressão para aprovar alunos pode ser vista não apenas como uma resposta à performance acadêmica,

mas, também, como uma forma de evitar desgastes políticos e garantir uma imagem positiva das gestões escolares.

Uma parte significativa do questionário envolveu a participação ou não dos professores em discussões sobre a promoção automática.

Gráfico 2 - Gestão escolar em defesa da promoção automática



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com as respostas recebidas, 60% dos professores indicaram que nunca participaram de reuniões onde essa prática foi defendida, enquanto 40% afirmaram que já participaram de discussões sobre o tema. Esses dados revelam que, em muitas escolas, as decisões sobre a promoção automática não envolvem os professores diretamente, levantando preocupações sobre a transparência do processo e a inclusão dos educadores nas decisões pedagógicas.

A crítica dos profissionais do ensino relaciona-se ao fato de que “tudo foi imposto” de forma autoritária pela Secretaria de Educação, sendo que eles – os professores – “os maiores interessados no assunto”, foram ignorados no processo das decisões (Biani, 2007, p. 10). A ausência de participação ativa dos professores nas decisões de promoção pode resultar em uma desconexão entre a gestão e a realidade vivida em sala de aula, já que os profissionais, que estão na linha de frente do ensino, têm uma visão mais clara das dificuldades e dos progressos dos alunos. Ao serem excluídos dessas discussões, perdem a oportunidade de argumentar a favor de uma educação mais justa e alinhada às reais necessidades dos alunos (Biani, 2007).

Os professores que responderam que participaram de reuniões que já tiveram como pauta a promoção automática, foram questionados, também, sobre possíveis justificativas trazidas pela gestão e, suas respostas, serão apresentadas no Quadro 6 para uma melhor análise:

Quadro 6 - Justificativas da gestão escolar para a promoção automática

Docentes[1]	**Respostas**
Professor A	*Que no futuro podem recuperar as lacunas.*
Professor B	*Não houve argumentos para isso. Apenas veio orientação direto da Secretaria Estadual de Educação.*
Professor C	*Permitir que aluno recupere suas lacunas nos anos seguintes.* *Evitar evasão escolar.* *Pressão da Secretaria de Educação.*
Professor D	*Princípios que o MEC estabelece e por questões de indicadores do município.*
Professor E	*Melhorar o índice de aprovação.*

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre as principais justificativas apresentadas pelas gestões para a promoção automática, surgem argumentos relacionados a indicadores educacionais, evasão escolar e a recuperação de lacunas no futuro. Alguns professores relataram que a gestão defendeu a promoção automática como uma forma de melhorar os índices de aprovação e evitar a evasão escolar. Esse tipo de argumento sugere que a promoção automática está sendo utilizada como uma ferramenta para mascarar problemas mais profundos no sistema educacional, como a falta de acompanhamento individualizado e a insuficiência de recursos para garantir um ensino de qualidade para todos os alunos. No entanto, como ressalta Bertagna (2003, p. 79), “[...] a progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, consequentemente, uma outra concepção de avaliação”, que deve ser centrada na aprendizagem real do aluno.

O argumento de que as lacunas podem ser recuperadas nos anos seguintes levanta sérias questões. Promover um aluno que não atingiu os objetivos de aprendizagem esperados, com a esperança de que ele conseguirá recuperar essas lacunas mais tarde, pode resultar em uma progressão continuada de falhas, prejudicando, ainda mais, a formação do estudante. Além disso, essa prática pode

[1] A fim de mantermos o sigilo dos dados, as identidades dos participantes foram omitidas.

criar um ciclo vicioso de fracasso, em que o aluno continua a ser promovido sem jamais ter a chance de consolidar o aprendizado necessário. A falta de envolvimento da comunidade escolar, conforme enfatizado por Biani (2007), também é um fator crítico para o sucesso de propostas como a do ensino em ciclos e a do regime de progressão continuada, uma vez que a organização seriada e a repetência estão profundamente arraigadas na cultura escolar.

> A promoção automática, quando analisada à luz das respostas dos professores, aparece como uma prática que, apesar de facilitar a gestão escolar em termos de indicadores de desempenho e metas políticas, compromete gravemente a qualidade do ensino e a equidade no aprendizado. A falta de participação ativa dos professores nas discussões e decisões sobre essa prática reforça a necessidade de uma maior inclusão dos educadores no processo decisório. Desse modo, é essencial que se abra um diálogo franco sobre a promoção automática, envolvendo todos os atores da comunidade escolar, para que se busque um equilíbrio entre o cumprimento das metas e a garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos. Para que a progressão continuada seja efetiva, é fundamental respeitar o ritmo de aprendizagem e o estilo cognitivo de cada aluno, ou seja, o seu desenvolvimento, oferecendo as condições necessárias para que todos possam avançar (São Paulo, 1998). Assim, a construção coletiva e a inclusão dos professores nas decisões pedagógicas se tornam imprescindíveis para o sucesso das propostas educacionais.

5.3 Sentimentos e autonomia do professor

Explorar os sentimentos dos professores, em relação à promoção automática, é essencial para compreender como essa prática impacta sua motivação e percepção profissional. As respostas obtidas, por meio do questionário, revelam um panorama preocupante: a maioria dos educadores expressa desconforto significativo em relação à pressão para aprovar alunos que não atingiram os objetivos de aprendizagem. Entre os dez professores entrevistados, três se sentiram muito desconfortáveis e sete desconfortáveis, totalizando dez respostas que indicam uma clara insatisfação com essa prática, evidenciando uma situação que gera preocupações éticas e emocionais no cotidiano escolar.

Gráfico 3 - Sentimentos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse desconforto, que se manifesta em diferentes graus, pode ser atribuído a várias tensões éticas enfrentadas pelos educadores, sendo possível visualizar no gráfico que nenhum dos docentes declarou se sentir neutro, confortável ou muito confortável. A promoção automática, ao invés de ser vista como uma solução para a inclusão e a continuidade do processo educativo, pode ser interpretada como uma maneira de desresponsabilizar os alunos por seu aprendizado. Isso compromete a integridade do processo educativo, levando os professores a questionarem a eficácia de suas metodologias e a legitimidade das aprovações. Para muitos educadores, essa situação gera uma sensação de conflito interno e angústia, uma vez que se sentem pressionados a aprovar alunos que, em sua avaliação, não demonstraram o aprendizado necessário. Como afirmam Reis *et al*. (2006), “[...] ensinar se tornou uma atividade desgastante, repercutindo na saúde física, mental e no desempenho profissional”. Essa carga emocional intensa, que permeia a prática docente, pode se intensificar pela necessidade de atender às demandas administrativas e burocráticas, que, muitas vezes, colidem com o compromisso profissional de garantir que todos os alunos realmente aprendam e se desenvolvam.

Além disso, a questão da autonomia do professor é central neste debate, pois um educador que se sente desprovido de autonomia pode se tornar um profissional desmotivado e insatisfeito.

Gráfico 4 - Autonomia

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando questionados se sua autonomia era respeitada ao lidar com a promoção automática, apenas um professor respondeu afirmativamente, como expresso no Gráfico 4. Os outros nove expressaram que sua autonomia estava comprometida, sugerindo que as decisões pedagógicas estão, muitas vezes, sendo tomadas sem a devida consideração das realidades e necessidades presentes em sala de aula. Essa desvalorização do papel do professor pode gerar uma desmotivação ainda maior, pois os educadores passam a sentir que suas experiências e percepções são ignoradas. Segundo Diehl e Marin (2016), “[...] os professores percebem a relação entre o que fazem e seu contratante como estranha, em função da burocratização da rotina”, o que resulta na perda da propriedade sobre aquilo que ensinam. A imposição de avaliações padronizadas e rígidos controles sobre o conteúdo das aulas, junto à vigilância sobre seu comportamento e o dos alunos, gera um ambiente de trabalho onde a autonomia e a criatividade pedagógica são sufocadas (Diehl; Marin, 2016).

Adicionalmente, as pressões do trabalho, os baixos salários e as constantes cobranças das secretarias de educação e do Ministério da Educação vêm gerando um “mal-estar docente” (Simplício; Andrade, 2011), que se manifesta de maneiras diversas e prejudiciais. Esse mal-estar não se limita a um desconforto emocional, mas se reflete em problemas físicos e psicológicos que afetam a qualidade de vida dos educadores. De acordo com Eugênio, Souzas e Di Lauro (2017), os docentes enfrentam “estresse, depressão, angústia, desânimo, apatia, impaciência e síndrome de burnout”, todos aspectos que comprometem tanto sua saúde quanto seu

desempenho profissional. Essas condições adversas não apenas impactam a vida pessoal dos professores, mas, também, se revertem na qualidade do ensino oferecido aos alunos, criando um ciclo vicioso de insatisfação e frustração.

A relação entre a promoção automática e a autonomia do professor demonstra a necessidade urgente de mais apoio e valorização do trabalho dos educadores. É fundamental que as instituições reconheçam as complexidades que cercam a promoção de alunos e ofereçam um espaço onde os educadores possam discutir essas questões sem medo de retaliações ou desvalorização. A criação de ambientes de trabalho que priorizem o bem-estar dos professores, juntamente com a valorização de suas experiências e conhecimentos, é vital para o fortalecimento da profissão. Investir em programas de apoio psicológico e em iniciativas que promovam um ambiente de trabalho colaborativo pode ajudar a mitigar o desgaste emocional e a promover uma cultura que respeite e valorize o julgamento profissional dos professores.

Ao entender esses sentimentos e a percepção de autonomia, torna-se possível identificar caminhos que não apenas respeitem a profissão docente, mas, também, promovam um ensino mais efetivo e comprometido. Um sistema educacional que valoriza a experiência e o julgamento dos educadores é fundamental para a formação de alunos mais bem preparados, que, por sua vez, se beneficiam de um ambiente de aprendizagem que prioriza não apenas a aprovação, mas, a verdadeira compreensão e o desenvolvimento de habilidades necessárias para sua trajetória. Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais se alinhem com a realidade vivenciada pelos professores, criando um espaço de diálogo e colaboração que fortaleça a educação como um todo.

5.4 Desafios e consequências da promoção sem aprendizagem

Examinar os desafios e as consequências da aprovação automática, sem a aprendizagem adequada, é crucial para entender os impactos a longo prazo dessa prática com alunos e professores. Esse tema ganha ainda mais importância quando consideramos o papel fundamental da educação na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa. Para os alunos, isso pode significar dificuldades de aprendizagem, desmotivação e comportamentos problemáticos, prejudicando o ambiente escolar e o desempenho geral. Para os educadores, as

consequências podem incluir estresse, desvalorização profissional e carga excessiva de trabalho, formando um ciclo vicioso que afeta a qualidade do ensino e a satisfação no trabalho. Essa análise ajuda gestores e formuladores de políticas a identificarem a necessidade de intervenções e suporte adequados, visando restaurar o foco na aprendizagem significativa e promover um ambiente educacional mais saudável e eficiente.

5.4.1 Desafios da aprovação automática

As respostas dos professores ao questionário revelam uma série de dificuldades enfrentadas devido à pressão para aprovar alunos que não demonstraram a aprendizagem necessária. Um desses desafios é a necessidade de justificar as aprovações, o que pode gerar conflitos éticos e emocionais. Um professor destacou a dificuldade em “convencer a direção da escola de que alunos sem condições de aprovação sofrerão no futuro”. Esta resposta demonstra a resistência que os educadores vivenciam ao tentarem defender a qualidade da educação e sua responsabilidade na formação dos alunos.

Além disso, segundo Ferrão, Beltrão e Santos (2002), não há provas de que alunos em escolas com reprovação anual tenham um desempenho melhor do que os de escolas com progressão contínua. Isso sugere que as práticas tradicionais de reprovação não garantem bons resultados educacionais e, muitas vezes, reforçam a desmotivação e o fracasso. A pesquisa de Sousa e Barretto (2004) também revela que, entre professores e na sociedade, as experiências com ciclos e progressão contínua geraram mais críticas do que apoio à reprovação. Assim, a pressão para aprovar alunos sem a aprendizagem adequada não só desvaloriza o papel do educador, mas, também, perpetua uma cultura que não prioriza o aprendizado efetivo.

Outro desafio importante é a falta de participação das famílias. A ausência de envolvimento dos pais no processo educativo pode dificultar, ainda mais, a tarefa dos professores em motivar e ajudar os alunos. Essa desconexão entre a escola e a família pode resultar em lacunas de aprendizagem que se acumulam, tornando-se um obstáculo para o progresso dos estudantes. Os educadores, frequentemente, se sentem como se *“estivessem remando sozinhos contra a correnteza”*, lutando contra um sistema que não os apoia na construção de um aprendizado significativo.

Ao aprovar um aluno que não adquiriu as habilidades necessárias, os educadores enfrentam a pressão para recuperá-lo em relação a competências que não foram aprendidas, além daquelas exigidas para o novo ano letivo. Essa situação é extremamente desafiadora, pois, as demandas dos alunos são diversas e, muitas vezes, desproporcionais às condições de aprendizado que eles realmente tiveram. Jacomini (2010) observa que as propostas de ensino em ciclos surgiram da necessidade de buscar alternativas para enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolar, evidenciando uma insatisfação com práticas que priorizam a reprovação, ao invés da aprendizagem contínua.

5.4.2 Consequências para os alunos

Os professores reconhecem amplamente as consequências da aprovação automática para os alunos. Quando questionados sobre os principais efeitos dessa prática, todos apontaram dificuldades futuras de aprendizagem. Isso indica um consenso sobre o impacto negativo que essa prática tem na formação dos alunos. O problema principal é que, ao serem aprovados sem a aprendizagem adequada, eles não desenvolvem as habilidades necessárias para avançar em sua trajetória escolar. Isso resulta em lacunas de aprendizado que se tornam ainda mais evidentes nos anos seguintes.

Essas dificuldades acumuladas podem gerar um ciclo de desmotivação. Alunos que não sentem que realmente aprenderam ou que estão prontos para o próximo nível tendem a ter baixa autoestima em relação a sua capacidade de aprendizagem. Além disso, a falta de um ensino que valorize o esforço pode levar a comportamentos desafiadores, que afetam o ambiente escolar. Como um professor observou, *“os alunos dedicados acabam se desmotivando ao perceber que não precisam aprender para ser aprovados”*. Essa situação se agrava quando muitos pais não incentivam o aprendizado, tornando o cenário ainda mais preocupante.

Pesquisas indicam que a promoção automática contribui para um ambiente educacional onde os alunos podem desenvolver uma mentalidade de fracasso. A associação entre reprovação e a redução da qualidade da educação é, frequentemente, reforçada pela cultura da reprovação, que é vista como algo necessário e benéfico para estudantes em dificuldade (Glória; Mafra, 2004). Assim,

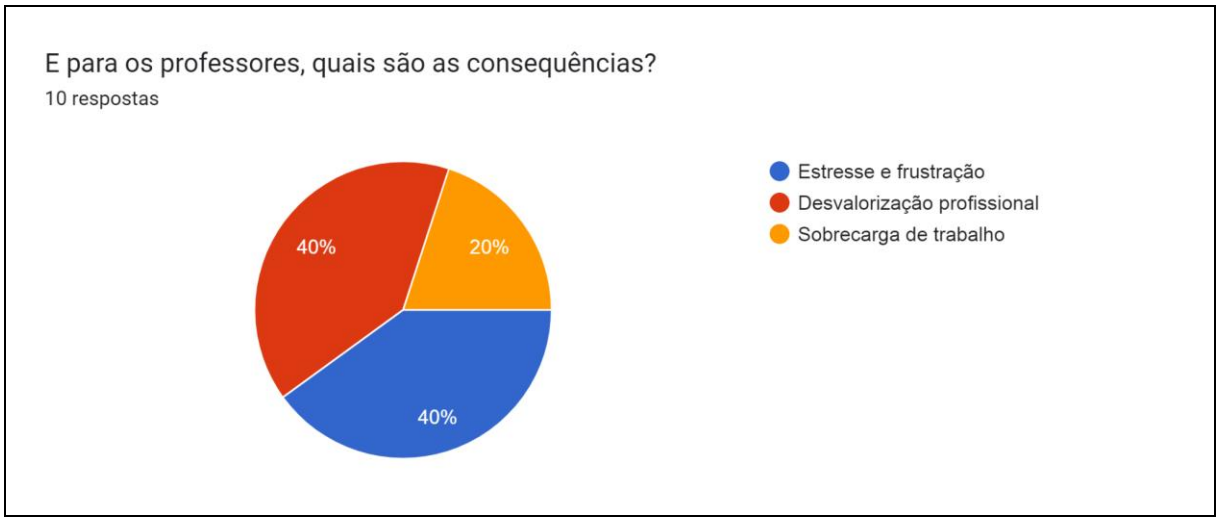
a promoção automática não é uma solução, mas um fator que aprofunda desigualdades e limita o potencial de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a promoção automática pode gerar problemas de disciplina. Quando os alunos percebem que não precisam se esforçar para serem aprovados, a desmotivação pode se manifestar em comportamentos inadequados e desinteresse pela escola. E, esses problemas não apenas afetam a dinâmica da sala de aula, mas, também, criam uma atmosfera de tensão e desconfiança entre estudantes e professores, prejudicando a qualidade do ensino. A promoção sem aprendizagem não só diminui a sua responsabilidade pelo aprendizado, mas, ainda, desvaloriza o trabalho dos educadores, que enfrentam as consequências de uma política educacional ineficaz.

5.4.3 Consequências para os professores

As consequências da promoção automática, também, são significativas para os educadores. Ao serem questionados sobre os efeitos dessa prática em sua profissão, a maioria dos professores destacou que o estresse e a frustração são as principais consequências.

Gráfico 5 - Consequências para os docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A devolutiva do questionário demonstrou que 40% dos educadores escolheram a opção estresse e frustração, enquanto outros 40% apontaram desvalorização profissional. Essa sensação de desvalorização vem do fato de que

seu trabalho e suas avaliações podem ser ignorados, já que decisões administrativas podem sobrepor-se às suas avaliações pedagógicas.

Ainda, 20% dos professores mencionaram a sobrecarga de trabalho, relatando que a necessidade de recuperar alunos com dificuldades aumenta suas exigências diárias. Essa sobrecarga não apenas afeta a saúde mental dos educadores, mas, também, compromete a qualidade do ensino. Professores sobrecarregados têm dificuldade em dar atenção e apoio individualizados aos alunos, fator essencial para um aprendizado efetivo. Essa situação é reforçada por Jacomini (2004), que categoriza os argumentos contra a progressão contínua em fatores materiais, ideológicos e institucionais, destacando que as condições de trabalho, muitas vezes, não favorecem a implementação de novas práticas pedagógicas.

5.4.4 Impacto na qualidade do ensino

Quando questionados sobre como a promoção automática afeta a qualidade do ensino na escola, os educadores foram unânimes em suas respostas: essa prática *“prejudica o processo de aprendizagem do aluno”*. Isso ocorre porque a promoção sem a consolidação adequada de conhecimentos resulta em lacunas de aprendizado que se acumulam e afetam o futuro acadêmico dos estudantes. Um educador mencionou que *“cada ano as turmas se tornam mais despreparadas”*, destacando a preocupação com a formação a longo prazo dos alunos e os desafios que isso traz para o sistema educacional.

A falta de critérios claros para a aprovação, que frequentemente não considera a efetividade do aprendizado, leva a um cenário onde *“tudo se torna fácil, sem responsabilidades”*. Essa perspectiva contribui para a desvalorização do processo de avaliação e gera desigualdades de aprendizagem. Aqueles que se esforçam para aprender podem se sentir desmotivados ao perceber que seus colegas são aprovados sem o mesmo nível de empenho. Como observado por Souza, Ponczek e Rocha (2010), os altos índices de reprovação dificultam a universalização do acesso e da conclusão na idade certa do Ensino Médio, no Brasil, constituindo um problema antigo na educação nacional.

Além disso, a promoção automática pode afetar todo o ambiente escolar. A desmotivação e a frustração de alunos, que não conseguem acompanhar o

conteúdo, podem criar um clima de tensão e desinteresse. A falta de engajamento dos alunos e a sobrecarga enfrentada pelos professores criam um ciclo vicioso que perpetua a baixa qualidade do aprendizado. A desvalorização do esforço individual e a promoção sem aprendizagem levam à erosão gradual do comprometimento de estudantes e educadores, comprometendo a missão da educação de formar cidadãos críticos e bem preparados para o futuro.

Em resumo, a análise dos desafios e das consequências da promoção automática sem aprendizagem revela um quadro preocupante que afeta, não apenas os alunos, mas, também, os professores e a qualidade do ensino em geral. Para os estudantes, as dificuldades acumuladas, a desmotivação e os problemas de disciplina prejudicam suas trajetórias educacionais. Para os educadores, o estresse, a desvalorização e a carga excessiva de trabalho resultam em um ambiente de trabalho insatisfatório e prejudicial. A promoção automática, sem um foco real na aprendizagem significativa, cria um ciclo vicioso difícil de romper, mas, que precisa ser enfrentado com urgência, propósito e intencionalidade.

A responsabilidade de promover uma educação de qualidade é de todos os envolvidos no processo educativo. Construir um ambiente escolar que priorize a aprendizagem significativa e valorize os educadores é essencial para garantir o sucesso das futuras gerações. É fundamental que gestores e formuladores de políticas reflitam sobre as práticas educacionais atuais e busquem alternativas que realmente promovam a aprendizagem, respeitando a diversidade e as necessidades de alunos e educadores.

5.5 Estratégias de apoio ao aluno com dificuldades

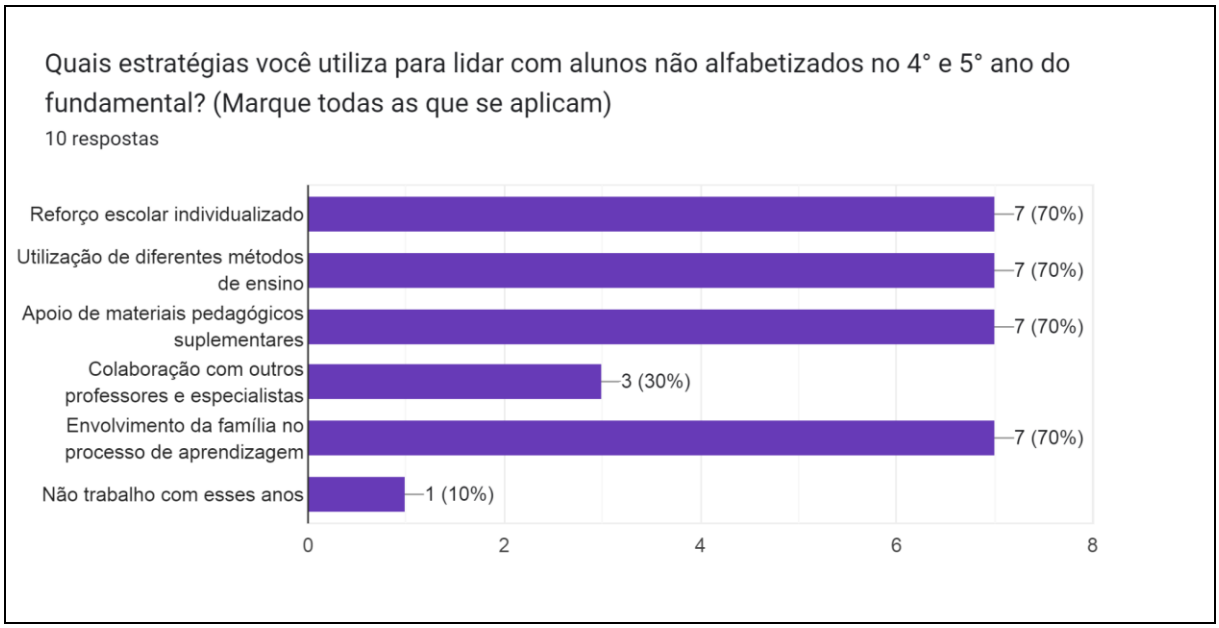
Investigar as estratégias que os professores utilizam para lidar com alunos não alfabetizados é fundamental para identificar abordagens eficazes e promover uma educação inclusiva. A diversidade de métodos de ensino, reforço escolar individualizado e colaboração com outros profissionais são práticas que podem fazer a diferença no aprendizado desses alunos. Compreender como os educadores implementam essas estratégias e o tipo de suporte que recebem da escola, como formação continuada e materiais pedagógicos, é crucial para avaliar a eficácia do sistema de apoio disponível. Além disso, ouvir as sugestões dos professores sobre melhorias no suporte pode fornecer *insights* valiosos para o desenvolvimento de

políticas que atendam melhor às necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizado.

5.5.1 Análise das estratégias

Este subcapítulo busca analisar as estratégias de apoio aos alunos, à luz da teoria pedagógica e das evidências empíricas coletadas, discutindo os desafios enfrentados pelos professores e as condições necessárias para o sucesso da alfabetização.

Gráfico 6 - Estratégias



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O reforço escolar individualizado é uma das estratégias mais recorrentes, entre os professores desta pesquisa e que trabalham com alunos não alfabetizados no 4º e 5º ano, sendo reconhecido por 70% deles. Sete educadores apontaram esta prática como essencial para suprir as dificuldades de aprendizagem desses alunos. O reforço escolar permite que o estudante receba atenção específica para suas dificuldades, com atividades planejadas para ajudá-lo a ultrapassar as barreiras que impedem seu avanço. Essa estratégia é, particularmente, importante para aqueles que têm um aprendizado mais lento ou apresentam defasagens significativas em relação ao restante da turma.

De acordo com Luckesi (1999), o reforço escolar deve ser encarado como uma atividade de auxiliar o educando a aprender o que não foi possível aprender nas horas regulares de aula. O autor enfatiza que, em última instância, “[...] se a escola não faz isso, alguém necessita de fazer”, e, muitas vezes, esse papel acaba sendo assumido pelos próprios pais ou por serviços contratados externamente (Luckesi, 1999 *apud* Solagna; Gonçalves, 2013, p. 46). O ideal seria que a própria escola oferecesse reforço escolar, pois, como Luckesi (1999) argumenta, é responsabilidade da instituição garantir que os alunos aprendam o conteúdo e, caso não o façam, seria importante proporcionar os meios para que possam recuperar o que não foi aprendido.

Essa intervenção, além de ser uma solução paliativa, como destaca Luckesi (1999), ajuda os alunos a estabelecerem uma base sólida para as aprendizagens futuras. Nesse contexto, o reforço escolar individualizado não deve ser visto como uma simples repetição de conteúdos, mas, como uma oportunidade para identificar as dificuldades específicas do estudante e trabalhar de forma mais personalizada para superá-las.

Outro ponto importante é o uso de diferentes métodos de ensino para lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Dentre os professores que responderam ao questionário, sete afirmaram adotar essa abordagem, buscando sempre adaptar o ensino às necessidades de cada estudante. Para esses educadores, é fundamental utilizar mais de uma estratégia pedagógica para atingir os estudantes, principalmente, os que apresentam dificuldades na alfabetização.

A ideia de adotar métodos variados está alinhada com a abordagem construtivista, que defende a construção do conhecimento por meio da interação e da experiência ativa do aluno. Soares (2016) argumenta que os professores devem orientar a criança por meio de procedimentos fundamentados em teorias e princípios que estimulem as operações cognitivas e linguísticas necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. Isso significa que os educadores não devem se limitar a um único método de ensino, mas, buscar uma abordagem mais ampla, que possa incluir desde o uso de métodos fonológicos, que enfatizam a relação entre sons e letras, até estratégias mais visuais ou, até mesmo, lúdicas que envolvam jogos e atividades criativas.

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo social, mediado pelas interações entre o aluno e o ambiente. Dessa forma, ao diversificar os métodos de ensino, o professor está criando um espaço de mediação, onde os estudantes podem estabelecer conexões entre o que já sabem e o que precisam aprender. Ao incluir atividades lúdicas, jogos pedagógicos e, até tecnologias educacionais, o docente facilita a aprendizagem de maneira mais dinâmica e envolvente, permitindo que cada um se aproprie do conhecimento de acordo com suas próprias necessidades.

A utilização de materiais pedagógicos suplementares, também, foi uma estratégia apontada como essencial por sete educadores. Esses materiais incluem livros didáticos específicos para alfabetização, jogos pedagógicos, vídeos educativos e outras ferramentas que auxiliam o aluno a aprender de maneira mais visual e interativa. No contexto da alfabetização, os materiais didáticos são cruciais, pois oferecem uma estrutura para o ensino, ajudando a organizar o conteúdo e a facilitar a aprendizagem.

Conforme conceituado no documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem* (Brasil, 2012, p. 38), “[...] o livro didático é um dos recursos mais ricos que podemos ter em nossas salas de aula”. Nesse sentido, o livro didático, em especial o voltado para a alfabetização, funciona como um guia, auxiliando o docente sobre possíveis formas de planejar as aulas e estruturar os eixos de ensino de Língua Portuguesa. Ele é uma ferramenta excelente para os educadores, pois oferece sequências didáticas que facilitam o ensino, além de proporcionar uma base sólida de conhecimento.

Porém, o livro didático não deve ser o único recurso utilizado, já que os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem, se beneficiam de uma abordagem multimodal. Isso significa que o uso de materiais suplementares, tais como jogos educativos, vídeos e outras ferramentas tecnológicas, pode ser crucial para facilitar a compreensão do conteúdo e engajar os alunos de diferentes formas.

A colaboração com outros professores e especialistas foi outra estratégia mencionada por três educadores. Essa prática envolve a articulação entre os professores da própria escola –, como os de Educação Especial e outros profissionais: psicopedagogos e assistentes sociais, por exemplo –, para criar

estratégias mais eficazes para os alunos com dificuldades. A colaboração entre os educadores permite a troca de experiências, facilita a criação de estratégias personalizadas para as necessidades específicas dos alunos e garante um suporte mais completo durante o processo de alfabetização.

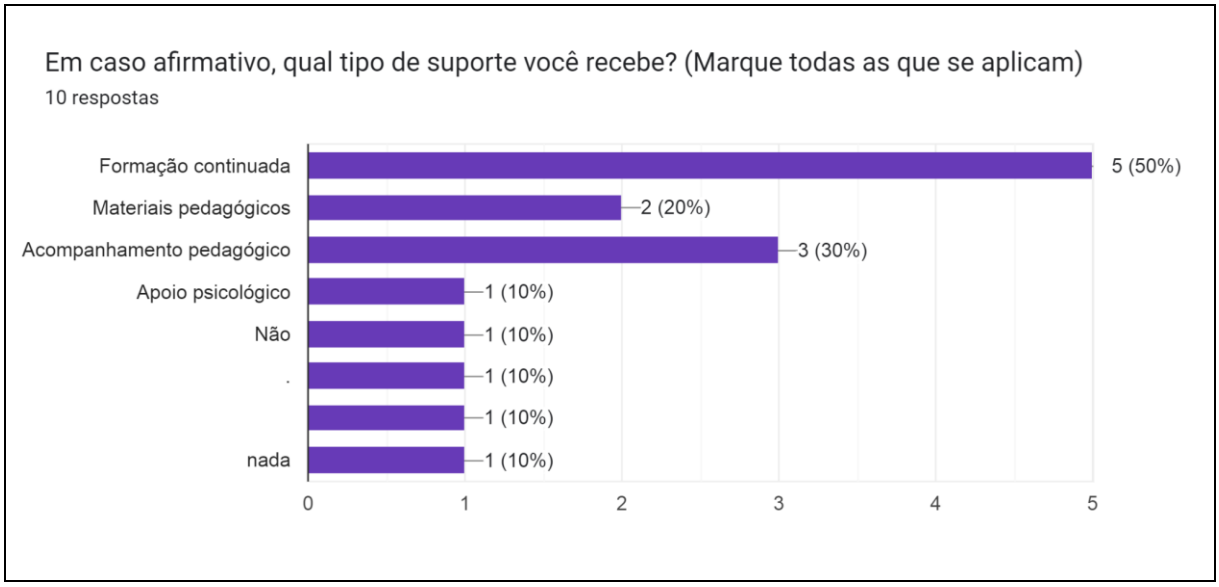
A este respeito, Kleiman (2007) afirma que é fundamental que o professor, ao trabalhar com alunos em dificuldades, compreenda as práticas sociais que fazem parte do cotidiano de cada estudante, buscando adaptar o conteúdo as suas realidades. Quando professores, equipe diretiva, profissionais que compõe o quadro escolar, bem como a comunidade escolar trabalham juntos, de forma multidisciplinar, conseguem perceber mais profundamente as necessidades dos alunos e desenvolver intervenções mais eficazes, adaptadas às particularidades de cada um.

O envolvimento da família, também, é uma estratégia de grande importância. Sete professores destacaram a importância de manter os pais informados e envolvidos no processo de aprendizagem dos filhos. Essa colaboração é fundamental, pois, conforme a LDBEN (Brasil, 1996), a educação é um exercício compartilhado entre a família e o Estado. O papel da escola é complementar o que é feito em casa, mas, muitas vezes, devido à falta de apoio ou compreensão da importância do acompanhamento familiar, a participação dos pais na educação dos filhos se torna limitada.

A participação dos pais pode ser estimulada por meio de reuniões, orientações sobre como ajudar os filhos nas tarefas escolares e envolvimento em atividades pedagógicas dentro da escola. Isso contribui para um ambiente de aprendizado mais robusto, pois fortalece a parceria entre casa e escola, promovendo a aprendizagem de maneira contínua e consistente.

Apesar de, a maioria dos professores, reconhecer a importância dessas estratégias, um aspecto crucial que foi abordado pela pesquisa diz respeito ao suporte institucional. E seis, dos dez professores, afirmaram que recebem algum tipo de apoio da escola, seja por meio de formação continuada, acompanhamento pedagógico ou acesso a materiais pedagógicos.

Gráfico 7 - Suporte aos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A formação continuada é uma das formas mais citadas de suporte, já que permite que os educadores se mantenham atualizados em relação às novas metodologias de ensino e ao desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas.

Felix (2020) destaca que, nas políticas de formação continuada de professores, é importante que os programas ofereçam materiais e orientações didáticas adequadas, e que se atentem para as limitações pedagógicas presentes nas escolas. Ele também observa que, muitas vezes, a formação dos professores é considerada a solução para os problemas educacionais, mas, ela precisa ser acompanhada de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos.

Por outro lado, quatro educadores afirmaram que não recebem suporte suficiente da escola, o que indica uma lacuna significativa no sistema educacional. Sem o suporte necessário, os professores enfrentam desafios ainda maiores para realizar suas tarefas de alfabetização. Dessa forma, é imprescindível que as escolas e os sistemas educacionais ofereçam condições adequadas para os educadores, por meio de formação profissional continuada, acesso a materiais pedagógicos adequados e um acompanhamento constante no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Diante desse cenário, os professores sugeriram várias formas de melhorar o suporte oferecido a eles.

Quadro 7 - Sugestões para melhorar o suporte aos professores

Sugestões dos professores
Procurar ajuda com aulas de reforço.
Formação continuada, apoio pedagógico e suporte com materiais específicos.
Apoio pedagógico, reforço escolar que o estado do RS não oferta, materiais pedagógicos.
Mais recursos humanos para aulas de reforço. Buscar melhorar os recursos pedagógicos das escolas.
Palestras de Formação.
Turmas reduzidas, famílias participativas e aulas de reforço.
Cursos específicos de alfabetização. Capacitação em didáticas diferenciadas.
Formação contínua: material didático adaptado; mentoria e apoio colaborativo; avaliação diagnóstica; intervenções personalizadas; envolvimento da família; recursos tecnológicos; ambiente acolhedor.
Aulas com alfabetizados no contraturno.
Materiais pedagógicos suplementares e acompanhamento da coordenação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os professores que trabalham com alunos não alfabetizados nos anos finais, do Ensino Fundamental, apresentaram diversas sugestões para melhorar o suporte oferecido a esses estudantes, refletindo as complexas necessidades desse público. Uma das principais sugestões foi a implementação de aulas de reforço, especialmente no contraturno, para garantir que os que estão com defasagem de aprendizagem possam receber acompanhamento mais intensivo e personalizado. O reforço escolar, como destacou Luckesi (1999), “[...] emerge como uma solução paliativa para minimizar os efeitos de uma aprendizagem não constituída pelos estudantes”, sendo fundamental para que esses alunos alcancem o nível esperado de alfabetização.

Além disso, muitos deles ressaltaram a importância da formação continuada para os educadores, a fim de capacitá-los para lidar, de forma mais eficaz, com as dificuldades de seus alunos. A formação contínua é vista como essencial para que os docentes se atualizem sobre novas metodologias e estratégias pedagógicas. Chimentão (2009, p. 3) defende que a formação continuada é um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, permitindo-lhe vivenciar novas experiências e refletir sobre sua prática pedagógica. A capacitação em didáticas diferenciadas e cursos específicos de alfabetização também foram apontados como

necessidades, para que os professores possam adaptar seus métodos ao perfil dos alunos, considerando as diversas formas de aprendizagem.

Outro ponto, frequentemente, mencionado foi a necessidade de mais recursos humanos, como auxiliares pedagógicos, que possam atuar diretamente com os alunos em dificuldades. A criação de turmas reduzidas também foi sugerida para proporcionar um ensino mais individualizado, facilitando o acompanhamento dos estudantes e permitindo que o professor dedique mais atenção a cada um. Nery (2006, p. 111) destaca a importância de um planejamento adequado, que contemple a organização das turmas e a definição clara de objetivos, o que é essencial para otimizar o tempo e os recursos pedagógicos nas escolas.

A melhoria e a ampliação do fornecimento de materiais pedagógicos, também, foram apontadas como fundamentais. Muitos educadores mencionaram a falta de materiais específicos para o trabalho com alunos não alfabetizados, o que prejudica o desenvolvimento das atividades em sala de aula. De acordo com o que o PNAIC (Brasil, 2012) recomenda, o livro é um apoio de suma importância na sala de aula. Nesse sentido, a adoção de materiais didáticos adaptados, além do uso de tecnologia educacional, foram sugeridos como uma maneira de enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, proporcionando-lhes recursos mais adequados ao seu estágio de alfabetização.

Ainda, a implementação de avaliações diagnósticas foi indicada para mapear as dificuldades de cada aluno e possibilitar intervenções personalizadas. Segundo Soares (2010, p. 101), o professor deve buscar “procedimentos variados”, utilizando diferentes canais sensoriais como ouvir, ver e fazer, para garantir que todos os estudantes possam aprender de maneira eficaz. A utilização dessas avaliações permite que os docentes ajustem suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A colaboração entre escola, família e comunidade, também, foi destacada como um aspecto fundamental para o sucesso da alfabetização. O envolvimento das famílias no processo educativo é considerado crucial, uma vez que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre a escola e os pais, conforme enfatizado pela LDBEN (Brasil, 1996). Portanto, o apoio da família deve ser integrado ao trabalho pedagógico da escola, criando um ambiente de aprendizagem mais robusto e coeso.

Estas sugestões indicam que os professores acreditam na necessidade de um suporte institucional abrangente, que não se limite apenas à formação dos educadores, mas que, também envolva a disponibilização de recursos adequados, o apoio contínuo da coordenação pedagógica, a utilização de materiais adaptados, e a criação de condições favoráveis para o envolvimento da comunidade escolar. A criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e diversificado é fundamental para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de alfabetização, possam superar seus desafios e alcançar o sucesso educacional.

A alfabetização no 4º e 5º ano é um desafio complexo que exige uma abordagem multifacetada e adaptada às necessidades de cada aluno. As estratégias de reforço escolar, uso de diferentes métodos de ensino, utilização de materiais pedagógicos suplementares, colaboração entre professores e especialistas e o envolvimento da família são fundamentais para o sucesso dessa tarefa. Contudo, para que essas estratégias sejam eficazes, é necessário que haja, também, um suporte institucional robusto, que inclua a formação continuada dos professores, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados e um acompanhamento pedagógico constante. Assim, somente por meio de um esforço conjunto entre educadores, famílias e instituições é possível garantir que todos os estudantes alcancem a alfabetização plena e possam avançar em sua trajetória escolar com confiança e sucesso.

5.6 Comentários adicionais

Os comentários adicionais dos professores sobre a promoção automática e suas consequências são uma oportunidade inestimável para colher *feedback* direto de quem vive a realidade do ensino. Esse espaço permitiu que os educadores expressassem suas preocupações, experiências e propostas de melhorias, criando um canal de comunicação entre a prática pedagógica e as decisões administrativas. Essas reflexões são essenciais para informar políticas educacionais e práticas pedagógicas, promovendo um diálogo que pode levar a mudanças significativas e à valorização do trabalho docente. Além disso, ao dar voz aos professores, conseguimos criar um ambiente mais colaborativo, onde suas experiências e sugestões podem guiar a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz.

Quadro 8 - Comentários e sugestões sobre a promoção automática

Comentários e sugestões
Penso que o ensino está em sério risco de piorar muito a mentalidade das pessoas. Mais fácil manipular pessoas sem estudo.
Essas abordagens podem ajudar a capacitar os professores e a melhorar o aprendizado dos alunos com dificuldades de alfabetização.
Ao contrário do que se diz, o aluno se sente deslocado na turma, quando não consegue acompanhar seus colegas, não quando é reprovado e vai com novos colegas.
No primeiro ano do Ensino Fundamental é necessária a progressão automática. Já nos anos seguintes isso não é adequado, pois cada ano que o aluno é progredido, ele tem habilidades que não foram alcançadas e que vão se somando, tornando praticamente impossível recuperá-lo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os comentários e sugestões sobre a promoção automática refletem diferentes visões sobre o impacto dessa prática no sistema educacional, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Um dos pontos levantados é a preocupação de que a promoção automática possa contribuir para uma educação superficial, gerando cidadãos com níveis inadequados de conhecimento. Este argumento remete a uma crítica mais ampla à educação como um meio de empoderamento e emancipação, algo defendido por teóricos como Paulo Freire (2022), que acreditava que a educação deveria promover a autonomia e a capacidade crítica dos alunos. A promoção automática, ao permitir que os estudantes avancem sem alcançar as competências mínimas, pode comprometer essa finalidade e resultar em um aprendizado deficiente. Essa visão é sustentada pela ideia de que um sistema educacional enfraquecido pode produzir pessoas mais manipuláveis, uma vez que a falta de conhecimento dificultaria a formação de uma consciência crítica.

Por outro lado, há a percepção de que a promoção automática pode ser uma estratégia para melhorar a experiência educacional de alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente aqueles que enfrentam desafios na alfabetização. De acordo com diversos especialistas e documentos legais, tais como Chimentão (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), a capacitação contínua dos professores é fundamental para que eles possam identificar as necessidades dos alunos e intervir, de maneira eficaz, permitindo que eles superem as dificuldades. Nesse sentido, a promoção automática pode ser acompanhada de intervenções pedagógicas específicas, como o reforço escolar, que ajude os

estudantes a alcançarem as habilidades necessárias para progredir. Essa perspectiva sugere que a capacitação dos educadores é uma condição essencial para que a promoção automática seja benéfica, caso contrário, ela pode levar a um avanço sem aprendizado real, gerando lacunas de conhecimento cada vez mais profundas.

Uma questão importante, que aparece nos comentários, é a sensação de deslocamento dos alunos que não conseguem acompanhar seus colegas. Um estudante pode se sentir excluído não apenas quando é reprovado, mas, também, quando está em uma turma onde não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem, o que pode afetar sua autoestima e seu bem-estar emocional. Vygotsky (1991) argumenta que o ambiente social e as interações desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, e que a colaboração entre os estudantes é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Se a promoção automática permitir que o aluno continue sua trajetória escolar sem a pressão da reprovação, isso pode diminuir o risco dele se sentir excluído, ao mesmo tempo em que possibilita a recuperação de conteúdos fundamentais. Contudo, esse avanço sem aprendizado pode ser um risco, já que pode continuar em um processo educacional sem as bases necessárias para o sucesso acadêmico futuro. A promoção automática, portanto, pode ser vista como um mecanismo de apoio psicológico, mas, sem a devida atenção pedagógica, também pode gerar um falso senso de pertencimento, dificultando a evolução do aluno.

Outra crítica comum ao sistema de promoção automática, principalmente após os primeiros anos de escolaridade, é a de que a progressão contínua, sem que o aluno tenha alcançado as competências essenciais, resulta em um acúmulo de defasagens que tornam a recuperação cada vez mais difícil. No primeiro ano do Ensino Fundamental, a progressão automática pode ser mais apropriada, uma vez que esse período é essencial para a construção de habilidades básicas de leitura e escrita. No entanto, à medida que os alunos avançam para os anos subsequentes, a falta de aprendizado acumulado se torna mais problemática. Soares (2016) argumenta que a alfabetização deve ser baseada em processos cognitivos e linguísticos que se desenvolvem gradualmente, e que a base sólida adquirida nos primeiros anos é crucial para o sucesso em anos posteriores. Se o aluno avança sem dominar essas competências essenciais, ele poderá enfrentar sérias dificuldades nas etapas seguintes, o que comprometeria seu desenvolvimento

acadêmico. Nery (2006), também, defende que o planejamento escolar deve levar em conta o desenvolvimento contínuo das habilidades, e, portanto, a progressão automática, se não for bem gerida, pode resultar em um efeito cumulativo de déficits de aprendizagem, tornando o estudante cada vez mais distante do conteúdo e das habilidades necessárias.

Em suma, os comentários sobre a promoção automática ressaltam tanto seus possíveis benefícios quanto seus riscos. Embora a promoção automática possa ser uma estratégia útil para aliviar a pressão emocional sobre os alunos, nos primeiros anos, permitindo-lhes continuar sua trajetória escolar sem o peso da reprovação, ela deve ser acompanhada de medidas pedagógicas adequadas, como o reforço escolar e a capacitação contínua dos professores. A progressão sem aprendizado real, se não for tratada com atenção, pode resultar em um acúmulo de lacunas de conhecimento, o que torna a recuperação cada vez mais difícil. Portanto, a promoção automática pode ser uma ferramenta útil, desde que não seja vista como uma solução isolada, mas, sim, como parte de um esforço maior para garantir que todos os alunos tenham uma base sólida de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo explorar as motivações e consequências da prática da promoção automática no Ensino Fundamental, com destaque para os desafios enfrentados durante a pandemia de Covid-19. A partir das análises realizadas, foi possível identificar que esse tema não apenas reflete problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, mas, também, evidencia o impacto direto dessas práticas na rotina de professores e alunos. Esses resultados reforçam a importância de revisitar as políticas educacionais e de promover estratégias mais inclusivas e eficientes para o ensino.

As respostas dos professores participantes revelaram um quadro preocupante. Muitos relataram sentir-se pressionados por gestores escolares e políticas educacionais para aprovar alunos que não alcançaram os níveis mínimos de aprendizado. Essa pressão, que já existia antes da pandemia, foi intensificada pelas dificuldades do ensino remoto, como a falta de acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos, tanto para docentes, quanto para alunos. A pandemia expôs, de forma clara, as desigualdades educacionais existentes no Brasil, ampliando os desafios que os professores enfrentam diariamente para garantir a aprendizagem de suas turmas.

A promoção automática, frequentemente, defendida como uma solução emergencial para reduzir índices de repetência e evasão escolar, mostrou-se problemática em vários aspectos. Para os professores, essa prática impacta diretamente na sua autonomia profissional e gera sentimentos de frustração e desvalorização. Eles relatam, ainda, dilemas éticos ao serem obrigados a priorizar metas quantitativas em detrimento do aprendizado efetivo. Além disso, a prática sobrecarrega os docentes, que precisam lidar com turmas cada vez mais heterogêneas em termos de desempenho e preparo acadêmico, o que dificulta a implementação de estratégias pedagógicas eficazes.

Os impactos para os alunos também são significativos. A promoção, sem o preparo necessário, perpetua lacunas de aprendizado que se acumulam ao longo de sua trajetória escolar. Muitos estudantes promovidos de forma automática, enfrentam problemas como baixa autoestima, falta de motivação e dificuldades de socialização. Essas questões afetam seu desempenho escolar e podem gerar um ciclo de fracasso acadêmico, dificultando, ainda mais, o trabalho dos educadores.

Outro ponto importante levantado, foi a ausência de políticas públicas que garantam suporte adequado para docentes e estudantes. A pesquisa revelou que muitos professores enfrentam a prática da promoção automática sem acesso à formação continuada ou recursos que os ajudem a lidar com os desafios da profissão. A falta de capacitação específica para implementar políticas como a progressão continuada prejudica tanto os educadores, quanto os alunos, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

A progressão continuada, por sua vez, quando bem aplicada, pode ser uma alternativa viável para evitar a reprovação e promover uma educação mais inclusiva. Contudo, sua implementação requer instrumentos robustos, como avaliações contínuas, programas de reforço escolar e suporte psicológico. Sem esses elementos, a progressão continuada é desvirtuada e se transforma em mera promoção automática, gerando mais problemas do que soluções.

Conclui-se, portanto, que a promoção automática, no Ensino Fundamental, é um reflexo de desafios maiores, como a falta de recursos, de apoio aos professores e de políticas públicas eficazes. Para transformar esse cenário, é essencial escutar as vozes dos educadores, que vivenciam diretamente os impactos dessas práticas. Além disso, é necessário investir na valorização dos docentes, com formação continuada de qualidade, melhoria da infraestrutura escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem as necessidades individuais dos alunos.

Este estudo, também, aponta a urgência de repensar os critérios e práticas de avaliação no sistema educacional brasileiro. A educação de qualidade não pode ser reduzida a números ou metas superficiais. Ela deve ser uma prática transformadora, comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e com a valorização dos professores como agentes centrais do processo educativo.

Futuras pesquisas podem ampliar a discussão abordando outros temas relacionados, como o impacto emocional da promoção automática na vida dos estudantes, a relação entre práticas pedagógicas e políticas públicas e o papel da gestão escolar na mediação dessas práticas. Outros tópicos relevantes incluem a eficácia das avaliações contínuas, a influência da formação docente na implementação de políticas educacionais e os efeitos, a longo prazo, da promoção automática no desempenho acadêmico e na inclusão social.

Por fim, espera-se que este trabalho sirva como base para reflexões e ações concretas que contribuam para a construção de um sistema educacional mais justo

e eficiente. E que, a promoção automática, embora problematizada, possa ser repensada e transformada em uma prática que garanta oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos, com o suporte necessário para que cada um deles alcance o sucesso acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510. Acesso em: 8 mar. 2024.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/QgVxFkGyffMsnhJM8G6jDfw/?format=pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n.31, p. 73-86, 2008. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/2203/1928/. Acesso em: 8 mar. 2024.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297487&fd=y. Acesso em: 8 mar. 2024.

BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422391. Acesso em: 8 mar. 2024.

BORGES, Raquel. **Os reflexos da pandemia no processo de alfabetização de crianças que vivenciaram o ensino remoto emergencial**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, Morrinhos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4218. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, 1 de junho de 1998**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1 jun. 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 novembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 nov. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 9 dez. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10 & category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004- 2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2. Unidade 1. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/61830/2012_MEC_SEB_PNAIC_Unid_1_Curriculo_Alfabetizacao_Concepcoes_Principios.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BURIASCO, Regina L. C.; FERREIRA, Pâmela E. A.; CIANI, Andréia B. Avaliação como prática de investigação: alguns apontamentos. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 69-96. 2009. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/download/2959/2440. Acesso em: 8 mar. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMURÇA, Yonara de Albuquerque. **Avaliação e progressão continuada**: educação na contramão? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: canva.com/design/DAETCVPDZgA/FSWyzPCzRVWt54_RZdlsjw/edit. Acesso em: 8 mar. 2024.

CHIMENTÃO, Lilian K. **Formação continuada do professor**: uma perspectiva para a mudança. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, DF, p. 31, 15 abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela H. Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 8 mar. 2024.

EUGÊNIO, Benedito; SOUZAS, Raquel; DI LAURO, Angela D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 179-194, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756522016/552756522016.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O movimento da política de formação continuada "PNAIC"**: do documento oficial aos professores alfabetizadores. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13379/vers%C3%A3o_final .pdf? sequence=1. Acesso em: 8 mar. 2024.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez,1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Qqvf3NWCXfkmxrgNVYKmCZm/. Acesso em: 8 mar. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Direção a uma política para a formação de professores. *In*: EM ABERTO. Portal do INEP. Brasília, DF, v. 12, n. 54, 1992. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2178. Acesso em: 8 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291. Acesso em: 8 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 56, p. 184-209, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/Gs9ZVNbCBj9TczbwmcVpTyB/#. Acesso em: 8 mar. 2024.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230037, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/. Acesso em: 8 mar. 2024.

GLÓRIA, Dília M. A.; MAFRA, Leila A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30. n. 2, p. 231-250, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/t8LCVrrtTZQNPqGbkXDZYTy/?format=pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação Formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/XpMXyyWSjBQ48JvnMYb6sHj/. Acesso em: 8 mar. 2024.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. *In*: NADAL, Beatriz Gomes; RIBAS, Mariná H. (org.) **Alfabetização e linguagem**. Formação de Professores: fundamentos para o trabalho de tutoria. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEB/SED, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/tutorlingport.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Laboratório de Psicologia Ambiental**, Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, n. 1, p. 1-15, 2003. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

JACOMINI, Maria Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/5B457XRKKvKc6sZ5sVV3BVq/?format=pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

JACOMINI, Maria Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KESLEY, Pablo. Volta às aulas no contexto da COVID-19: é preciso escutar os professores. *In*: TODOS PELA EDUCAÇÃO. São Paulo, 13 maio 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Volta-as-aulas-no-contexto-daCovid-19 E-preciso-escutar-os-professores. Acesso em: 8 mar. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242. Acesso em: 8 mar. 2024.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Erisevelton Silva. Promoção automática x progressão continuada: o nó da organização escolar em ciclos. *In*: GEPA. Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico. [*S. l.*], 2018. Disponível em: https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/promocao-automatica-x-progressao-continuada-o-no-da-organizacao-escolar-em-ciclos/. Acesso em: 8 mar. 2024.

LOURENÇO FILHO, Hildebrand Armando. São necessários os exames escolares? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 51-54, 1945. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/archive?issuesPage=4issues. Acesso em: 8 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC Educatio**, São Paulo, v. 4, n. 29, p. 1-17, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez,2007.

MATEO, Joseph. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, cuadernos de educación, 2000.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete, Sandra Denise Pagel; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Ministério da Educação. Brasília, DF: FNDE/Estação Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, João F. Prefácio. *In*: ROTHEN, José C.; SANTANA, Andréia C. M. (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 11-15. Disponível em: https://rothen.pro.br/site/wp-content/uploads/2018/11/rothen_avaliacaoeducacao_ebook_completo_140318-560638-560648.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

PETROLINO, Ana Paula da Silva. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita**. 2007. Monografia (Especialização em Esporte Escolar) - Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar do Ministério do Esporte, Brasília, 2007. Disponível em: https://pdf4pro.com/cdn/dificuldade-de-aprendizagem-na-leitura-e-19bbe1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

PRINCIPAIS avaliações da educação brasileira. *In*: PLATAFORMA EDUCACIONAL (PAR). São Paulo. 2019. Disponível em: http://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-principais-avaliacoes-da-educacao-brasileira. Acesso em: 8 mar. 2024.

REIS, Eduardo J. F. B. *et al*. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/#. Acesso em: 8 mar. 2024.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al*. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-35, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/73Cs57hwCYkmpMFyN89zJZr/#. Acesso em: 8 mar. 2024.

ROCHA, Fabiano da. **Políticas educacionais dos anos 1990**: a questão do fracasso escolar. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/244dd198-22e0-4eac-a0b7-7bac15bbf7a8/content. Acesso em: 8 mar. 2024.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 1, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 857, de 27 de maio de 2015**. Dispõe sobre o fim da “Aprovação Automática” e dá diretrizes para avaliação do processo de aprendizagem no ensino médio e fundamental da rede pública de ensino do Estado. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1259537. Acesso em: 8 mar. 2024.

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

SILVA, Cátia C. F. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): entre méritos e críticas de uma política educacional. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 178-185, 2016. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/13. Acesso em: 8 mar. 2024.

SIMPLÍCIO, Sandra D.; ANDRADE, Márcia S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. **Psico**, Osasco, v. 42, n. 2, p. 159-167, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/7566/6517/0. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOARES, Magda Becker **Letramento**: um tema em três gêneros. 12. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; BARRETTO, Elba S. S. **Estado do conhecimento ciclos e progressão continuada (1990-2002)**. Relatório Final. São Paulo: FEUSP, 2004.

SOUZA, André Portela; PONCZEK, Vladimir Pinheiro; ROCHA, Bruno Oliva. Os determinantes do fluxo escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, XXXVIII, 7 a 10 dez. 2010, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: FGV-EESP, 2010. p. 3-50. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/e461fb39-1c28-46f8-9a89-e7478491cfaa/content. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOUZA, Jaqueline Gomes Souza; BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. Avaliação da aprendizagem: múltiplos olhares dos estudantes da UCSAL. *In*: SEMOC, 21, Salvador, 2018. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2018. p. 1451-1457. Disponível em: http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/1161/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%2 0aprendizagem%3A%20m%C3%BAltiplos%20olhares%20dos%20estudantes%20da% 20UCSAL.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada e patologização da educação: um debate necessário. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, p. 153-161, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/W6Wh3J6Y7R86dLJVcCJrsjq/#. Acesso em: 8 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Questionário para Professores do Ensino Fundamental

Bloco 1: Dados Pessoais

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
   - ( ) Masculino
   - ( ) Feminino
   - ( ) Prefiro não informar

4. Formação Acadêmica:
   - ( ) Licenciatura
   - ( ) Pós-graduação
   - ( ) Mestrado
   - ( ) Doutorado

5. Tempo de Experiência na Educação:
   - ( ) Menos de 1 ano
   - ( ) De 1 a 5 anos
   - ( ) De 6 a 10 anos
   - ( ) Mais de 10 anos

Bloco 2: Razões para a pressão pela promoção automática

6. Quais são, na sua opinião, as principais razões que levam a gestão da escola a pressionar pela promoção automática dos alunos? (Marque todas as que se aplicam)
   - ( ) Indicadores de desempenho escolar
   - ( ) Redução de custos com reprovações
   - ( ) Pressões políticas e sociais
   - ( ) Metas e resultados impostos pela Secretaria de Educação
   - ( ) Outros: _____

7. Você já participou de reuniões ou discussões onde a promoção automática foi defendida pela gestão da escola?
   - ( ) Sim
   - ( ) Não

8. Se sim, quais foram os principais argumentos apresentados pela gestão para justificar a promoção automática?

Bloco 3: Sentimentos dos professores frente à promoção automática

9. Como você se sente em relação à pressão para aprovar alunos sem que tenham alcançado a aprendizagem necessária?

- ( ) Muito desconfortável
- ( ) Desconfortável
- ( ) Neutro
- ( ) Confortável
- ( ) Muito confortável

10. Você sente que a sua autonomia como professor é respeitada ao lidar com a promoção automática?

- ( ) Sim
- ( ) Não

11. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ser pressionado a aprovar alunos sem aprendizagem?

Bloco 4: Consequências da aprovação sem aprendizagem

12. Na sua opinião, quais são as principais consequências da aprovação automática para os alunos?

- ( ) Dificuldades futuras de aprendizagem
- ( ) Desmotivação
- ( ) Baixa autoestima
- ( ) Problemas de disciplina
- ( ) Outros: _____

13. E, para os professores, quais são as consequências?

- ( ) Estresse e frustração
- ( ) Desvalorização profissional
- ( ) Sobrecarga de trabalho
- ( ) Outros: _____

14. Como você acredita que a promoção automática impacta a qualidade do ensino na escola?

Bloco 5: Estratégias utilizadas pelos professores

15. Quais estratégias você utiliza para lidar com alunos não alfabetizados no 4° e 5° ano do Ensino Fundamental? (Marque todas as que se aplicam)

- ( ) Reforço escolar individualizado
- ( ) Utilização de diferentes métodos de ensino
- ( ) Apoio de materiais pedagógicos suplementares
- ( ) Colaboração com outros professores e especialistas
- ( ) Envolvimento da família no processo de aprendizagem
- ( ) Outros: _____

16. Você recebe suporte adequado da escola para implementar essas estratégias?

- ( ) Sim
- ( ) Não

17. Em caso afirmativo, que tipo de suporte você recebe? (Marque todas as que se aplicam)

- ( ) Formação continuada
- ( ) Materiais pedagógicos
- ( ) Acompanhamento pedagógico
- ( ) Apoio psicológico
- ( ) Outros: _____

18. Quais sugestões você daria para melhorar o suporte aos professores que lidam com alunos não alfabetizados nos anos finais do Ensino Fundamental?

Bloco 6: Considerações finais

19. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugestão sobre a promoção automática e suas consequências?

Agradecemos a sua participação!