

# ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DA PROGRESSÃO PARCIAL (DEPENDÊNCIA) NA ESTADUAL PROFESSORA CALPÚRNIA CALDAS DE AMORIM EM CAICÓ-RN

Marcos Antônio da Silva <sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo averiguar através de um estudo comparativo até que ponto a experiência praticada na implementação da política da Progressão Parcial (também conhecida como Dependência) no âmbito na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Calpúrnia Caldas de Amorim - EECCAM, localizada na cidade de Caicó-RN, no ano letivo de 2019, responde ao que está proposto na legislação nacional e estadual sobre o tema. Parte-se do entendimento de que a Progressão Parcial é uma política educacional de caráter administrativo e pedagógico que busca mitigar o número de repetentes por série/ano escolar. Procuramos orientar teoricamente esse estudo em textos de Gil (2018) e Bertagna (2003) que tratam sobre a problemática da reprovação/repetência e da aprovação automática, bem como em estudos realizados por Jacomini (2009) sobre a experiência da aprovação automática em sistemas de ensino público do Brasil. Tomou-se como referência os marcos regulatórios da política da Progressão Parcial, em nível nacional, estadual e na proposta político-pedagógica da escola EECCAM, bem como fizemos uso dos dados registrados no censo escolar e nos quadros de rendimento referentes ao ano letivo de 2019. Mediante a análise desses instrumentos fizemos o confronto com as experiências e percepções sobre a Dependência capturadas através de um questionário estruturado, que foi aplicado por meio de formulário eletrônico com professores, alunos e equipe pedagógica da escola. Ao término do estudo ficou evidente o descompasso entre a previsão legal expressa na legislação, em todos os níveis, e a prática da Dependência no chão da escola. Fatores como a ausência de formação específica da equipe pedagógica e docente que atua na Progressão Parcial da escola acarreta o desconhecimento (parcial ou total) da regulamentação sobre tema, o que influencia diretamente na oferta de ensino/aprendizagem muito aquém das reais necessidades dos alunos da Dependência.

**Palavras-chave:** Legislação Educacional, Práticas Pedagógicas, Progressão Parcial.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos traçar um panorama real, a partir das experiências concretas, da forma como a dependência é pensada e executada na escola. Buscou-se estabelecer as relações entre o que diz a regulamentação do tema e o que ocorre na prática, com enfoque no componente curricular de História. O objetivo principal é analisar o cumprimento, ou não, da legislação relativa ao tema. Em face das distorções entre legislação e ação prática, observar como isso compromete a oferta de um sistema de Progressão Parcial que possa propiciar, de fato, uma aprendizagem significativa dos alunos que estão em dependência em História.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História pela UFRN, marcodahistoria@gmail.com

O sistema de Progressão Parcial pode ser compreendido como uma política educacional de caráter administrativo e pedagógico por tratar sobre normas de matrícula escolar, mas também sobre planejamento, organização de processos de ensino/aprendizagem e avaliação. Esse mecanismo possibilita que o aluno seja promovido para a série/ano seguinte mesmo não tendo alcançado resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série anterior.

Para tanto foi realizado um estudo de caso da experiência da dependência na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim - EECCAM. O estudo foi realizado com o objetivo de construir um entendimento do ambiente escolar e suas práticas em relação à temática abordada. Tomamos como referência o Regimento Interno (RI) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os dados registrados no censo escolar e nos quadros de rendimento. Também faremos uso de informações coletadas através de um questionário que foi aplicado, por meio de formulário eletrônico, com professores e equipe pedagógica da escola.

Como suporte teórico adota para os estudos tomamos com referências as expressivas contribuições da pesquisadora Natália de Lacerda Gil sobre as temáticas da avaliação, reprovação e repetência escolar. Para a autora supracitada:

Desde a instalação da escola moderna no Brasil, ainda no período colonial, está previsto que os estudantes se submetam aos exames, nos quais podem ser aprovados ou reprovados. A noção de repetência propriamente, no entanto, tem condições de surgir apenas quando se institui a escola seriada, no final do século XIX. É a partir da existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, que se torna necessário que, ao final de um ano letivo, aqueles que não apresentam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltem a cursá-la desde o início no ano seguinte, ou seja, que repitam a mesma série. (GIL, 2018, p. 3)

Refletindo sobre esse assunto no contexto educacional brasileiro, a partir da década de 50, Regiane Helena Bertagna aponta que a temática ganha força e suas discussões encaminham-se para análises que refletem a questão dentro de um contexto político-educacional.

Naquela época, a não reprovação era denominada de aprovação automática e já se contava com experiências de outros países, como a Inglaterra [...] repercutindo em nosso país por meio da discussão e do debate dessa possibilidade em vista das altas taxas de evasão e repetência no país, do desperdício de verbas e da estagnação dos alunos na mesma série, principalmente nos primeiros anos escolares, o que impossibilitava o fluxo escolar. (BERTAGNA, 2003, p. 77).

Outra substancial contribuição em torno da temática vem de Márcia Aparecida Jacomini ao analisar as propostas de progressão continuada no sistema educacional brasileiro no final do século XX, especificamente no processo de universalização da oferta de ensino em nível de Educação Básica. Para JACOMINI:

Mesmo após a democratização do acesso à escola, a organização do processo de ensino-aprendizagem manteve características da escola tradicional seletiva. Entre elas, pode-se destacar a distribuição dos conteúdos por séries e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes. Essa uniformização, necessária em certa medida por se tratar de processos educativos coletivos, tem desconsiderado muito frequentemente a complexidade e a diversidade dos processos de aprendizagem humana e gerado desempenho escolar bastante diferenciado entre os alunos. (JACOMINI, 2009, p. 564-565)

Por fim, as discussões dos dados e resultados apresentados a seguir foram coletados e analisados com base na metodologia e referências teóricas acima apresentadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB da educação brasileira prevê a possibilidade de Progressão Parcial nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, lembrando que o Regimento Escolar pode admiti-la desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo Sistema de Ensino (BRASIL, 1996). A Lei, entretanto, não é impositiva quanto à adoção desse mecanismo de progressão. Caso a instituição escolar a adote, é pré-requisito que a sequência do currículo seja preservada e que haja redação no Projeto Político Pedagógico - PPP e no Regimento Interno – RI da escola.

Analisando o PPP da EECCAM notamos que neste documento não há referência ao regime de Progressão Parcial, contrariando o artigo 13 do documento nacional que estabelece a necessidade de regulação interna do sistema de dependência.

Para além do que os resultados expressam e na busca de entender melhor como a questão da política educacional da Progressão Parcial é tratada no chão da escola aplicamos um questionário eletrônico com professores e equipe pedagógica para sondarmos o que eles entendem sobre esta prática e como vivenciam a experiência na escola. Contudo, nosso objetivo não se esgota somente na tentativa de compreender esse fenômeno, mas de buscar, a partir desse entendimento, uma proposta para uma atuação efetiva que contribua com a escola no enfrentamento desses problemas tão críticos.

Com relação aos professores, dos 47 docentes que ministraram aulas na escola durante o ano letivo de 2019, praticamente a metade respondeu ao questionário. Um total de 22 docentes. Esse número representa quase a totalidade dos professores que trabalham com a dependência, pois nem todos os professores atendem alunos no sistema de Progressão Parcial como é o caso de professores de 3º ano.

Questionados sobre o que eles entendiam a respeito da Progressão Parcial/dependência as respostas foram bastante variadas. Houve resposta direta, como a do docente nº 5: “Nada”; até respostas mais elaboradas que buscaram apresentar uma fundamentação, mas não deixam clara a posição do docente sobre o tema, como no caso das seguintes respostas: “É a possibilidade, assegurada por lei, de o aluno ser promovido para a série (ou período) seguinte mesmo não alcançando resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série anterior, e fica pagando na série anterior só a disciplina que não obteve sucesso, podendo assistir às aulas no contra turno ou realizar apenas as atividades avaliativas” (Docente nº 1) e “A Progressão Parcial é uma forma de assegurar ao/a estudante progredir no ciclo de estudo sem prejuízo de um tempo já alcançado de estudo, visto que o/a mesmo/a já tem superado o maior número de conhecimento considerado necessário aquela série ou ano, justificado pela nota que conseguiu durante o ano letivo. Segundo a LDB/1996 o regimento escolar pode admitir a progressão parcial, desde que preserve a sequência do currículo” (Docente nº 18).

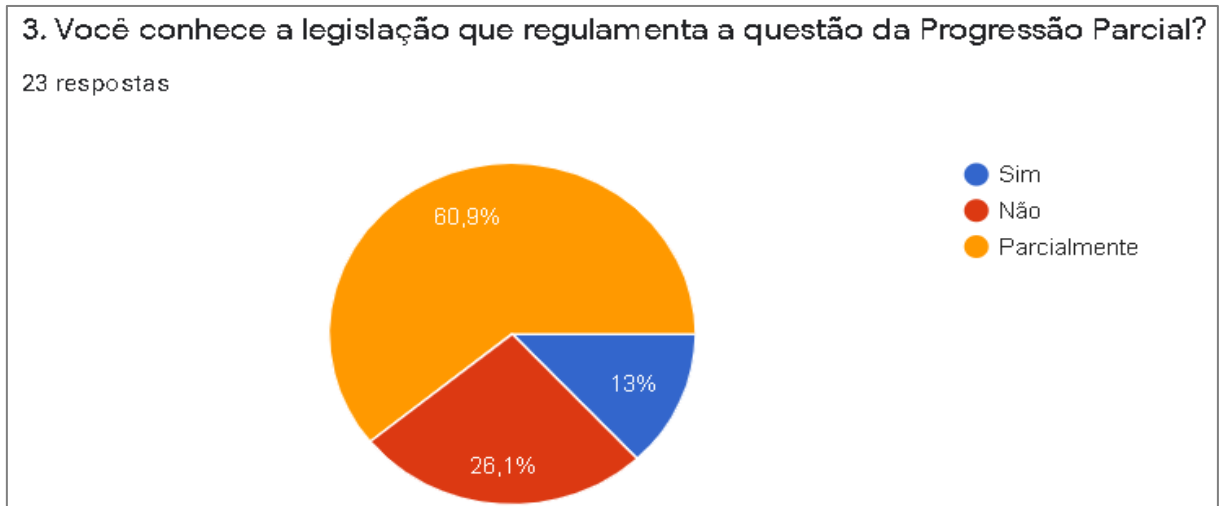
Outros professores apresentaram uma opinião positiva sobre a dependência: “Entendo como uma oportunidade para que o aluno não precise repetir aquelas disciplinas que eles já obtiveram sucesso, podendo assim seguir em frente, mais com esta pendência para resolver na série seguinte, com uma forma de pagamento agendado” (Docente nº 9); “Uma possibilidade, se realizada de maneira adequada, de avanço dos nossos alunos” (Docente nº 7); “Uma ferramenta pedagógica para auxiliar alunos que não conseguiram o requisito mínimo de aprovação em uma determinada disciplina” (Docente nº 12); e “Em teoria seria estudar novamente os conteúdos da disciplina reprovada para que haja um melhor aprendizado” (Docente nº 4).

Por outro lado, boa parte das respostas apresentam uma posição negativa em relação à experiência da dependência na escola, conforme observa-se nos depoimentos que seguem: “Tentativa de resgatar conteúdos que não representaram nada para o aluno/a” (Docente nº 6); “Como tenho visto atualmente, um faz de conta para que os alunos que não obtiveram aprovação no ano anterior, consiga alcançar essa meta. É necessário frisar que não é regra, mas o número muito significativo.” (Docente nº 2); “É a aprovação do aluno por um processo mais fácil e cômodo para o próprio.” (Docente nº 10); e “Uma forma de justificar a falta de verdadeiras políticas públicas que combatam a reprovação” (Docente nº 11).

Existem dois fatores importantes que, talvez, justifiquem essas posições tão contraditórias dos professores. Um é a falta de formação específica para trabalhar com o público

da dependência e o outro, que se associa a este anterior, é a falta de conhecimento da legislação que regulamenta a prática, conforme demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 6 – Questionário: “SONDAGEM SOBRE A PROGRESSÃO PARCIAL PARA PROFESSORES”, questão 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 7 – Questionário: “SONDAGEM SOBRE A PROGRESSÃO PARCIAL PARA PROFESSORES”, questão 4.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Observa-se que nenhum dos 23 docentes entrevistados afirma receber formação específica para ministrar as aulas da dependência, pois 90,9% responderam não; 9,1% parcialmente e um dos entrevistados absteve-se da resposta. Como não houve uma preparação para esse tipo de trabalho docente, apenas a 13,6% dos entrevistados afirmam conhecer a

legislação sobre o tema. A maioria, 63,6%, conhece parcialmente e 22,7% não conhecem esses documentos.

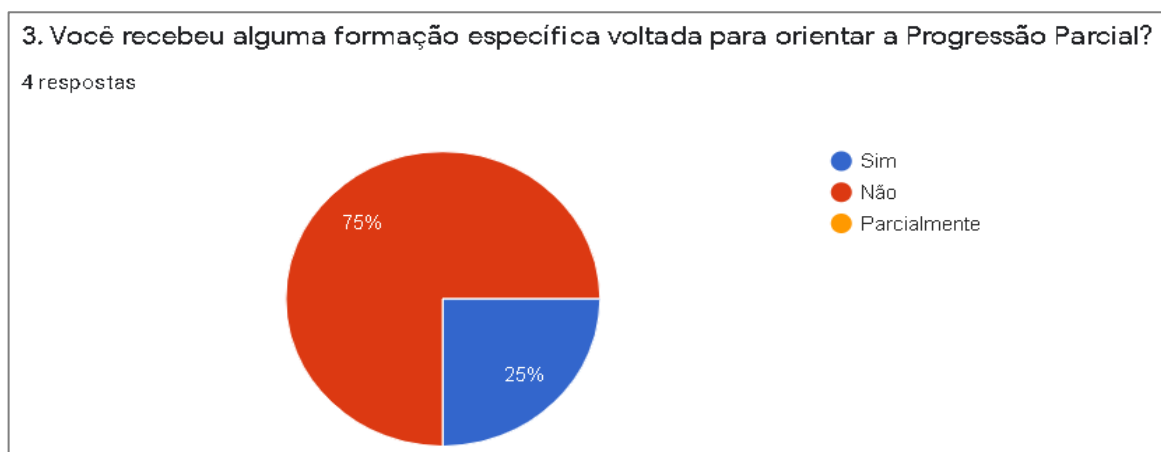
Para a equipe pedagógica, a quem compete cuidar dessa questão mais diretamente, apesar da maioria afirmar conhecer a legislação (75% “sim” e 25% “parcialmente”); não houve para a maioria desses profissionais, formação específica, conforme fica demonstrado nos gráficos 08 e 09:

Gráfico 8 – Questionário: “SONDAGEM SOBRE A PROGRESSÃO PARCIAL PARA SUPERVISÃO”, questão 2.1.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 9 – Questionário: “SONDAGEM SOBRE A PROGRESSÃO PARCIAL PARA SUPERVISÃO”, questão 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O fato concreto é que essa ausência de formação e o conseqüente desconhecimento (parcial ou total) da regulamentação interferem não somente na posição que os docentes e a

equipe pedagógica têm sobre o tema, mas influencia diretamente na forma como o processo de ensino/aprendizagem ocorre no contexto da dependência na EECCAM.

Não estamos aqui defendendo que os documentos regulatórios da Progressão Parcial são completos e perfeitos. Acreditamos que eles são bastante omissos em vários aspectos, principalmente o pedagógico. Contudo, essas faltas ou ausências de formação por parte do Sistema de Educação Estadual têm contribuído de modo significativo para o descumprimento de duas das prerrogativas principais que estão previstas tanto na LDB (1996), quanto na Portaria de Avaliação nº 212/2019 – SEEC/RN que são: a manutenção do currículo regular da instituição e a elaboração de um plano de estudos individualizado para os alunos da dependência. Esse descompasso entre o que diz a legislação e o que ocorre na prática escolar traduz-se numa experiência negativa e ineficaz do mecanismo da Progressão Parcial na escola.

Somam-se a essas duas questões outros dois elementos igualmente essenciais para o processo de oferta de um programa de dependência que seja efetivo na escola. Primeiramente, trata-se da carga horária docente para preparar e executar as aulas, acompanhar e avaliar discentes na dependência; segundo uma possível falta de apoio da equipe pedagógica na orientação e coordenação do trabalho docente.

Questionados sobre a disposição de carga horária específica para as aulas de dependência, a maioria dos professores (95,5%) alegam não ter na carga horária tempo exclusivo para suas aulas de progressão. Na verdade, o Estado exige que os professores atendam os alunos da progressão, mas não possibilita condições mínimas para esse trabalho. Elementos como horário para planejar, ministrar, acompanhar e avaliar não são garantidos, conforme evidencia o gráfico 10.

Avaliando os números em si, a questão da falta de carga horária já parece preocupante porque interfere potencialmente na qualidade do trabalho docente. Contudo, essa ausência leva os docentes ao desenvolvimento de estratégias de compensação para lidar com a falta de apoio e esses mecanismos de compensação, por sua vez, interferem negativamente na oferta de um ensino de qualidade.

Gráfico 10 – Questionário: “SONDAGEM SOBRE A PROGRESSÃO PARCIAL PARA PROFESSORES”, questão 6.1.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para lidar com a falta de carga horária específica para a progressão, os docentes desenvolvem dois mecanismos de compensação que são: integrar a progressão (planejamento, aulas, acompanhamento e avaliação) ao trabalho docente regular e/ou ofertar a progressão de um modo simplificado, onde os alunos são submetidos apenas a avaliações bimestrais, geralmente aplicadas pelo apoio pedagógico, e que são a única condição para a progressão. Vale frisar que estas duas formas de fazer estão amparadas pela legislação.

Para exemplificar a primeira situação, observa-se o que relatam os professores ao serem questionados sobre como planejam, ministram e avaliam os alunos da dependência em uma situação de ausência de carga horária específica: “Juntamente com as outras aulas” (Docente nº 2); “No tempo destinado a hora-atividade, que deveria ser destinada para o planejamento de todas as turmas” (Docente nº 3); “Nas mesmas condições dos demais alunos da série ao qual está pagando dependência” (Docente nº 5); “Juntos com as demais aulas nos horários livres, à noite e nos fins de semana” (Docente nº 13); “Dentro da minha carga horária normal” (Docente nº 14); “Planejo em hora extra. Não ministro aula específica da dependência, os/as estudantes assistem às aulas nas turmas que ministro a série em que o/a mesmo/a ficou na dependência” (Docente nº 15); e ainda “Nos momentos que estamos planejando para as outras turmas” (Docente nº 16).

Já a outra parte dos professores vivencia a segunda estratégia: “Aos que assistem aula em contra turno o planejamento é o mesmo para a turma em curso que ele assiste aula, e para os que fazem apenas as atividades avaliativas a equipe é quem aplica” (Docente nº 1); “São



encaminhadas atividades para casa” (Docente nº 6); “Horas extras em casa, e contato com alunos em horários vagos” (Docente nº 7); “Apenas fazendo uma avaliação com o conteúdo passado para ele” (Docente nº 10); e “Todo o processo de planejamento e avaliação e realizado na carga horária das horas atividades da escola. Não tem obrigatoriedade para o aluno assistir as aulas e o mesmo realiza as avaliações em horários marcados pela coordenação” (Docente nº 11).

O fato é que vai existir perda significativa na aprendizagem dos alunos em dependência, seja qual for à estratégia adotada. Na primeira, o aluno tem perdas por ser submetido à mesma proposta de ensino que o levou à reprovação no ano anterior. Neste caso, ele é visto e trabalhado como um aluno comum, sem a devida atenção para a especificidade de sua situação. Na segunda estratégia, a perda é ainda mais acentuada, pois o processo da dependência é simplificado de forma tal que dispensa elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem como o planejamento, a experiência de ensino nas aulas e o acompanhamento contínuo e progressivo do desenvolvimento do aluno. Aqui neste último, caso as avaliações formais sejam colocadas como únicas condições para a progressão, são elas a razão de existir do processo de aprendizagem, como se as avaliações não fossem para refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Adicione a esse processo complexo o sentimento ou alegação de parte dos professores, de que não recebem o devido apoio da equipe pedagógica na oferta da dependência na escola. Conforme demonstra o gráfico 11 a seguir:

Gráfico 11 – Questionário: “SONDAGEM SOBRE A PROGRESSÃO PARCIAL PARA PROFESSORES”, questão 5.1.



A falta de apoio da equipe pedagógica, apontada pela maioria dos professores também se expressa em relatos como este: “Sou novo na instituição, porém relatando o que vi no ano passado, não houve planejamento na dependência, alguns alunos de forma aleatória me procuravam e relatavam que estavam na dependência, às vezes já ao fim do bimestre” (Docente nº 17).

Por outro lado, também se nota certo ressentimento da equipe pedagógica com relação à conduta adotada pelos professores que aceitam atender alunos na dependência. Aqui usamos o termo “aceitam” por entender ser o mais coerente, pois, como não existe carga horária específica nem obrigatoriedade, alguns professores aceitam atender alunos da Progressão Parcial, outros não. Esse fato gera insatisfação por parte de alguns docentes que terminam acumulando grande número de alunos, enquanto outros da mesma área não atendem nenhum.

Questionadas sobre como elas avaliam a parceria com os professores na organização da dependência na escola, obtivemos os seguintes depoimentos: “Não era fácil na EECCAM até porque o professor no qual ele era reprovado normalmente não era o professor da progressão. Isso gerava muita insatisfação tanto para os professores quanto pros alunos” (Supervisora nº 1); “Ainda temos a resistência de alguns professores não só em trabalhar com a progressão, como também mudar ou inovar a metodologia trabalhada” (Supervisora nº 2); e “Geralmente temos a parceria dos professores que conversamos, porém sabemos que algumas metodologias deixam a desejar” (Supervisora nº 2). Apenas a Supervisora nº 4 relatou como satisfatória a relação com os professores.

De fato, esse “jogo” de empurrar a culpa para o outro existe e tem comprometido significativamente a oferta do programa de Progressão Parcial na escola. Enquanto equipe pedagógica e equipe docente ficam responsabilizando um ao outro pelas falhas na dependência, os alunos são quem perdem, pois recebem um ensino de baixa qualidade. Ao assumirem essa postura de enfrentamento, docentes e apoio pedagógico descumprem um dos princípios essenciais previstos para a progressão que é a responsabilidade do trabalho colaborativo na organização dos planos de estudos, contemplando conteúdos significativos para os alunos, conforme estabelece a Portaria de Avaliação nº 212/2019 - SEEC/RN.

Em dois pontos as equipes pedagógica e docente convergem: o entendimento de que a aprendizagem dos alunos em dependência é insuficiente e que existe uma necessidade real de aperfeiçoamento do sistema de progressão que é ofertado na escola.

Sobre a aprendizagem dos alunos, todos os professores consideram comprometida de alguma forma. “Baixa, quando eles acompanham a turma em contra turno percebe-se um esforço e aprendizagem por parte dos alunos, mas a grande maioria fazem só as avaliações e

quase não percebo avanço” (Docente nº 1); “Em muitos casos, considero insignificante, pois não existe uma sequência de estudos” (Docente nº 2); “Muito pouca, já que na prática a dependência é feita para recuperar nota” (Docente nº 3); “Não há aprendizado, na verdade isso é usado para justificar os números, aprendizagem desse processo não existe (Docente nº 4); “Avalio como deficiente de orientação aluno-professor-coordenação (Docente nº 10); “Como falei, ainda tenho que ter mais tempo na instituição para falar com mais propriedade, mas na primeira impressão a aprendizagem acaba não sendo significativa, já que, muitas vezes acaba enfatizando uma prova escrita” (Docente nº 14); e “Não vejo existir uma aprendizagem a mais, mas somente um remendo muito mal feito” (Docente nº 17).

Sobre a necessidade de aprimoramento da dependência na escola, a equipe pedagógica vê, na possibilidade de criar uma turma única por disciplina, na melhoria metodológica das aulas e na orientação aos alunos, com base nos conteúdos não aprendidos, um caminho necessário para aperfeiçoar a dependência. Conforme se pode balizar em seus relatos: “Que a progressão ocorresse no processo, sendo acompanhada pelo professor em tempo real, que esse pudesse orientar os alunos com base nos conteúdos não aprendidos” (Supervisora nº 1); e “A cada ano buscamos superar as falhas apresentadas, a possibilidade de inserir todos em uma turma e a disponibilidades dos alunos em frequentar regularmente as aulas, creio que conseguiria um melhor resultado no processo de aprendizagem” (Supervisora nº 2). Já para os docentes, predomina o desejo de obter uma carga horária própria para fazer o atendimento aos alunos, receber uma formação específica e o apoio pedagógico apropriado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando apenas o aspecto quantitativo, podemos perceber que a Progressão Parcial (dependência) realmente cumpre bem a finalidade para a qual foi estabelecida na EECCAM: reduzir os números de reprovação e repetência escolar. Vista por esse ângulo, a dependência não parece propriamente um problema, mas uma solução relativamente eficiente. Contudo, confrontando os dados estatísticos, a previsão legal sobre temática e a experiência concreta do vivenciada no chão da escola essa questão da progressão ganha outros contornos.

A partir desse confronto chegamos a entendimento de que o sistema de Progressão Parcial, por si só, não melhora a qualidade da educação e resolve os problemas da evasão e da repetência. Compreendemos que associado a ele é necessário: estabelecer uma série de políticas que passam pela gestão democrática e participativa; a elaboração e o desenvolvimento colaborativo de uma proposta político-pedagógica consistente pela escola; promover a

formação adequada dos profissionais que vão lidar diretamente com o público em progressão; oferecer ambientes escolares e ferramentas pedagógicas adequadas, dentre outros aspectos.

Entendemos que essa política educacional requer uma série de medidas que favoreçam a aprendizagem, pois é fato que a questão vai além do campo político e administrativo. Ela exige respostas que passam, obrigatoriamente, pelo campo do fazer educação; pela didática; pelo currículo e pela proposição de metodologias que permitam um processo de apropriação do saber de modo efetivo e significativo.

Ficou bem evidente o desencontro entre o que está previsto na legislação e a prática na sala de aula da escola. Também devido a isso, professores, equipes pedagógicas e alunos são diretamente afetados e são frequentemente colocados em situação de desencontro ou conflito, fato este que evidenciar a necessidade urgente de aprimoramento da oferta da dependência escolar.

No caso da Progressão Parcial em História, ela deve ser pensada no sentido de garantir ao aluno, nessa condição, uma aprendizagem histórica significativa, baseada no desenvolvimento de competências e habilidade gerais e específicas do componente curricular, no uso de metodologias ativas e integradoras e na possibilidade de um estudo que garanta a continuidade da aprendizagem histórica.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

EYNG, Ana Maria. Currículo escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.



GIL, Natália Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, n. 37, 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 981**, de 20 de maio de 2016. Disponível em: <[http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=2016055&id\\_doc=537505](http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=2016055&id_doc=537505)>. Acesso em: 15 de julho. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 212**, de 29 de maio de 2019. Disponível em: <[http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20190904&id\\_doc=657866#:~:text=18%20O%20estudante%20do%20Ensino,em%20regime%20de%20Progress%C3%A3o%20Parcial.>](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190904&id_doc=657866#:~:text=18%20O%20estudante%20do%20Ensino,em%20regime%20de%20Progress%C3%A3o%20Parcial.>)>. Acesso em: 15 de julho. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Profª. Calpúrnia Caldas de Amorim**. Caicó, 2012.

SILVA, Matheus Oliveira da. **Progressão do conhecimento histórico**: um olhar sobre a produção brasileira. Temporalidades, Belo Horizonte, 12p. No prelo.