

ENTRE A PROGRESSÃO E A APRENDIZAGEM: OS DESAFIOS DO REGIME DE PROGRESSÃO PARCIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN PROGRESSION AND LEARNING: CHALLENGES OF THE PARTIAL
PROGRESSION REGIME IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY
EDUCATION

Ciências Humanas • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787463072](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787463072)

Marineuza Moura¹

Matheus Carvalho de Moraes²

Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO

O Regime de Progressão Parcial constitui uma possibilidade de organização da trajetória escolar prevista na legislação educacional brasileira, permitindo a continuidade dos estudos quando determinadas aprendizagens não foram consolidadas. Este estudo analisa os principais desafios relacionados à implementação desse regime nos anos finais do Ensino Fundamental, com atenção aos processos avaliativos, ao acompanhamento pedagógico, à experiência dos estudantes, às condições de trabalho docente e à participação das famílias. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à avaliação, à aprendizagem, à progressão escolar e à organização da educação básica. A análise evidencia que a efetividade da Progressão Parcial depende da articulação entre avaliação formativa, acompanhamento sistemático, intervenções pedagógicas e condições institucionais que sustentem o trabalho docente. Conclui-se que a continuidade da trajetória escolar não garante, por si só, a aprendizagem, sendo necessário assegurar mecanismos de acompanhamento e recuperação que atribuam à Progressão Parcial uma finalidade efetivamente pedagógica.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; progressão parcial; ensino fundamental; práticas avaliativas; família.

ABSTRACT

The Partial Promotion Regime constitutes a strategy provided for in Brazilian educational legislation to ensure the continuity of students' educational trajectories, enabling the recovery of learning that has not been consolidated without requiring students to repeat the entire school year. However, its implementation presents challenges related to assessment processes, pedagogical monitoring, family

participation, and teachers' working conditions. This study analyzes the main challenges involved in implementing the Partial Promotion Regime in the final years of Elementary Education, considering students' perceptions, the implications of their progression status, family participation, and teachers' roles. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, grounded in studies on assessment, learning, school failure, and pedagogical management, as well as on current educational legislation. The analysis demonstrates that the effectiveness of Partial Promotion depends on the articulation between formative assessment, continuous monitoring, family participation, and institutional conditions that are appropriate for teachers' work. It is concluded that the gap between legal principles and school practices still limits the scope of this policy, requiring integrated strategies that prioritize learning rather than merely the regularization of students' educational trajectories.

Keywords: learning assessment; partial promotion; elementary education; assessment practices; family.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira passou, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, por um processo de ampliação do acesso e de revisão das práticas historicamente associadas à aprovação, à reprovação e ao acompanhamento da aprendizagem. Nesse movimento, a avaliação deixou gradativamente de ser compreendida apenas como mecanismo de classificação dos estudantes e passou a ser discutida também como instrumento de acompanhamento e intervenção pedagógica. Essa mudança, entretanto, não ocorreu de maneira linear, permanecendo no cotidiano escolar uma tensão entre concepções formativas de

avaliação e práticas ainda fortemente marcadas pela atribuição de notas, pela classificação e pela seleção (Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999; Freitas, 2003).

A discussão sobre continuidade da trajetória escolar permanece relevante diante dos desafios ainda presentes nos anos finais do Ensino Fundamental. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025) mostram que, embora tenha ocorrido redução da distorção idade-série no país, em 2024 ainda havia 15,7% dos estudantes dos anos finais com dois ou mais anos de atraso em sua trajetória escolar. Na Bahia, esse percentual alcançava 27,2%. Esses dados reforçam que a continuidade da escolarização não pode ser analisada apenas sob a perspectiva do fluxo, uma vez que trajetórias marcadas por reprovação, abandono ou dificuldades de aprendizagem também expressam desigualdades nas oportunidades educacionais.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui importante marco para a organização da educação brasileira ao estabelecer princípios relacionados à avaliação, à recuperação da aprendizagem e à organização da trajetória escolar. No que se refere à avaliação, o artigo 24, inciso V, determina que a verificação do rendimento escolar deve ocorrer de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do período sobre eventuais avaliações finais. O mesmo dispositivo prevê estudos de recuperação para os casos de baixo rendimento escolar, preferencialmente paralelos ao período letivo (Brasil, 1996).

A LDB também admite, no artigo 24, inciso III, que os estabelecimentos de ensino que adotam a progressão regular por série possam admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo e observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996). Dessa forma, a legislação não estabelece um modelo nacional único para a organização da Progressão Parcial, deixando aos sistemas de ensino e aos regimentos escolares a definição de critérios e procedimentos específicos.

Esse movimento deve ser compreendido dentro de um contexto de enfrentamento do fracasso escolar. A repetência, durante longo período, foi naturalizada como consequência necessária do baixo rendimento. Entretanto, estudos e debates educacionais passaram a questionar a capacidade da reprovação de produzir, por si só, a aprendizagem que não ocorreu anteriormente. Freitas (2003) demonstra que a organização escolar baseada na classificação pode produzir mecanismos de exclusão e seletividade, enquanto Charlot (2000) chama atenção para a necessidade de compreender o fracasso escolar a partir da relação estabelecida pelo estudante com o saber, com a escola e consigo mesmo.

Nesse cenário, a Progressão Parcial apresenta-se, em princípio, como possibilidade de conciliar a continuidade da escolarização com a necessidade de recuperar aprendizagens ainda não consolidadas. Não se trata, portanto, de eliminar a avaliação ou de promover automaticamente o estudante, mas de permitir que sua trajetória escolar prossiga enquanto se desenvolvem ações específicas destinadas à superação das dificuldades identificadas.

A distinção é fundamental. A progressão sem acompanhamento pedagógico pode apenas deslocar para os anos seguintes problemas de aprendizagem que permanecem sem solução. Já uma Progressão Parcial articulada a processos diagnósticos, intervenções e recuperação pode constituir mecanismo de garantia do direito à aprendizagem. Nesse sentido, a literatura sobre avaliação formativa destaca que avaliar significa produzir informações que subsidiem decisões pedagógicas e permitam ao professor reorganizar o ensino de acordo com as necessidades identificadas (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2019).

Ferreira (2018), ao investigar as percepções de estagiários sobre suas práticas avaliativas, identificou a compreensão da avaliação como processo integrado ao ensino e à aprendizagem, destacando o diagnóstico das dificuldades, o feedback e a regulação como elementos importantes para promover avanços. Embora o estudo não trate especificamente da Progressão Parcial, suas conclusões ajudam a compreender uma questão central para essa política: a avaliação somente cumpre função formativa quando as informações produzidas são utilizadas para orientar novas ações pedagógicas.

É justamente nesse ponto que surgem algumas das principais dificuldades de implementação da Progressão Parcial. A existência de uma previsão normativa não garante que a escola disponha de tempo, recursos, profissionais e estratégias capazes de realizar o acompanhamento necessário. Bertagna (2010), ao investigar a avaliação no contexto da progressão continuada, identificou tensões entre os princípios que orientavam a política e aquilo que se concretizava no cotidiano escolar. O estudo acompanhou turmas, professores, coordenação, direção e estudantes, revelando a

complexidade da relação entre avaliação, organização escolar e aprendizagem.

A experiência dos estudantes também merece atenção. A condição de Progressão Parcial pode ser compreendida de diferentes maneiras pelos sujeitos envolvidos. Para alguns, pode representar uma oportunidade de continuar sua trajetória escolar sem a repetência integral; para outros, pode adquirir significado próximo ao da reprovação, especialmente quando acompanhada de sentimentos de fracasso ou de diferenciação em relação aos colegas.

Essa dimensão não deve ser subestimada. Neves e Boruchovitch (2004), ao investigarem a motivação de 160 estudantes do Ensino Fundamental no contexto da progressão continuada, identificaram, entre outros aspectos, que parcela expressiva dos estudantes desconhecia o funcionamento do sistema. O estudo também evidenciou a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a relação entre políticas de progressão e motivação para aprender. Esses resultados são particularmente relevantes para o presente estudo porque demonstram que uma política educacional pode produzir efeitos diferentes daqueles pretendidos quando seus objetivos e procedimentos não são suficientemente compreendidos pelos estudantes.

A percepção dos alunos, portanto, não constitui elemento secundário. Se o estudante interpreta a Progressão Parcial apenas como uma obrigação burocrática para regularizar sua situação escolar, o processo tende a perder seu sentido pedagógico. Por outro lado, quando compreende quais aprendizagens precisa desenvolver, recebe devolutivas sobre seu percurso e percebe que suas dificuldades podem ser superadas, aumentam as

possibilidades de participação e responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem.

Nesse processo, o professor ocupa posição central. É ele quem acompanha as dificuldades, seleciona estratégias, produz instrumentos avaliativos e oferece devolutivas. Contudo, a centralidade docente não significa responsabilização individual. Tardif (2014) destaca que os saberes e práticas docentes são construídos em relação às condições concretas do trabalho escolar, enquanto Nóvoa (1995) ressalta a importância da formação e do desenvolvimento profissional para a construção de práticas pedagógicas reflexivas.

A implementação da Progressão Parcial pode, assim, colocar o professor diante de uma contradição: espera-se que realize acompanhamento individualizado e desenvolva estratégias diferenciadas, mas frequentemente sua atuação ocorre em contextos marcados por turmas numerosas, múltiplas demandas, tempo reduzido para planejamento e exigências administrativas. A questão que se coloca não é apenas se o professor conhece os princípios da avaliação formativa, mas se dispõe das condições necessárias para transformá-los em prática cotidiana.

A família constitui outra dimensão indispensável. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, evidenciando que a escolarização não é responsabilidade exclusiva da instituição escolar (Brasil, 1988). A LDB igualmente reconhece a participação da família na educação, reforçando a necessidade de articulação entre escola e comunidade (Brasil, 1996).

Entretanto, discutir o papel da família exige cuidado para que a participação dos responsáveis não seja transformada em mecanismo de culpabilização. Paro (2007) defende uma aproximação entre escola e família baseada no diálogo e na construção de relações colaborativas. As possibilidades de acompanhamento também são condicionadas pelas condições materiais e culturais das famílias, o que impede interpretações simplistas sobre presença ou ausência dos responsáveis no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo parte da seguinte questão: quais são os principais desafios relacionados à implementação do Regime de Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme evidenciado pela literatura educacional e pelos documentos normativos analisados?

O objetivo geral consiste em analisar os desafios da implementação do Regime de Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os processos avaliativos, a percepção dos estudantes, as condições de trabalho docente e a participação familiar. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos educacionais e normativos da Progressão Parcial; analisar os desafios relacionados à avaliação e ao acompanhamento das aprendizagens; compreender como os estudantes podem perceber sua condição de progressão; refletir sobre os limites enfrentados pelos professores; e discutir a participação da família como elemento de corresponsabilidade no processo educativo.

Nesse sentido, identifica-se uma lacuna na integração dessas dimensões para compreender os desafios pedagógicos e institucionais envolvidos na concretização da Progressão Parcial. É

nesse espaço que se situa o presente estudo, ao articular os aspectos normativos, avaliativos e pedagógicos da política, considerando também a experiência dos estudantes, as condições do trabalho docente e a participação das famílias.

A relevância do estudo está na necessidade de deslocar a discussão da simples regularização do fluxo escolar para a efetiva garantia do direito à aprendizagem. Como mostram estudos sobre avaliação e progressão, a flexibilização dos mecanismos de aprovação e reprovação precisa estar acompanhada de práticas capazes de produzir informações, intervenções e oportunidades reais de aprendizagem (Bertagna, 2010; Neves; Boruchovitch, 2004).

Dessa forma, discutir a Progressão Parcial significa discutir não apenas quando o estudante avança, mas em que condições esse avanço ocorre e quais aprendizagens são efetivamente asseguradas.

Embora a produção analisada apresente contribuições importantes sobre avaliação, progressão escolar, motivação dos estudantes e trabalho docente, ainda se observa menor articulação entre essas dimensões quando o objeto de análise é especificamente o Regime de Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental. Parte dos estudos concentra-se na avaliação ou na progressão escolar, enquanto outras pesquisas discutem separadamente a experiência dos estudantes, as práticas docentes ou as condições institucionais.

A partir da comparação entre essas contribuições, observa-se a necessidade de compreender a Progressão Parcial como um processo que articula continuidade da trajetória escolar e recuperação das aprendizagens. É nesse espaço que se situa o presente estudo, ao analisar conjuntamente os aspectos avaliativos,

pedagógicos e institucionais envolvidos na implementação dessa política.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Avaliação da Aprendizagem: Da Classificação ao Acompanhamento

A avaliação escolar constitui uma das dimensões mais complexas do trabalho pedagógico porque envolve simultaneamente concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e escola. Durante muito tempo, prevaleceu uma perspectiva em que avaliar significava verificar aquilo que o estudante havia conseguido memorizar e converter esse resultado em uma nota capaz de determinar aprovação ou reprovação. Embora essa concepção continue presente em muitas práticas, diferentes autores defendem uma compreensão mais ampla da avaliação, vinculada ao acompanhamento e à intervenção pedagógica (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2019).

Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem deve produzir um diagnóstico que possibilite ao educador tomar decisões. O diagnóstico, nessa perspectiva, não representa uma finalidade em si mesmo; ele somente adquire sentido quando orienta uma ação posterior. Identificar que determinado estudante não consolidou uma aprendizagem implica perguntar quais obstáculos estão envolvidos e quais estratégias podem ser desenvolvidas para enfrentá-los.

Hoffmann (2019) aproxima essa compreensão de uma avaliação mediadora, na qual o professor acompanha o estudante ao longo do processo e interpreta suas produções como elementos para

compreender seu percurso. A avaliação, portanto, deixa de ocupar apenas o final do processo de ensino e passa a integrar sua própria dinâmica.

Essa compreensão encontra correspondência em estudos recentes sobre avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental. Santana e Zukowsky-Tavares (2025), ao investigarem concepções e práticas de avaliação formativa entre professores dessa etapa, identificaram que, embora os docentes reconheçam o caráter contínuo e processual da avaliação, ainda existem diferentes níveis de compreensão sobre seus fundamentos e sobre a autorregulação da aprendizagem. A partir da comparação entre essa evidência e as contribuições de Luckesi (2011) e Hoffmann (2019), observa-se que a avaliação formativa não depende apenas da adoção de determinados instrumentos, mas da capacidade de utilizar as informações produzidas para orientar decisões pedagógicas e favorecer a participação do estudante em seu próprio processo de aprendizagem.

Perrenoud (1999) contribui para essa discussão ao compreender a avaliação formativa como instrumento de regulação das aprendizagens. Isso significa que as informações obtidas precisam retornar ao processo pedagógico, permitindo reorganizar atividades, tempos, estratégias e intervenções. A avaliação formativa, nesse sentido, não se resume a utilizar diferentes instrumentos; exige que os resultados desses instrumentos produzam consequências pedagógicas.

Ferreira (2018), ao investigar práticas avaliativas, verificou a presença de ações de diagnóstico, feedback e regulação das aprendizagens, destacando que a avaliação pode ser integrada ao desenvolvimento

das tarefas e utilizada para identificar dificuldades e orientar intervenções. Tal perspectiva aproxima-se das exigências colocadas pelo Regime de Progressão Parcial, uma vez que estudantes nessa condição necessitam justamente de acompanhamento capaz de identificar e enfrentar aprendizagens não consolidadas.

Outro aspecto relevante é a participação do próprio estudante, pois uma avaliação formativa não deve ocorrer exclusivamente entre professor e instrumento avaliativo. Ela pode favorecer processos de autorregulação, na medida em que o aluno compreende os critérios, reconhece suas dificuldades e acompanha seus avanços. A literatura sobre avaliação formativa destaca, nesse sentido, a importância de feedbacks que permitam ao estudante compreender não apenas seu resultado, mas os caminhos necessários para avançar.

Pesquisas recentes também têm destacado a importância de instrumentos que tornem mais explícitos os critérios de aprendizagem e favoreçam a participação dos estudantes no processo avaliativo. Souza (2024), ao investigar o uso de rubricas nos anos finais do Ensino Fundamental, identificou possibilidades de articulação entre formação docente, avaliação para a aprendizagem e participação dos estudantes. Essa contribuição amplia a discussão sobre avaliação formativa ao indicar que o acompanhamento não depende apenas da frequência das avaliações, mas também da qualidade das informações disponibilizadas ao estudante sobre o que se espera dele e sobre os aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos.

A avaliação, portanto, possui uma dimensão pedagógica e também uma dimensão ética. Ao classificar um estudante, a escola produz efeitos sobre sua trajetória; ao avaliar para intervir, produz

possibilidades de aprendizagem. A escolha entre essas perspectivas não é meramente técnica, pois envolve diferentes concepções sobre o papel social da escola.

No contexto brasileiro, essa discussão relaciona-se diretamente à legislação. A LDB estabelece a avaliação contínua e cumulativa e prevê estudos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo (Brasil, 1996). O princípio legal aproxima-se, portanto, de uma perspectiva na qual dificuldades identificadas durante o percurso devem gerar oportunidades de intervenção, e não simplesmente ser registradas ao final do ano.

Essa relação entre avaliação e progressão escolar foi objeto de análise de Bertagna (2010). Ao investigar a implantação do regime de progressão continuada, a autora identificou que a mudança nos mecanismos de fluxo escolar não elimina automaticamente práticas tradicionais de avaliação. A pesquisa evidencia justamente a necessidade de observar a realidade escolar concreta, na qual políticas inovadoras podem coexistir com concepções e práticas historicamente consolidadas.

Esse aspecto é fundamental para compreender o Regime de Progressão Parcial. Se a avaliação continuar funcionando predominantemente como mecanismo classificatório, a Progressão Parcial corre o risco de se transformar apenas em uma nova forma de administrar o fracasso escolar. Se, ao contrário, for articulada ao diagnóstico e à intervenção, pode constituir oportunidade efetiva de reconstrução das aprendizagens.

A questão central, portanto, não é simplesmente avaliar mais, mas avaliar de maneira que a informação produzida possa transformar a

prática pedagógica. Nesse sentido, a literatura converge para a necessidade de compreender a avaliação como parte do processo de ensinar e aprender, e não como etapa isolada destinada a legitimar decisões já tomadas.

2.2. Progressão Parcial e Continuidade da Trajetória Escolar

A Progressão Parcial deve ser compreendida no contexto mais amplo das políticas de organização da trajetória escolar. Estudos sobre a avaliação da educação básica demonstram que, a partir da década de 1990, diferentes mecanismos foram incorporados às políticas educacionais brasileiras com o propósito de enfrentar problemas relacionados à distorção idade-série, repetência e evasão. Entre esses mecanismos encontram-se a classificação, a reclassificação, a progressão continuada e a progressão parcial (Sousa; Oliveira, 2003).

A LDB constitui o principal marco jurídico para essa flexibilização. Ao estabelecer diferentes possibilidades de organização da Educação Básica e prever mecanismos de recuperação, a legislação procura reduzir a ideia de que a reprovação seja a única resposta possível diante do baixo rendimento escolar (Brasil, 1996).

Entretanto, flexibilizar o percurso não significa abandonar a aprendizagem. Esse ponto é essencial. A continuidade da trajetória escolar só possui sentido educacional quando acompanhada da criação de condições para que o estudante desenvolva as aprendizagens necessárias à etapa em que se encontra.

Bertagna (2010) demonstra que a implantação de políticas de progressão modifica a relação tradicional entre avaliação e aprovação, mas também pode gerar novas tensões. Quando o

sistema altera os mecanismos de fluxo sem modificar suficientemente as práticas pedagógicas, corre-se o risco de produzir apenas uma mudança administrativa.

A literatura sobre progressão continuada também evidencia que a percepção dos estudantes precisa ser considerada. Neves e Boruchovitch (2004) encontraram, em sua pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental, desconhecimento significativo sobre o funcionamento do sistema de progressão. Esse dado chama atenção para uma dimensão frequentemente esquecida nas políticas educacionais: não basta criar mecanismos institucionais; é necessário que os sujeitos que deles participam compreendam seus objetivos e funcionamento.

No Regime de Progressão Parcial, essa questão ganha particular importância porque o estudante precisa saber quais aprendizagens permanecem pendentes, quais atividades deverá realizar, como será acompanhado e quais critérios serão utilizados para avaliar seu progresso. Sem essas informações, a política tende a assumir caráter burocrático.

A discussão recente sobre a Progressão Parcial também evidencia que sua implementação depende de mecanismos pedagógicos que ultrapassem a simples regularização da situação escolar. Em 2024, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia apresentou ações voltadas aos estudantes em Regime de Progressão Parcial que incluíram a atuação de professores-tutores, formação continuada e estratégias de recuperação e recomposição das aprendizagens (Bahia, 2024).

A experiência relatada pela rede baiana reforça a compreensão de que a política exige acompanhamento específico e organização institucional para que a continuidade da trajetória escolar seja acompanhada por novas oportunidades de aprendizagem. A articulação dessas experiências com a literatura analisada permite sustentar que a Progressão Parcial assume maior sentido pedagógico quando está vinculada a ações sistemáticas de diagnóstico, acompanhamento e intervenção.

Nesse sentido, a Progressão Parcial deve ser compreendida como processo pedagógico e não como simples situação documental do estudante. Sua qualidade depende da articulação entre diagnóstico, planejamento, acompanhamento, intervenção e avaliação. O estudante não deveria simplesmente "carregar" uma disciplina para o ano seguinte; deveria receber condições específicas para superar a dificuldade que originou sua permanência em progressão.

Essa perspectiva permite aproximar o debate da noção de direito à aprendizagem. O direito à educação não se esgota no acesso ou na permanência física na escola. Ele envolve a possibilidade de desenvolver conhecimentos, competências e habilidades necessários à participação social. A progressão escolar, portanto, precisa estar acompanhada de condições pedagógicas que deem significado ao avanço.

A atualidade da discussão também pode ser observada nas orientações recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em orientação publicada em 2026, o órgão caracteriza a progressão parcial como uma situação definida pelo regimento escolar e pelas normas do respectivo sistema de ensino, na qual o estudante pode avançar de etapa nos

componentes curriculares em que alcançou os critérios mínimos e cursar posteriormente aqueles em que apresentou desempenho insuficiente (Brasil, 2026). A atualização reforça que a Progressão Parcial permanece vinculada à organização da trajetória escolar e, simultaneamente, à necessidade de oferecer novas oportunidades de estudo nos componentes em que as aprendizagens não foram consolidadas.

A questão torna-se ainda mais complexa nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse período, os estudantes passam a lidar com maior número de componentes curriculares, professores diferentes e demandas cognitivas progressivamente mais complexas. Dificuldades acumuladas podem se tornar mais evidentes e interferir no desempenho em diferentes áreas.

Por isso, a Progressão Parcial não deve ser pensada isoladamente em relação a uma disciplina. Ainda que o regime seja organizado por componente curricular, o estudante é um sujeito integral e suas dificuldades podem envolver leitura, organização dos estudos, motivação, frequência, relações familiares e experiências anteriores de fracasso e a intervenção pedagógica precisa considerar esse conjunto de fatores.

2.3. O Estudante Diante da Progressão Parcial: Aprendizagem, Motivação e Percepção de Fracasso

A condição de estudante em Progressão Parcial possui uma dimensão que ultrapassa os procedimentos avaliativos. Ela também produz significados sobre a trajetória escolar e sobre a maneira como o estudante percebe sua própria capacidade de aprender.

A relação com o saber, conforme Charlot (2000), não pode ser reduzida à aquisição de conteúdos. Aprender envolve estabelecer relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, experiências reiteradas de insucesso podem modificar a maneira como o estudante se posiciona diante das atividades escolares.

Essa discussão aproxima-se dos resultados encontrados por Neves e Boruchovitch (2004). A pesquisa identificou que parte expressiva dos estudantes investigados desconhecia o sistema de progressão continuada, indicando que as políticas educacionais podem permanecer pouco compreendidas pelos próprios alunos. Ao mesmo tempo, os autores ressaltaram a importância de aprofundar o conhecimento sobre os impactos dessas políticas na motivação para aprender.

Esse resultado permite uma reflexão importante para a Progressão Parcial: como esperar que o estudante se envolva com uma proposta pedagógica que não compreende?

A comunicação da escola torna-se, portanto, parte do próprio processo pedagógico. O aluno precisa saber por que está em Progressão Parcial, quais aprendizagens precisa recuperar, quais critérios serão utilizados e quais possibilidades possui para superar suas dificuldades. O conhecimento dessas informações pode contribuir para transformar uma condição inicialmente percebida como fracasso em uma trajetória de recuperação.

A motivação para aprender também não deve ser compreendida apenas como característica individual do estudante. Ela é influenciada pelas experiências escolares, pelas relações

estabelecidas com professores e colegas e pelo significado atribuído às atividades. Bzuneck (2009) destaca a importância de fatores motivacionais relacionados às crenças de competência, às metas e às experiências vivenciadas no contexto escolar.

Nesse processo, é importante considerar como o próprio estudante compreende o erro e o baixo desempenho. Mais do que representar um resultado negativo, essas informações podem contribuir para que o estudante reconheça aspectos de sua aprendizagem que ainda necessitam de desenvolvimento. Quando acompanhada de feedback claro e de orientações sobre os caminhos possíveis para superar as dificuldades, a avaliação pode favorecer maior participação do estudante no processo. Ferreira (2018) já destaca a importância do feedback e da regulação das aprendizagens, enquanto estudos recentes sobre avaliação formativa nos anos finais do Ensino Fundamental reforçam a relação entre feedback, acompanhamento e autorregulação (Santana; Zukowsky-Tavares, 2025).

A avaliação pode exercer papel decisivo nessa transformação. Feedbacks claros, objetivos e orientados para o desenvolvimento podem ajudar o estudante a compreender o que já aprendeu e aquilo que ainda precisa desenvolver. Ferreira (2018) demonstra a importância do feedback e da regulação no processo avaliativo, reforçando a ideia de que a informação produzida pela avaliação precisa retornar ao aluno e orientar ações posteriores.

Essa perspectiva é particularmente importante nos anos finais do Ensino Fundamental, quando a dimensão social da escola assume peso significativo na construção da identidade. A forma como a instituição comunica resultados e organiza situações de

recuperação pode favorecer ou dificultar a participação do estudante.

A escola, portanto, precisa equilibrar exigência e acolhimento. Considerar as dificuldades do estudante não significa diminuir os objetivos de aprendizagem, mas oferecer caminhos diferenciados para que eles sejam alcançados. O desafio consiste em construir uma avaliação que mantenha expectativas de aprendizagem sem transformar a dificuldade em estigma.

Nesse ponto, a Progressão Parcial pode cumprir uma função pedagógica importante: oferecer tempo e estratégias adicionais sem interromper completamente a trajetória escolar. Porém, para que isso ocorra, é necessário que o estudante deixe de ser visto apenas como aquele que "ficou em dependência" e passe a ser reconhecido como sujeito que necessita de uma intervenção pedagógica específica.

Essa mudança de olhar pode produzir efeitos relevantes sobre o engajamento. O estudante que percebe a escola como espaço de possibilidades tende a estabelecer uma relação diferente daquela construída em contextos nos quais o erro é tratado apenas como motivo para punição ou classificação.

2.4. O Professor Entre a Teoria e a Prática

Se a Progressão Parcial exige acompanhamento contínuo, o professor ocupa posição central em sua concretização. É o docente quem observa o processo de aprendizagem, identifica dificuldades, seleciona estratégias, acompanha resultados e reorganiza intervenções.

Entretanto, reconhecer essa centralidade não significa atribuir ao professor responsabilidade exclusiva pelo funcionamento da política. O trabalho docente é condicionado por fatores institucionais, organizacionais e sociais. Tardif (2014) demonstra que os saberes profissionais são produzidos na relação entre formação, experiência e contexto de trabalho, enquanto Nóvoa (1995) ressalta a importância das condições profissionais e dos espaços coletivos de reflexão.

Essa relação entre trabalho docente e condições institucionais permanece atual. Santos e Cruz (2023), ao analisarem estratégias de recomposição das aprendizagens em uma escola pública baiana, identificaram dificuldades relacionadas à sobrecarga de trabalho, ao tempo reduzido para estudo e planejamento e à necessidade de ações coletivas para responder às defasagens de aprendizagem. A leitura conjunta dessas evidências com as contribuições de Tardif (2014) e Nóvoa (1995) permite compreender que a atuação docente não pode ser analisada de maneira dissociada das condições concretas em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. No caso da Progressão Parcial, essa questão assume particular importância, pois o acompanhamento individualizado pressupõe tempo, planejamento e articulação entre os profissionais da escola.

A distância entre teoria e prática aparece, portanto, como uma das questões centrais. Na teoria, o professor deveria acompanhar individualmente as necessidades dos estudantes em Progressão Parcial. Na prática, precisa realizar esse acompanhamento em meio às atividades regulares de sua disciplina, às demandas administrativas, às reuniões, ao planejamento e ao atendimento de outras turmas.

Esse cenário pode produzir uma contradição: quanto maior a necessidade de acompanhamento individualizado, maior o tempo necessário para realizá-lo; quanto maiores as demandas profissionais, menor o tempo efetivamente disponível para esse acompanhamento.

A pesquisa de Bertagna (2010) é relevante para essa discussão porque demonstra que a implementação de políticas de progressão precisa ser analisada dentro da organização real da escola. Alterações na estrutura de avaliação e fluxo escolar não produzem automaticamente mudanças nas práticas docentes.

Ferreira (2018), por outro lado, evidencia que práticas avaliativas formativas podem ocorrer quando o professor utiliza diferentes momentos e instrumentos para diagnosticar dificuldades, fornecer feedback e regular as aprendizagens. O desafio consiste em criar condições para que essas práticas deixem de depender exclusivamente do esforço individual de determinados professores e passem a constituir uma cultura institucional.

A formação continuada possui papel importante nesse processo. Nóvoa (1995) defende uma formação articulada à experiência profissional e à reflexão sobre a prática. Para a Progressão Parcial, isso significa discutir não apenas conceitos de avaliação, mas também instrumentos, estratégias de recuperação, diferenciação pedagógica, acompanhamento de estudantes e comunicação com famílias.

A gestão escolar também precisa participar desse processo. Lück (2009) destaca a dimensão pedagógica da gestão e a importância de organizar condições para que a escola alcance seus objetivos

educacionais. Não basta solicitar ao professor que acompanhe estudantes em Progressão Parcial; é necessário organizar tempos, registros, reuniões e fluxos que possibilitem esse acompanhamento.

Assim, a pergunta "o professor consegue fazer o que a teoria recomenda?" precisa ser acompanhada de outra: "quais condições a escola oferece para que ele consiga fazê-lo?"

A resposta é fundamental para evitar uma interpretação individualizante do problema. A qualidade da Progressão Parcial não depende somente da competência ou do compromisso de cada professor, mas de uma estrutura institucional que sustente suas ações.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter exploratório e analítico. A escolha dessa abordagem está relacionada ao objetivo de compreender os desafios associados à implementação do Regime de Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da produção científica e dos documentos normativos que orientam a organização da educação básica brasileira.

O corpus bibliográfico foi constituído por livros e artigos científicos relacionados aos seguintes eixos temáticos: avaliação da aprendizagem; avaliação formativa; progressão escolar; progressão parcial e continuada; fracasso e sucesso escolar; motivação e percepção dos estudantes; trabalho e formação docente; e relação entre escola e família. Foram priorizadas obras de referência no campo educacional e estudos que apresentassem relação direta

com o objeto investigado ou com as dimensões analíticas definidas para o estudo.

A seleção das produções bibliográficas foi realizada a partir de buscas e levantamentos de literatura científica relacionada ao objeto de estudo, considerando livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos pertinentes às temáticas investigadas. Foram utilizados como descritores e termos de busca: “regime parcial de progressão”, “progressão parcial”, “progressão continuada”, “avaliação da aprendizagem”, “avaliação formativa”, “recuperação da aprendizagem”, “fracasso escolar”, “trabalho docente”, “relação escola-família” e “acompanhamento escolar”.

Os termos foram utilizados de forma combinada e individual, conforme a pertinência dos resultados encontrados. Foram consideradas produções relacionadas diretamente ao objeto da pesquisa e às categorias analíticas definidas no estudo, priorizando-se trabalhos que contribuíssem para a compreensão dos processos avaliativos, da experiência dos estudantes, das condições do trabalho docente e da participação familiar no acompanhamento escolar. Paralelamente, foi realizada pesquisa documental envolvendo a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Base Nacional Comum Curricular, além de documentos normativos relacionados à organização da Progressão Parcial.

Como critérios de inclusão, foram consideradas publicações que apresentassem relação direta com o problema investigado e que possibilitassem a discussão das categorias analíticas definidas no estudo. Foram excluídos trabalhos que não apresentassem relação

direta com o objeto da pesquisa ou que não disponibilizassem informações suficientes para a análise.

Após a identificação das publicações, realizou-se a leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida da leitura analítica dos textos selecionados. O material foi organizado de acordo com cinco categorias: avaliação e recuperação das aprendizagens; experiência dos estudantes diante da Progressão Parcial; condições e desafios do trabalho docente; participação da família; e relação entre os princípios normativos e as condições de implementação da política. A interpretação foi orientada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando as etapas de organização do material, identificação das unidades temáticas e interpretação dos conteúdos em articulação com o problema e os objetivos da pesquisa.

Entre as produções selecionadas, destacam-se estudos de diferentes períodos e enfoques. Bertagna (2010) discute as relações entre avaliação e progressão continuada; Neves e Boruchovitch (2004) investigam a motivação dos estudantes nesse contexto; Ferreira (2018) aborda práticas de avaliação formativa; e Damasceno, Andrade e Pereira (2021) analisam a operacionalização da Progressão Parcial em uma escola da rede estadual de ensino. A produção mais recente amplia essa discussão ao incorporar o debate sobre recomposição das aprendizagens, formação docente e avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental, como evidenciam Santos e Cruz (2023), Souza (2024) e Santana e Zukowsky-Tavares (2025). A articulação dessas contribuições permite identificar permanências e mudanças no debate e sustenta a necessidade de analisar a Progressão Parcial para além de sua dimensão administrativa.

O corpus documental foi composto por documentos oficiais relacionados à organização da educação brasileira, especialmente a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — e a Base Nacional Comum Curricular. A análise desses documentos concentrou-se nas disposições relativas ao direito à educação, à avaliação da aprendizagem, à recuperação dos estudantes, à organização da trajetória escolar e à participação da família no processo educativo (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular também contribui para a discussão ao estabelecer aprendizagens essenciais que devem orientar o desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, essa referência reforça a necessidade de acompanhar a progressão das aprendizagens e identificar dificuldades que possam comprometer a continuidade do percurso formativo. Dessa perspectiva, a Progressão Parcial não deve ser compreendida apenas como mecanismo de avanço escolar, mas como possibilidade de reorganização das ações pedagógicas necessárias à consolidação das aprendizagens previstas para a etapa.

Foram definidas cinco categorias principais de análise: a) avaliação e recuperação das aprendizagens; b) compreensão e experiência dos estudantes diante da Progressão Parcial; c) condições e desafios do trabalho docente; d) participação da família no acompanhamento escolar; e) distância entre os princípios normativos e as condições de implementação da política.

A interpretação do corpus foi orientada pela análise de conteúdo, conforme os procedimentos sistematizados por Bardin (2016),

considerando as etapas de leitura e organização do material, identificação das unidades temáticas e interpretação dos conteúdos à luz do problema e dos objetivos da pesquisa. A análise buscou estabelecer relações entre os diferentes autores e documentos, evitando tratar as contribuições de maneira isolada e procurando identificar convergências, tensões e lacunas na produção examinada.

Por se tratar de uma pesquisa fundamentada exclusivamente em documentos públicos e literatura científica, sem coleta de dados diretamente com estudantes, professores, gestores ou familiares e sem utilização de informações pessoais ou identificáveis, não houve participação direta de seres humanos na investigação. Dessa forma, o estudo não envolveu procedimentos de pesquisa de campo ou aplicação de instrumentos a participantes.

A metodologia adotada possibilitou, assim, desenvolver uma análise crítica do Regime de Progressão Parcial, articulando fundamentos legais e contribuições da produção científica para discutir os processos avaliativos, a experiência dos estudantes, as condições do trabalho docente e a participação da família nos anos finais do Ensino Fundamental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. A Distância Entre a Avaliação Prevista e a Avaliação Praticada

A análise do corpus bibliográfico e documental permitiu identificar que os principais desafios relacionados ao Regime de Progressão Parcial não estão propriamente em sua previsão normativa, mas nas condições necessárias para transformar os princípios legais em práticas pedagógicas efetivas. Embora a legislação educacional

estabeleça a avaliação contínua e cumulativa e preveja estudos de recuperação para estudantes com baixo rendimento, a literatura analisada evidencia a permanência de tensões entre essas orientações e práticas avaliativas predominantemente classificatórias (Bertagna, 2010; Luckesi, 2011; Hoffmann, 2019).

Os estudos examinados também apontam que a concretização de uma avaliação formativa depende de condições institucionais que possibilitem ao professor acompanhar os processos individuais de aprendizagem, analisar os resultados obtidos e reorganizar suas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, aspectos relacionados ao tempo destinado ao planejamento, à organização do trabalho docente, à quantidade de estudantes atendidos e à existência de espaços institucionais de acompanhamento constituem elementos que podem interferir na efetividade das ações de recuperação e acompanhamento (Tardif, 2014; Nóvoa, 1995).

Essa constatação é particularmente relevante para a Progressão Parcial. Quando o estudante chega ao final do período sem determinadas aprendizagens e recebe apenas uma atividade ou prova para regularizar sua situação, a avaliação perde sua função de acompanhamento e assume caráter predominantemente certificador.

Ferreira (2018) mostra, em sentido complementar, que a avaliação formativa depende da utilização das informações produzidas para diagnosticar dificuldades, fornecer feedback e regular as aprendizagens. O problema da Progressão Parcial pode ser compreendido justamente a partir dessa diferença entre avaliar para registrar e avaliar para intervir.

A leitura conjunta das fontes revela, portanto, que a principal tensão não está na existência ou inexistência de mecanismos avaliativos, mas no uso pedagógico das informações produzidas. Quando a avaliação identifica a dificuldade, mas não desencadeia novas ações de ensino, o diagnóstico permanece sem consequência prática. Para a Progressão Parcial, essa questão é particularmente significativa, pois o estudante já apresenta uma trajetória marcada por aprendizagens não consolidadas. Nesse contexto, a avaliação precisa funcionar como ponto de partida para a intervenção, e não como etapa final de um processo de classificação.

Na primeira situação, a avaliação cumpre predominantemente uma função de registro do desempenho; na segunda, as informações produzidas são incorporadas ao planejamento pedagógico e orientam novas intervenções. Para a Progressão Parcial, essa diferença é decisiva, pois a identificação da dificuldade somente assume significado educativo quando resulta em ações destinadas à sua superação.

4.2. A Compreensão dos Estudantes e o Significado da Progressão Parcial

Outro resultado importante diz respeito à necessidade de considerar a perspectiva dos estudantes. Neves e Boruchovitch (2004) encontraram desconhecimento significativo dos alunos sobre o funcionamento da progressão continuada, evidenciando que políticas educacionais podem ser pouco compreendidas pelos sujeitos que delas participam.

Esse achado possui implicações diretas para a Progressão Parcial. Se o estudante não compreende o motivo de sua permanência no

regime, as aprendizagens que precisa recuperar e os procedimentos utilizados para acompanhá-lo, sua participação tende a ser reduzida.

A literatura analisada indica que a comunicação com o estudante não constitui apenas uma ação administrativa, mas integra as condições pedagógicas necessárias à efetivação da política. Explicar não é apenas informar; é criar condições para que o estudante compreenda sua própria trajetória.

A percepção de fracasso também precisa ser enfrentada. A Progressão Parcial não deve funcionar como rótulo, mas como estratégia pedagógica. O estudante precisa reconhecer que a dificuldade em determinado componente curricular não representa incapacidade geral de aprender.

4.3. Professores e Condições de Implementação

A análise da literatura e dos documentos selecionados evidencia que os professores ocupam posição estratégica, mas enfrentam condições que podem limitar a implementação da proposta. A avaliação formativa exige tempo para observação, registro, feedback e reorganização das estratégias, enquanto a realidade profissional frequentemente impõe múltiplas demandas.

Nesse contexto, a formação continuada é necessária, mas não suficiente. É preciso também garantir condições institucionais. A gestão escolar deve organizar mecanismos de acompanhamento e criar espaços para que professores compartilhem informações sobre os estudantes.

A implementação da Progressão Parcial deve, portanto, ser compreendida como responsabilidade institucional. O professor é

agente fundamental, mas não pode ser isoladamente responsabilizado por uma política que depende de organização curricular, gestão, formação e recursos.

4.4. A Participação da Família

A família constitui elemento importante para a continuidade do acompanhamento, mas sua participação deve ser compreendida em uma perspectiva de parceria. Paro (2007) destaca a importância da aproximação entre escola e família para a qualidade da educação, enquanto Bourdieu (1998) permite compreender que as famílias possuem diferentes condições de acesso aos recursos culturais valorizados pela escola.

No caso da Progressão Parcial, a comunicação entre escola e família precisa ser contínua. Informar somente ao final do ano que o estudante possui dificuldades não favorece a intervenção. O acompanhamento precisa permitir que os responsáveis conheçam os desafios e as estratégias desenvolvidas.

Ao mesmo tempo, a escola deve evitar transformar a família em culpada pelo baixo desempenho. A participação familiar é relevante, mas não substitui a responsabilidade pedagógica da instituição escolar.

4.5. Entre a Continuidade da Trajetória Escolar e a Consolidação das Aprendizagens

A partir da comparação entre os estudos selecionados e os documentos analisados, observa-se que a questão central da Progressão Parcial não se resume à possibilidade de o estudante avançar para a etapa seguinte. O ponto decisivo está nas condições

pedagógicas que acompanham esse avanço. Um estudante pode ter sua trajetória escolar preservada administrativamente e, ao mesmo tempo, permanecer com dificuldades importantes em determinadas aprendizagens. Por isso, neste estudo, entende-se que a efetividade da Progressão Parcial deve ser analisada pela articulação entre continuidade da escolarização e desenvolvimento das aprendizagens, e não somente pela regularização do fluxo escolar.

Essa distinção implica reconhecer que o êxito da Progressão Parcial não deve ser medido apenas pelo número de estudantes que regularizam sua situação escolar, mas também pela qualidade das aprendizagens efetivamente reconstruídas. Nesse sentido, a contribuição de Luckesi (2011), ao compreender a avaliação como base para decisões pedagógicas, e de Perrenoud (1999), ao enfatizar a regulação das aprendizagens, ajuda a sustentar que o avanço escolar somente assume significado educacional quando acompanhado por oportunidades concretas de superação das dificuldades.

Essa distinção recupera a contribuição de Luckesi (2011), para quem avaliar implica tomar decisões pedagógicas, e de Perrenoud (1999), ao compreender a avaliação formativa como regulação. Também dialoga com Bertagna (2010), cuja análise demonstra que mudanças nos mecanismos de progressão não eliminam automaticamente os problemas presentes nas práticas escolares.

A articulação dessas contribuições permite sustentar uma distinção importante: progressão escolar e progressão da aprendizagem não são necessariamente processos simultâneos. A primeira diz respeito à continuidade formal da trajetória do estudante; a segunda

depende das oportunidades concretas oferecidas para que dificuldades sejam identificadas, trabalhadas e superadas. Nesse sentido, a Progressão Parcial pode representar uma estratégia de garantia da continuidade escolar, mas somente adquire maior alcance pedagógico quando acompanhada por intervenções capazes de produzir novas aprendizagens.

A análise realizada sugere, portanto, que o avanço escolar não pode ser tomado como indicador suficiente da efetividade da Progressão Parcial. Quando a continuidade da trajetória não é acompanhada por ações sistemáticas de recuperação e consolidação das aprendizagens, dificuldades anteriormente identificadas podem permanecer ao longo da escolarização. O êxito da política depende, assim, menos da regularização administrativa da situação do estudante e mais da capacidade da escola de transformar a progressão em oportunidade efetiva de aprendizagem.

A análise conjunta das categorias permite identificar que os desafios da Progressão Parcial não se distribuem de maneira isolada entre avaliação, estudante, professor, família e gestão escolar. Ao contrário, essas dimensões apresentam relação de interdependência. A fragilidade do diagnóstico pode comprometer a definição das intervenções; a ausência de tempo e de condições institucionais pode limitar o trabalho docente; a comunicação insuficiente pode dificultar o envolvimento do estudante e da família; e a falta de articulação entre esses elementos pode reduzir a Progressão Parcial a um procedimento predominantemente administrativo. Desse modo, a principal evidência produzida pela análise é que a efetividade da política depende da existência de uma rede articulada de acompanhamento pedagógico, na qual avaliação, intervenção, comunicação e gestão funcionem de forma integrada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou os desafios relacionados à implementação do Regime de Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os processos avaliativos, a experiência dos estudantes, as condições do trabalho docente e a participação das famílias. A análise bibliográfica e documental permitiu concluir que a principal dificuldade da política não está apenas em sua previsão normativa, mas nas condições pedagógicas e institucionais necessárias para que a continuidade da trajetória escolar seja acompanhada pela efetiva recuperação das aprendizagens.

Os resultados indicam que a avaliação ocupa posição central nesse processo. Quando utilizada apenas para registrar o desempenho ou regularizar a situação escolar, sua função pedagógica é reduzida. Em contrapartida, quando articulada ao diagnóstico, ao feedback, ao planejamento e à intervenção, a avaliação pode contribuir para identificar dificuldades e orientar ações destinadas à consolidação das aprendizagens.

Também se verificou que a experiência do estudante precisa ser considerada na implementação da política. A compreensão sobre os motivos da Progressão Parcial, as aprendizagens que precisam ser recuperadas e os procedimentos de acompanhamento pode favorecer maior participação no processo. Da mesma maneira, as condições de trabalho docente interferem diretamente na possibilidade de realização de acompanhamento contínuo, uma vez que intervenções individualizadas exigem tempo, planejamento, registros e organização institucional.

A participação da família constitui outra dimensão relevante, desde que compreendida como parceria e não como transferência de responsabilidade. A escola permanece responsável pela organização pedagógica do processo, enquanto a comunicação com os responsáveis pode contribuir para o acompanhamento das atividades e para a continuidade dos estudos.

Dessa maneira, conclui-se que a Progressão Parcial somente alcança finalidade educacional quando deixa de ser tratada como mecanismo de regularização do fluxo escolar e passa a ser organizada como estratégia de acompanhamento e recuperação das aprendizagens. Sua efetividade depende da articulação entre avaliação, intervenção pedagógica, acompanhamento do estudante, trabalho docente, gestão escolar e comunicação com as famílias.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico e documental da pesquisa, que não possibilitou analisar diretamente as experiências de estudantes, professores, gestores e familiares. Estudos futuros poderão ampliar essa discussão por meio de pesquisas de campo, especialmente aquelas que comparem diferentes formas de organização da Progressão Parcial e investiguem seus efeitos sobre a aprendizagem e a trajetória escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. Professores tutores de Regime de Progressão Parcial participam de formação continuada, em Salvador. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2024.

Disponível

em:

<https://www.ba.gov.br/comunicacao/2024/05/noticias/professores->

tutores-de-regime-progressao-parcial-participam-de-formacao-continuada-em-salvador. Acesso em: 10 ago. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, 2010. DOI: 10.1590/S0103-73072010000300012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Alunos em regime de progressão parcial ou que ficaram em dependência escolar são considerados aprovados ou reprovados? Brasília, DF: INEP, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/situacao-do-aluno/alunos-em-regime-de-progressao-1>. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo

(org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMASCENO, Leonardo Soares; ANDRADE, Luiz Henrique Ferreira; PEREIRA, Saulo Gonçalves. A operacionalização do regime de progressão parcial em uma escola da rede estadual de ensino de Patos de Minas, MG: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 21, n. 46, p. 01-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v21i46.1384>.

DOS SANTOS, Alexandre José; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17366>. Acesso em: 10 ago. 2026.

FERREIRA, Carlos Alberto. Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 231-254, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.57563.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004. DOI: 10.1590/S0102-37722004000100010.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTANA, Elaine Nunes Batista; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 40992-41018, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-338>.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 873-895, 2003.

SOUZA, Tiago Fernandes de. Uso de rubricas na avaliação para aprendizagem: processo formativo de docentes e concepções dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO SANTILLANA; EDITORA MODERNA. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025. São Paulo: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/o-anuario.html>. Acesso em: 10 ago. 2026.

¹ Discente do Doutorado em Ciências da Educação do Faculdade Christhian Business School. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Discente do Doutorado em Ciências da Educação do Faculdade Christhian Business School. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Docente do Doutorado em Ciências da Educação do Faculdade Christhian Business School. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)