ANEXO AO PROCESSO Nº 197/99 - CM
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM: 25/10/01.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Marília

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Cecília Ribeiro Duarte de Oliveira

Marília
2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PROGRESSÃO CONTINUADA.

CECÍLIA RIBEIRO DUARTE DE OLIVEIRA

MARÍLIA
2001
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE MARÍLIA

1410001265

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PROGRESSÃO CONTINUADA.

T. 1265

Trabalho final apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora Profª Drª Ana Maria Freire P. M. de Almeida.

CECÍLIA RIBEIRO DUARTE DE OLIVEIRA

MARÍLIA
2001

Fac. de Filosofia e Ciências - Campus de Marília BIBLIOTECA

Banca examinadora:

Profª Drª Ana Maria Freire P. M. de Almeida - orientadora

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Profª. Drª. Hélia Sônia Raphael

DEDICATÓRIA

Ao Adilson, companheiro incansável, que acompanhou meus passos nessa trajetória, incentivando-me nos momentos de desânimo e auxiliando-me com palavras, amor, carinho e muitas vezes com seu silêncio e presença confortadora.

Agradecimentos

A Deus, que iluminou meus passos durante toda minha trajetória pelos caminhos do conhecimento.

A toda minha família, que com paciência e amor, incentivou-me sempre, compreendendo minhas ausências, entendendo minhas crises e acompanhando os incontáveis passos deste trabalho.

Aos meus amigos, que conviveram comigo acompanhando essa jornada, estimulando-me, auxiliando-me com críticas e sugestões, apoiando-me sempre em todos os momentos, com estímulo, encorajamento, confiança e amizade.

Aos professores que gentilmente se prestaram a dar sua valiosa contribuição, durante os estudos e pesquisas que enriqueceram em muito este trabalho.

À professora doutora ANA MARIA FREIRE DA PALMA MARQUES DE ALMEIDA, orientadora e amiga, pela confiança, pelo incentivo e pelas orientações seguras e competentes que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa dissertação.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo aprofundar o estudo do tema avaliação, em especial quando efetuada dentro de uma sistemática de ensino/aprendizagem organizada em ciclos.

Faz uma retrospectiva histórica do tratamento pedagógico dado à avaliação na educação brasileira, dos jesuítas até o momento atual.

Na pesquisa propriamente dita, analisa a fala dos profissionais de educação sobre o tema avaliação, especialmente quando ela se realiza num contexto diferenciado, como no sistema de progressão continuada, - no qual se oferece ao aluno oportunidade de avanços contínuos, sem retrocessos ou repetência - procurando detectar suas representações sobre ele e procurando indícios, nessa fala, sobre a prática dos educadores nos momentos de avaliação de aprendizagem.

A conclusão a que se chega é que o profissional, de modo geral, não internalizou as novas acepções de avaliação, suas características e os momentos adequados de empregá-las, e não coloca em prática, portanto, essa nova avaliação necessária para um sistema de ensino que pretende ser democrático e operar a inclusão e o sucesso escolar de todas as crianças

Abstract

The objective of this paper is to go deeper into the study of the theme evaluation, specially when it's made in a system of teach/learning organized in cycles.

It makes an historical retrospective of the pedagogical treatment given to evaluation in the Brazilian education system, since the time of the Jesuits until the current moment.

The research itself analyses the discourse of education professionals about the theme evaluation, specially when it is developed in a differentiated context, such as in the system of continuous progression - in which it is offered to the pupil opportunities of continuos advances, without retreats or repetitions - trying to observe their influences on the students and looking for indications, in that discourse, of teachers' practices in the moment of evaluation of the learning.

The conclusion is that the professional, in general way, did not internalize the new concepts of evaluation, their characteristics and the adequate moments to use it, and do not put in practice, therefore, that new evaluation, necessary to a system that intend to be democratic and to cause the inclusion and the scholar success of all children.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ÍNDICE

Introdução p. 09

Capítulo I- Situando historicamente a avaliação escolar p. 15

1.Principais tendências em educação e avaliação p.16
2. Retrospectiva histórica sobre avaliação p. 19
3. Concepções de avaliação p. 23
4.Progressão continuada p. 36
5.A progressão continuada: idéia realmente inovadora? p. 50
6. Avaliação na Progressão Continuada p. 68

Capítulo II – Procedimentos metodológicos p. 87
1.A pesquisa. Justificativa da metodologia. Informações sobre os sujeitos pesquisados p. 88
1.1- Identificação dos professores p. 91
1.2- Quadro de categorias e percepções sobre avaliação e progressão continuada p. 95
1.2.1 – 1ª Questão p. 97
1.2.2 – 2ª Questão p. 100
1.2.3 –3ª Questão p. 102
1.2.4- 4ª Questão p. 104
1.2.5- 5ª Questão p. 108
1.2.6- 6ª Questão p. 109
1.3 - Dados obtidos espontaneamente durante a entrevista p. 115
1.3.1 – Outras dificuldades encontradas pelos professores e que interferem no rendimento insuficiente do aluno p. 115
1.3.2- Análise geral do pronunciamento dos professores p. 118

Considerações finais: caminhos a percorrer p. 125

Bibliografia p. 138

INTRODUÇÃO

Em minha vida profissional, na rede pública de ensino, ocupei os cargos de professora I – lecionando nas quatro primeiras séries do então chamado primeiro grau -, professora III de Educação Artística e diretora de escola. Tendo me aproximado da Universidade em estudos de pós-graduação, tenho oportunidade agora de trabalhar na formação de professores, numa faculdade particular de Educação.

Em todos esses misteres, trabalhando mais diretamente com crianças, adolescentes e adultos, deparei-me o tempo todo com a problemática da avaliação. Avaliei, fui avaliada, senti e percebi nos demais os efeitos do ato avaliatório. Notas dadas através de provas ou outros instrumentos de avaliação que poderiam ser a causa da aprovação ou reprovação dos alunos, sempre me trouxeram inquietação quando não sabia se a escola estava aplicando com justiça os instrumentos de avaliação e se estava respeitando a individualidade de cada criança.

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido objeto de inúmeros estudos por parte dos técnicos e estudiosos do processo de

ensino e aprendizagem. Psicólogos educacionais e profissionais da área de educação têm se debruçado sobre este tema com o intuito de conhecer melhor como se processa o fenômeno da aprendizagem em cada criança e de como deve acontecer a avaliação dentro desse processo.

As inúmeras mudanças enfrentadas pela educação envolveram, timidamente, a avaliação. Desde o sistema jesuítico, que avaliava com excessiva rigidez os alunos, preocupando-se muito mais com a aprovação e reprovação dos alunos do que com a aprendizagem real, até o sistema de progressão continuada instituído pela Lei 9394/96. O sistema de notas de 0 a 10 foi usado durante muito tempo e no entanto, as mudanças que foram ocorrendo acabaram por distorcer o significado real da avaliação.

Com a Lei 5692/71, que substituiu a LDB 4024/61, foi instituído o sistema de conceitos para se avaliar os alunos. Esse sistema oferecia uma mudança radical na forma de se ver a avaliação, já que oferecia uma maior flexibilidade para o professor poder trabalhar com o rendimento do aluno em termos de avaliação. No entanto, os conceitos A, B, C, D e E substituíram as notas de 0 a 10 sem que os professores o compreendessem bem, uma vez que não tinham sido preparados para avaliar dessa forma. Continuou-se, então, a usar números correspondentes aos conceitos para se proceder à avaliação.



Mesmo assim, a avaliação continuou a ser encarada apenas como forma de aprovar ou reprovar os alunos, atitude que sempre foi questionada por pesquisadores, educadores, profissionais da educação, psicólogos e professores. Estes entendiam que avaliar não significa classificar o rendimento do aluno, mas constitui-se numa forma do professor conhecer o avanço de seus alunos e poder a partir daí reavaliar sua prática diária pedagógica, podendo partir para tomada de decisões que venham sempre de encontro ao crescimento do aluno como um todo.

Conta-se hoje com uma extensa bibliografia dedicada ao estudo da avaliação, na qual encontramos diversas opiniões sobre o que ela é e como deve ser processada. Essa contribuição valiosa expressa quase sempre um caráter prescritivo, no sentido de apresentar pressupostos e orientações de como se deve processar a avaliação do aluno. No entanto, verifica-se a necessidade de estudos de caráter mais interpretativo e descritivo que mostra o que vem acontecendo na prática e as formas e funções de que é revestida a avaliação da aprendizagem no dia a dia da escola.

Esse foi mais um dos motivos que me levaram a me aprofundar neste tema: a discrepância entre a teoria e a prática enfrentada pelo professor no cotidiano da sala de aula. Para entende-la tem-se que compreender os mecanismos internos da escola, que têm grande influência sobre o sucesso ou fracasso do processo de ensino e

aprendizagem, apesar de não serem os únicos ou maiores responsáveis por esses fenômenos.

Sabemos que muitos outros fatores influenciam a vida escolar das crianças, como os sociais, psicológicos, familiares e outros; mas não se pode negar que a escola também contribui, em muito, para o sucesso ou insucesso de sua vida escolar. Não se pode negar também que a escola mantém ainda um caráter seletivo, mesmo que em menores proporções do que há anos atrás. Dentre os muitos mecanismos que a escola mantém, a avaliação, sem dúvida é um dos responsáveis pela seletividade que nela se manifesta.

Uma breve pesquisa bibliográfica nos revelará que a avaliação é preocupação presente e todos os momentos da escola brasileira institucionalizada. Teóricos e legisladores têm-na como tema de artigos, livros e leis. Por seu turno, professores e administradores aplicam rotineiramente avaliações em seus alunos. O que pouco se comprova é se á coerência entre o que prega o texto legal e a prática avaliativa do professor.

A legislação vigente nos diversos momentos deve ser seguida; ela é sempre elaborada a partir do pressuposto de que as escolas devem manter um mesmo parâmetro para que a avaliação aconteça de forma mais ou menos uniforme nas escolas, nos estados e em âmbito de país,

para se evitar as discrepâncias que pudessem ocorrer de uma região para outra. Os textos legais definem concepções de avaliação, normas a serem seguidas, finalidades e princípios de como deve acontecer o processo avaliatório, utilizando-se de dispositivos tais como a aplicação de conceitos, notas, decisões de conselho de classe e de escola, recuperações paralelas e contínuas, entre outros.

Na prática, no entanto, observamos através dos depoimentos dos professores que existe uma discrepância entre os dois fatores. Os educadores, muitas vezes desconhecem a legislação ou a conhecem parcialmente, o que dificulta o entendimento correto de como deve realmente acontecer o processo de avaliação.

A implantação do regime de Progressão Continuada, através da Resolução 9/97, nas escolas do Estado de São Paulo, provocou e tem provocado muita polêmica e muita insegurança nos educadores mais comprometidos com as mudanças propostas pelo texto legal. Para tentar clarear e explicitar alguns pontos mais nebulosos da nova proposta, propusemo-nos a estudar e conhecer o que está de fato acontecendo nas escolas e com os professores e demais profissionais da educação.

Para tanto estudamos a legislação vigente, a bibliografia sobre os estudos de avaliação e a prática que está sendo aplicada nas escolas, no cotidiano da sala de aula. Assim, nesse estudo, procuramos

caracterizar o que as teorias e a bibliografia sobre o assunto prescrevem e a avaliação realmente vivenciada na escola, isto é, o que o professor está realizando em termos de avaliação em sala de aula.

Temos então como objetivos:

a) analisar a literatura especializada sobre avaliação;
b) buscar suas concepções norteadoras;
c) estudar os textos legais que norteiam a forma de aplicação de avaliação de acordo com o regime de Progressão Continuada implantado nas escolas;
d) identificar a prática da avaliação da aprendizagem a partir do pronunciamento de professores de escolas públicas do Ensino Fundamental.

Pretendemos com esse estudo oferecer uma contribuição a professores e educadores, no sentido de discutir, sugerir alternativas e esclarecer no que pudermos a questão do encaminhamento do processo avaliatório, teórico e prático da questão da avaliação dentro do regime de Progressão Continuada.

CAPÍTULO I

SITUANDO HISTORICAMENTE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

1. Principais tendências em educação e avaliação

Pergunta-se, hoje se, em algum tempo da história, houve um consenso na forma de avaliar aprendizagens. Com certeza a maioria das pessoas tem muitos episódios a contar sobre como foram avaliadas em seus tempos de escola. Avaliar, em muitos casos e até em tempos recentes, podia significar estigmatizar a ignorância de uns em detrimento da inteligência ou capacidades de outros. O processo de avaliação, desta maneira, pode despertar sentimentos, emoções ou paixões inflamadas, porque as pessoas se vêem, em muitas ocasiões, à mercê de sistemas de notas, conceitos ou símbolos, que influirão em sua vida.

Para alguns a avaliação traz boas e gratificantes lembranças. Através dela, foram, de uma ou outra forma, consideradas melhores, tiveram desempenho mais eficazes, saíram-se bem em determinadas situações, conquistando assim até um melhor *status*. Para muitas outras pessoas, porém, a avaliação deixou marcas profundamente negativas, fazendo-as se sentirem humilhadas, até com perda de auto-estima.

Muito se tem refletido, escrito e dito sobre avaliação, na tentativa de superar concepções e construir modelos alternativos para que "*professores, administradores e formuladores de políticas educativas mais globais sejam mais consistentes e conseqüentes na aferição do*

desempenho dos alunos, de unidades escolares e de sistemas educacionais" (Romão, 1998, p. 15).

A avaliação escolar sistemática nasceu com os colégios, por volta do século XVII e se tornou indissociável do processo de ensino-aprendizagem de massa, vigorando com o aparecimento da escola, do século XX até os dias atuais.

A pedagogia jesuítica do século XVI já dispensava grande atenção às provas e exames. Luckesi (1997, p. 22) esclarece que os colégios jesuítas, em época de provas e exames, revestiam de grande solenidade "*essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente*".

A pedagogia comeniana também fazia uso dos exames e provas para atingir vários objetivos: estimular os estudantes ao trabalho intelectual, valorizar provas e notas que levavam à aprovação ou reprovação, considerando-os excelentes fatores para manter a atenção, assiduidade e aplicação dos alunos para com as atividades escolares.

Na realidade, nesta pedagogia, a avaliação não fazia parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem. O ensino era

meticulosamente repassado para os alunos e o professor não se preocupava em avaliar resultados simultaneamente com a aprendizagem. Depois de um certo tempo de estudos, eram aplicadas as avaliações, mensal, bimestral, semestral ou anualmente, como uma forma exclusiva de verificação e totalmente desvinculada do processo educacional.

Havia então uma quase unanimidade em se entender a avaliação apenas como uma verificação, não se atendo o professor a avaliar sua prática pedagógica para tomar decisões quanto aos resultados apresentados na aprendizagem dos alunos; o que se propunha era somente verificar para passar notas ou conceitos, aprovar ou reprovar alunos.

Até o início do século XX, a escola, de uma maneira geral, fazia uso desse referencial, sem que surgissem discordâncias, mesmo porque o modelo social vigente, que deveria ser reproduzido pela escola, era autoritário e repressor quanto às regras disciplinares e regimentos da educação e a avaliação sustentava o modelo. A educação seguia, via de regra, as mesmas linhas gerais da sociedade.

A escola, inserida dentro de um contexto social pragmático, incorporou as desigualdades de desempenho e de êxito que passaram a ser encaradas de uma forma "bastante natural". A ideologia dominante fazia acreditar que o ensino era corretamente repassado e distribuído; a

pedagogia não almejava nenhum milagre, contentando-se em revelar as desigualdades de aptidões.

Como se vê, cada época, cada filosofia de educação, carrega consigo uma idéia sobre como a avaliação deve ser realizada no cotidiano das tarefas educativas. Essa evolução é mais detalhadamente caracterizada no título a seguir.

2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Quando as idéias a respeito de avaliação começaram a ser questionadas, quando se procurou uma nova maneira de encarar esse aspecto do processo ensino e aprendizagem, o ato avaliativo tornou-se um ponto de conflito entre os atores do processo educativo, emergindo questões como: avaliar o aluno para se tomar medidas que levavam a decisões que pudessem melhorar a prática pedagógica do professor, encaminhando conseqüentemente para novas propostas de ensino e uma efetiva aprendizagem, ou simplesmente avaliar para comparar a aprendizagem do aluno com um padrão já estipulado pela escola, de forma que, pela avaliação se descubra apenas o que sabe ou não sabe a respeito de determinados conteúdos?

Ficou-se então entre vertentes que ao mesmo tempo se antagonizavam e se entrelaçavam; e a escola, fazendo uso de diferentes

tipos de avaliação, continuava a reforçar as desigualdades entre os alunos, mesmo quando propunha procedimentos avaliativos mais dinâmicos e formativos.

O século XX esteve então marcado por novas e diferenciadas influências para a educação. No início, a presença da chamada modernização tecnológica e a influência da psicologia apontaram caminhos norteadores de desempenho intelectual e mental do indivíduo e no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação. *Na psicologia, "...a maioria dos livro e textos referentes à avaliação assinalaram a influência maior de Edward L. Thondike, que publicou em 1903 'Educational Psycology'" (Almeida, 1997, p.41).*

Até a década de 30 manteve-se nas escolas o ensino que valorizava o professor em detrimento das capacidades e potencialidades que os alunos pudessem ter. A avaliação mensurava conhecimentos adquiridos através de conteúdos repassados meticulosamente para a memorização de dados adquiridos pelos alunos e importantes para o professor.

Ao mesmo tempo, nessa época, introduziam-se diferentes idéias que desembocavam em outros instrumentos e técnicas de avaliação, cuja influência maior foi de Ralph W. Tyler com o "Estudo dos Oito Anos". Despontava, assim, a chamada Pedagogia Renovada,

unesp

ligada ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Essa pedagogia passou a ver o aluno como um ser ativo e curioso e a colocá-lo no centro da atividade escolar.

Nas décadas de 50 e 60, aspectos técnicos inovadores de educação geral e da avaliação foram apresentados por inúmeros pesquisadores, pois como afirmava Almeida Júnior, havia urgência em que a escola mudasse para atender às necessidades de seus alunos, mudando também seu sistema de avaliá-los e promovê-los.

> *"Se, porém, encararmos o fenômeno educação de um ponto de vista mais individualizador, como sendo o desenvolvimento de cada criança sob o influxo de fatores propiciados pelo meio – entre os quais os da escola, - o critério de promoção deverá mudar. O essencial é que a criança se submeta, durante o curso primário, a um conjunto de estímulos favoráveis, abrangendo a boa atuação do professor, a satisfatória assiduidade do aluno, os influxos positivos, materiais e espirituais, do ambiente escolar; todos os fatores enfim, que possam beneficia-la. Isto presente, deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de sua possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida" (Almeida Júnior, 1997, p. 78).*

Pode-se nomear, deste período, na área avaliativa, a contribuição de Robert F. Mager, James W. Pophan, Benjamin S. Bloom, Nom E. Gronlund, David Ausubel. Destes, destaca-se os trabalhos de Bloom para o desenvolvimento de uma sistemática de avaliação baseada em objetivos educacionais claramente definidos, aliados à ênfase na avaliação como fator essencial à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, também no período de 1950 a 1970 o cenário educacional brasileiro depara-se com uma nova filosofia da educação através do pensamento de Paulo Freire, cuja pedagogia tinha como eixo central a discussão de temas sociais e políticos para mudar a validade social através de ações transformadoras e emancipatórias. Nesse sentido, a avaliação apareceu com conotação diagnóstica, visando o crescimento da educação e abolindo ações punitivas e excludentes, fossem quais fossem.

Ao mesmo tempo em que as tendências teóricas divergiam, a proliferação do chamado "tecnicismo educacional", com o respaldo da psicologia behavorista iniciada por Edward L. Thorndike, sobressaia-se e influenciava a normatização oficial brasileira com leis, decretos e pareceres, orientando a prática avaliativa nas escolas. Assim, embora teoricamente tivessem ocorrido mudanças, a concepção positivista de avaliação se mantinha, ou seja, a valorização dos meios quantitativos sobre os qualitativos.

Ainda no final dos anos 70 e início dos 80 aparecem outras propostas e visões de educadores da chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos, que reconhece a importância dos conteúdos repassados pela escola e na avaliação, de procedimentos que enfatizam o conhecimento do aluno do ponto de vista de seu interesse social. Este



movimento, segundo seus seguidores, teve a intenção de integrar abordagens, fazendo com que elas ocupassem um espaço que lhes é devido na escola, numa concordância de que os conteúdos são importantes para a avaliação de conhecimentos formais e também que a preparação para o exercício da cidadania é de extrema importância para a formação da pessoa como um todo.

3. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Essa breve retrospectiva das principais tendências educacionais (psicológicas e pedagógicas) permite que se verifique concepções de avaliação e seus significados para a práxis educativa e, conseqüentemente, para a progressão continuada, um dos objetos desse estudo dissertativo.

Inicialmente, vale ressaltar o seguinte comentário:

> *"... 'pensar a avaliação' significa, de algum modo, desvendar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo, assim como do educador e do educando. Para refletir a realidade do significado da avaliação no processo educativo é preciso refletir o ato humano de avaliar" (Almeida, 1997, p. 41).*

Essa reflexão e esse pensar, segundo Almeida, 1997, permitem explorar e ampliam o conhecimento, no sentido de dar uma idéia mais clara dos ápices do pensamento e preparam o caminho para a compreensão do processo avaliativo no fenômeno contínuo do princípio

da progressão. Não é possível essa reflexão longe da ética, da profundidade, da seriedade, da consciência, da análise, da interpretação ideológica da avaliação.

Pode-se partir do princípio de que avaliar – cuja origem do latim *"valere"* significa "ser digno"- já expressa de maneira implícita e explícita a idéia de "valor". Ao mesmo tempo, possibilita ampliar para o "avaliar" enquanto "emitir juízo" – julgar (valores) em "atribuir valores". Nesse sentido, avaliar significa emitir juízos, "é julgar algo ou alguém" (Veit, 1983, p.10). E a filosofia, conforme coloca Almeida (1993/94, p.56-57), mostra concepções de valor no plano da objetividade e da subjetividade. No primeiro, da área clássica, valor aparece como sinônimo de verdade lógica e natural dos seres humanos. No segundo, de Kant, que percebeu que os valores não são tão objetivos, que havia uma subjetividade na construção de valores, com o sujeito tendo uma relação ativa com o objeto. O homem está sempre estabelecendo significados e projetos conscientes e inconscientes.

Não existe nenhuma ação humana sem significado. No entanto, de acordo com a mesma autora

> *"a autoconstrução evolutiva do homem (...) não está apenas em sua ação significativa, nem somente no ato de emitir juízos de valor sobre estes significados de acordo com sua missão de mundo, mas também na capacidade filosófica de distanciar-se dos próprios juízos de valor, explicitando-os por meio de uma reflexão crítica. E é nesse contexto que se avalia e se explicita as*

> *ações fundamentais em valor e as concepções de avaliação na educação" (Almeida, 93/94, p57).*

A literatura levantada sobre avaliação permite verificar as "primeiras" concepções desse fenômeno, cujo valor residia na mensuração de mudanças no comportamento humano e cujos procedimentos consistiam de testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento do aluno numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares. Assim, a noção fundamental de avaliação consiste em se verificar em que medida os objetivos educacionais estavam sendo alcançados pelo programa de currículo e ensino, requerendo objetividade e fidedignidade.

Uma visão um pouco mais abrangente vai enfatizar a avaliação como fator essencial à melhoria do processo ensino-aprendizagem, onde se destaca a avaliação enquanto um diagnóstico que busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como identificação das causas de dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, tal concepção enfatiza funções de controle quando informa o professor e o aluno sobre o rendimento e aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização de deficiências na organização do ensino para a correção e recuperação. Não deixa de considerar a classificação dos alunos por níveis de

aproveitamento, mesmo com características formativas de avaliar durante todo o processo de ensino.

Em outros autores encontramos a concepção do fenômeno como:

> *"avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente como referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica" (Bradfield e Moredoch, apud Romão, 1998, p. 58).*
>
> *"avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios"(Haydt, apud Romão, 1988, p.58).*

As concepções acima demonstram com clareza a postura classificatória preocupada com julgamentos de valor, mas tomando como base padrões pré-estabelecidos pela escola ou pela sociedade. É uma posição bastante tradicional, com uma postura positivista dentro das concepções de avaliação.

Aos poucos, vozes discordantes começaram a se fazer ouvir, no sentido de propor mudanças e redirecionando o próprio conceito de avaliação e sua finalidade:

> *"... fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a*

> *garantia da aprendizagem do aluno" (Souza, apud Romão, 1998, p. 57).*

Algumas, mais pragmáticas, já incluíam e delineavam linhas de ação:

> *"A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço) (Sant'Anna, apud Romão, 1998, p. 57).*

Por sua vez, a ênfase nos aspectos quantitativos ou numéricos da avaliação começava a ser questionada por muitos autores, que apresentavam alternativas qualitativas para a avaliação educacional, como necessidade de se extrapolar a função classificatória, fazendo com que a avaliação assumisse outros princípios e funções.

A avaliação chamada quantitativa foi a mais usada na pedagogia tradicional ou conservadora. É a avaliação que preconiza uma classificação obtida e dados numéricos entre os alunos com o fim de aprova-los ou reprova-los. Esta modalidade de avaliação tem seu momento na escola quando, ao final de ciclos ou períodos letivos, o professor deseja verificar o conteúdo aprendido por seus alunos, o mesmo processo utilizado em concursos ou vestibulares.

Já a avaliação qualitativa está mais presente na pedagogia moderna, onde o objetivo não é reprovar ou aprovar os alunos, mas conhecer a realidade do ensino e da aprendizagem. Neste processo a avaliação faz parte intrínseca de todos os momentos do processo, para que o professor tenha conhecimento do progresso do aluno e possa, a partir dele, tomar decisões quanto à sua prática pedagógica.

De outro ponto de vista, Martins critica enfaticamente a idéia de avaliação para verificar objetivos selecionados e definidos, a denominada avaliação de processo. Esta concepção sempre sugere a existência de um paradigma formal já estabelecido e sustentado numa visão de homem, mundo e de universo funcionalista e mecanicista. Assim, o autor propõe a avaliação enquanto projeto, dentro de sua concepção fenomenológica:

> *"... a avaliação nunca poderia assumir um paradigma rígido em que as partes segmentadas se apresentam como momentos ou seqüências de ação educativas para alcançar um fim. Um projeto humano prevê um sentido mais amplo e é usado, sobretudo, para designar as modificações mútuas que se operam entre os indivíduos – humanos e que encaminham para uma determinada direção, cujo fim não é determinado". (Martins, 1980, p.88-89)*

Portanto, em uma situação de avaliar a aprendizagem, esta vista como aquisição de experiência, a única maneira seria através da análise qualitativa que o aluno faz de sua aprendizagem através de uma descrição.

A posição Sant'Anna (1995) fica a meio caminho entre a avaliação classificatória e a diagnóstica: ao mesmo tempo em que se baseia no progresso do aluno, buscando comparar o que ele sabia anteriormente e o que aprendeu na situação de aprendizagem proposta, ainda se preocupa com a "validade" e a "eficiência" dos meios empregados no processo avaliatório.

Por sua vez, Cesar Coll (1999) esclarece as funções da avaliação quando escreve que ela deverá dar subsídios ao professor no sentido se "*ajustar progressivamente a ajuda pedagógica às características e necessidades dos alunos*", ao mesmo tempo em que reúne informações para "*determinar se foram realizadas ou não e até que ponto, as intenções educativas*"(p. 146-147). O autor reconhece a importância de uma avaliação inicial que seja "*instrumento de ajuste e recurso didático que se integra no próprio processo de ensino/aprendizagem*". Da mesma forma recomenda a avaliação formativa, a que faz "*a avaliação do processo de aprendizagem a fim de proporcionar a ajuda pedagógica mais adequada em cada momento*" *(Coll, 1999, p. 148).*

Uma outra função da avaliação, para Coll, é a de *"determinar se foram ou não alcançados, e até que ponto, as intenções educativas que estão na base e na origem, da intervenção pedagógica".*

Esta avaliação, que o autor chama de somatória, "*consiste em medir os resultados (...) para comprovar que os mesmos atingem o nível exigido"(p. 149).*

O autor enfatiza que há momentos e procedimentos específicos para cada tio de avaliação no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Luckesi (1998), ponto referencial dos estudos sobre avaliação no Brasil, evolui das posições mais conservadoras para as mais modernas e avançadas em se tratando de avaliação, buscando seu caráter diagnóstico, desconsiderando, quase que totalmente os aspectos positivos das teorias classificatórias.

Romão (1998) simplifica as concepções de avaliação para que se tenha uma visão global sob a ótica de avaliação dentro da nossa própria vida:

> *" Com relativo risco reducionista ou de simplificação exorbitante, de maneira geral, podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos – evidentemente referenciados em duas concepções antagônicas de educação. Estas, por sua vez, referenciam-se nas visões de mundo positivistas ou dialéticas, isto é, buscam seus parâmetros em*

> *cosmovisões que entendem o universo e as relações que nele se travam como estruturas ou como processos.*
>
> *No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria de avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializaremos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucesso ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subseqüentes (Romão, 1998, p. 58).*

Numa análise mais acurada das pesquisas percebe-se que na escola brasileira a avaliação tradicional tende a ser vista como desatualizada ou retrógrada, enquanto que a avaliação progressista tem sido encarada como avançada ou atualizada.

Os educadores que defendem a avaliação tradicional apresentam como positiva sua função classificatória, enfatizando que todo processo educacional deve sempre referenciar-se em padrões aceitos e desejáveis pela sociedade, portanto consagrados universalmente.

Já na avaliação progressista os educadores procuram uma finalidade exclusivamente diagnóstica, sem uso de comparações relativas a padrões pré-estabelecidos pela escola ou sociedade. O máximo de comparação a que essa avaliação se permite é o de comparar o desempenho do aluno desde o início de sua aprendizagem até o momento em que está sendo avaliado, isto é, avalia-se o progresso alcançado pelo aluno no decorrer de seu processo escolar.

unesp

De acordo com Romão (1998) a avaliação apresenta também outras funções como a prognostica, diagnóstica e classificatória. Para ele, a função prognóstica da avaliação se manifesta na verificação dos pré-requisitos apresentados pelo aluno antes de iniciar-se numa aprendizagem, ou seja, detectar exatamente o que o aluno sabe sobre os conteúdos que lhe serão apresentados, para determinar de onde partir para a efetivação da aprendizagem.

A função diagnóstica seria a de avaliar para a busca de soluções para os problemas apresentados pelos alunos no decorrer do processo de ensino. Essa função não procura fazer comparações entre o aprendizado dos alunos, nem busca fazer seleção ou classificação entre eles, mas avaliar para a tomada de decisão quanto a novas práticas pedagógicas que possam melhorar a qualidade de ensino e auxiliar os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem. Para o final de um curso, onde se queira verificar quem realmente absorveu os conteúdos desejados, num concurso como o caso de um vestibular, usa-se então a avaliação classificatória, que visa quase com exclusividade a ordenação por ordem de resultados dos candidatos, quando, normalmente o número de vagas é menor que o de pretendentes.

Como se depreende das características de cada função, na escola existem momentos para todos os tipos de avaliação, de acordo com os objetivos e procedimentos de cada uma. Quando se recebe uma turma de

alunos, é necessário que se faça uma verificação do nível de conhecimentos que esses alunos possuem para que se possa dar início ao aprendizado do grau ou nível que se quer atingir. Há necessidade de se verificar o domínio de várias habilidades e conhecimentos prévios para que o ensino possa ser iniciado (função prognóstica).

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, utiliza-se a função diagnóstica da avaliação, para que o professor tenha subsídios que o auxiliem a buscar novos recursos e para que retome sua prática pedagógica de forma a atender aos alunos com mais dificuldades em determinados conteúdos.

Por sua vez, a avaliação classificatória terá seu espaço na escola quando, ao fim de séries ou ciclos, for necessário que se tenha verificação dos conhecimentos e habilidades incorporados pelos alunos, que constavam como objetivos finais de ensino:

> *"...pode-se dizer que a avaliação 'auto', 'interna'. 'diagnóstica', 'qualitativa', referenciada em códigos locais e sociais e respeitosa em relação aos ritmos e condições pessoais é fundamental nos pontos de partida e nos da trajetória do itinerário pedagógico de cada aluno' porém, a avaliação 'hetero', 'externa', 'quantitativa' e referenciada em padrões socialmente aceitos é essencial nos pontos de chegada" (Romão, 1998, p.66).*

Faz-se então necessário entender que não se pode ver a avaliação apenas sob um aspecto e sim sob vários ângulos, sendo todos

importantes, dependendo da forma e do contexto, onde e como ela acontecerá.

Todos os autores lembrados neste texto têm pelo menos um ponto em comum em se tratando de avaliação: de forma alguma existe avaliação desvinculada do processo de aprendizagem. Toda e qualquer avaliação só tem sentido se voltada para a melhoria do ensino e enquanto parte intrínseca do projeto educacional, conforme o que segue:

> *"De partida, é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque é seu significado essencial. Se não contribuir para a aprendizagem, é trabalho perdido, acima de tudo trabalho perverso. A seguir, faz-se imprescindível avaliar de tal modo que o avaliado possa reagir e aprender" (Demo, 1999, p. 36).*

Isto posto, deve-se considerar a importância da avaliação mediante a melhoria de ensino que ela possa proporcionar. Avaliar deve ter como objetivo central a busca de caminhos para que o professor repense sua prática pedagógica e consiga oferecer novas e melhores oportunidades de aprendizagem para seus alunos. Especificamente a avaliação diagnóstica, com seu poder de determinar o grau de aprendizado nos diversos momentos do processo ensino/aprendizagem, pode dar aos educadores subsídios para que o sistema de ensino se adapte à clientela a que serve.

Nos tempos atuais, onde a escola desempenha um papel mais de coordenadora do processo de ensino do que de repassadora de conteúdos, mais de formação de valores, atitudes e cidadania, do que de impositora de moralismos, a avaliação precisa ter uma nova conotação: a de agente de aprendizagem, a de facilitadora do progresso do aluno, a de busca de inovações que permitam cada vez mais o caminhar do educando, sem retrocessos e com avanços significativos.

Por falta de informação e de exercício, para a escola e os professores ainda pode ser difícil trabalhar com esse novo modelo de educação e avaliação. A educação atualmente se baseia em princípios que buscam a formação do aluno como cidadão, inserido num contexto político-social, significando que a avaliação não pode mais ser medida pelos resultados de provas que verificam apenas os conteúdos que foram ou não assimilados pelos alunos. A avaliação atual exige um novo tratamento, buscando sempre o progresso individual do aluno, baseado em sua própria caminhada e visando sempre seu crescimento e sua progressão contínua.

Talvez por essa razão é que a avaliação se constitua em uma das preocupações maiores de professores, dirigentes e educadores. As dificuldades são inúmeras, mas não há como fugir de sua compreensão ampla, de seu enfrentamento lúcido e corajoso.

unesp

Mudam os tempos, mudam os objetivos e metas educacionais, sofisticam-se as tecnologias, a teoria pesquisada traz novas luzes ao trabalho educativo. A avaliação, como parte integrante do processo ensino e aprendizagem, precisa modificar-se para se adaptar a essas diferenças conceituais e metodológicas. O educador sintonizado com seu tempo e interessado em manter a competência profissional, precisa estar atualizado - e muito - nas questões ligadas à avaliação.

4. PROGRESSÃO CONTINUADA

A Progressão Continuada, regime educacional instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu artigo 32, e instituída no Estado de São Paulo pela Deliberação 9/97, traz mudanças radicais no processo de ensino/aprendizagem que passam a vigorar dentro das escolas. Essas mudanças se caracterizam, principalmente pela ausência de repetência escolar e pela nova concepção de aprendizagem que passa a ser um processo educacional de progressão contínua para o aluno, visando-se uma aprendizagem efetiva e coerente, de acordo com as possibilidades de cada educando.

A reprovação, utilizada desde os primórdios da educação como uma forma eficaz de controlar a aprendizagem do aluno, foi na maior parte das vezes concebida como uma atitude natural e coerente com os processos de ensino aplicados nas escolas. A partir da década de

50, a posição dos educadores começou a mudar em relação à repetência e vários deles deixaram claro suas idéias em estudos e pesquisas.

Assim, de acordo com vários autores, a repetência termina por transformar o aluno em um ser vencido e displicente, não exercendo nenhuma influência positiva sobre a criança.

Tanto nos países mais desenvolvidos como em outros em via de desenvolvimento esse problema começou a ser resolvido com a extinção da repetência nas escolas, que passaram a trabalhar mais em prol da aprendizagem do aluno do que sobre o índice de reprovação. Experiências pioneiras começaram a surgir. Nos estados de São Paulo e Minas Gerais, por exemplo, no início da década de 80, foi instituído o Ciclo Básico de Alfabetização, englobando as duas séries iniciais do ensino fundamental.

Concebido como um projeto político e pedagógico que iniciaria a reforma de todo o ensino fundamental, o Ciclo Básico se sustentava num tripé avançado para a época: a desseriação, a proposta construtivista de alfabetização e uma nova postura diante da avaliação.

Esta passava a ser vista como observação sistemática dos avanços do aluno, sem a preocupação com registros constantes, a não ser semestralmente, na ficha descritiva individual do aluno. Tentava-se

também eliminar as idéias de classificação e de repetência, substituindo-as pelas de avanço contínuo dentro do ritmo individual do educando.

Mal compreendida pela maioria, a medida sofreu, para Silva e Davis (1993), um boicote interno nas escolas e acabou por não mostrar, na prática, resultados positivos em índices mais significativos. Isso, no entanto, não tira do CB seu caráter de medida pioneira no sentido de procurar melhores maneiras de agrupar, ensinar e avaliar alunos de escola pública.

De acordo com Oliveira, 1998, p. 1,

> "...como mostram dados de pesquisa, a não promoção de uma criança ou adolescente no ensino fundamental tem sido a maior aliada da evasão escolar, ela constitui um obstáculo ao direito à escola socialmente defendido. Além disso, a retenção do aluno na série que cursou durante determinado período escolar termina, no imaginário que ainda existe nas escolas, fazendo o aluno sentir-se como alguém reprovado, no sentido de rejeitado, excluído,, censurado, situação que os educadores de forma alguma podem defender"[1]

Desde 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, que passou a nortear a educação no Brasil, teve início uma tentativa de se mudar o modo de avaliar os alunos e de diminuir a reprovação. De notas passou-se a usar conceitos, uma forma mais maleável de avaliar o aluno e

---

[1] Oliveira, Zilma de M.Ramos de. *Progressão Continuada: novos paradigmas para que a cara da escola seja realmente nova".* Texto apresentado no curso de capacitação de diretores de escola ingressantes, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, em julho e agosto de 1998.

o regime de recuperação bimestral e ao final do ano letivo ajudou a diminuir o índice de reprovação, mesmo que em muito pouco.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, houve uma mudança radical em termos de avaliação escolar em todo o país, com a implantação do regime de ciclos e de Progressão Continuada, nos quais se visa a progressão da aprendizagem do aluno, com a eliminação quase total da repetência.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adotou esse regime, incorporando-o às escolas do estado através da Resolução nº 9/97, instituindo também a escolaridade em ciclos para facilitar a implantação do novo regime. A Lei prevê o ensino fundamental com oito anos de duração em um ciclo, dando abertura para que os estados implantem até em dois ciclos. O Estado de São Paulo optou por um ensino fundamental dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo de 1ª à 4ª série e o segundo ciclo de 5ª à 8ª série. Esta mudança vem auxiliar na implantação do novo regime diminuindo, até à quase extinção, os casos de repetência, que só podem ocorres em casos extremos e no término de um ciclo.

Para que a aprendizagem ocorra e a repetência desapareça completamente é necessário que se trabalhe, na escola, em termos de recuperação dos conteúdos mal compreendidos ou não assimilados. Essa

recuperação, mecanismo obrigatório nas escolas públicas, pode ser definida como paralela e final.

Dá-se a recuperação paralela sempre que o professor, através de sua observação da produção do aluno, detectar problemas, incompletudes, distorções na apreensão que ele faz do conteúdo trabalhado. Diante disso, o professor se reorganiza, seleciona novos materiais, nova metodologia de enfoque e faz uso de novas situações de ensino para que a aprendizagem possa ocorrer.

Se, ao final do ano ou do ciclo, ainda se observam lacunas na aprendizagem, oferece-se ao aluno uma nova oportunidade de rever pontos críticos, organizados em seu conjunto. A isso se chama recuperação final, que tem por objetivo impedir que o aluno avance no conhecimento sem ter compreendido e interiorizado as noções básicas e anteriores necessárias à compreensão dos novos conteúdos a que terá acesso.

Essa maneira de se encarar e dirigir o processo de ensino e aprendizagem tem sido alvo de freqüentes reflexões que giram em torno de dois pontos principais: a confusão que se tem feito entre progressão continuada e promoção automática e o modo como deve ser feita a avaliação dentro desse processo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A fim de esclarecer esses pontos, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através de seu Conselho Pleno em Proc. CEE 119/97 (logo após a promulgação da Lei 9394/96) manifestou-se da seguinte forma:

> *"A deliberação CEE 9/97 , recentemente aprovada por este Colegiado, institui o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, com a possibilidade de ser organizado no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em um ou mais ciclos. O regime de progressão continuada pede avaliação continuada também do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. A escola organizada em mais de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo. Enfatiza essa Deliberação, à exaustão, a necessidade de avaliações de aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de educação, reclassificação, avanço, reconhecimento. Aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de freqüência dos alunos e dos dispositivos de avaliação escolar como uma etapa de um processo reflexivo não é nova. Em 1971, com a L D B nº 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei renovadora para o seu tempo, já existia a preocupação de rever o processo de ensino-aprendizagem, em seus diferentes aspectos, sendo alguns dos mais importantes a avaliação e a repetência dos alunos. Para isso a Lei não falava em aprovados ou reprovados, e sim em alunos com aproveitamento suficiente ou insuficiente, dando claramente a entender que a repetência deixava seu lugar para um novo processo de avaliação, que se reportava muito mais à recuperação e ao aproveitamento do aluno do que propriamente à sua aprovação ou reprovação.*

Conforme salienta Oliveira, 1998, p. 3, as

> *"normas regimentais básicas das escolas estaduais buscam estimular os professores a aprofundarem suas concepções sobre*

> *o significado do processo de aprendizagem de seus alunos, e a discutirem medidas didáticas em relação aos mesmos e suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental na sociedade brasileira contemporânea."*

É importante lembrar que até 1971 a escola mantinha características um pouco mais elitistas. Não havia oferta de vagas suficientes, sendo o acesso à escola vedado à maioria da população. Quem freqüentava a escola pública era a camada mais favorecida da sociedade, chamada de classe média, enquanto que os menos favorecidos economicamente não tinham como chegar às escolas. Havia urgência em mudar esse panorama. A escola deveria abrir as portas para toda a população que por direito deveria freqüentá-la e para que isso acontecesse era necessário que se democratizasse e deixasse de ser um veículo cujo acesso estivesse reservado apenas às elites.

Vários autores se manifestaram sobre isso. Entre eles temos a opinião de Rodrigues:

> *"É fundamental que a escola universalize a sua experiência e a sua prática pedagógica, que ela não continue sendo a escola de uma classe, nem uma escola para uma classe. A escola se democratizará à medida que seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes" (Rodrigues, 1987, p. 39).*

Uma escola que seja democrática deve atender a três requisitos essenciais: acesso universal, permanência bem sucedida e

oferecimento de ensino de qualidade. Somente uma escola com esse perfil poderá ser útil e corresponder aos interesses e necessidades das classes populares.

A democratização da escola começa pelo acesso de todas as crianças a ela, mas não se completa aí. É fundamental que a criança, ao entrar na escola, encontre nela as condições para permanecer no mínimo oito anos, recebendo ensino apropriado à sua luta pela subsistência e ao exercício consciente da cidadania. Dentro do contexto da permanência, a avaliação é ponto chave.

Para que mudanças realmente ocorram é necessário que todos os envolvidos no processo educacional mudem sua maneira de pensar e trabalhar. Pensar a avaliação como algo realmente produtivo e inerente ao processo educacional.

Rodrigues (1987) deixa claro a necessidade de uma avaliação necessária para uma escola necessária, que veja a concepção do processo educativo como processo de crescimento da visão de mundo:

> *"Este processo já não pode mais ser medido simplesmente numa balança e nem com fita métrica. Avaliar agora é verificar como o conhecimento está se incorporando no educando, e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo"(Rodrigues, 1987: 79).*

unesp

Evidentemente, mesmo que aos poucos, aconteciam mudanças na educação brasileira. As notas na avaliação transformaram-se em conceitos, propiciando ao professor uma nova forma de avaliar, forma à qual ele não estava habituado e contra a qual ele tentou lutar, não porque a rejeitasse radicalmente, mas porque, na verdade, ele não a compreendia e não havia sido preparado para isso.

As mudanças ocorridas na educação brasileira, em sintonia com as mudanças globais, implicavam em alteração de práticas, mas, principalmente, de atitudes. À postura punitiva da avaliação, na qual o erro é considerado falta grave, contrapunha-se uma postura em que o erro é visto como uma hipótese inadequada para resolver o problema apresentado.

Outra mudança a ser perseguida dizia respeito à crença de que toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições para isso. Quando se incorpora definitivamente essa idéia, as mudanças são entendidas, há conscientização do papel social da educação básica como direito inalienável de todos.

A escola, perseguindo essa nova postura, vinha se transformando em algo diferente para o professor, algo bastante diverso daquilo com o que ele estava acostumado a trabalhar, trazendo-lhe a insegurança própria do compromisso com algo que se não conhece bem.

unesp

As tentativas iniciais, tímidas, acabaram causando conflito dentro do processo educacional, gerando desacertos, provocando, principalmente nos professores, um clima de instabilidade na prática, que se alastrou pela educação, trazendo uma série de problemas que se arrastaram por todos esses anos e para os quais ainda se tenta achar, com urgência, soluções.

Durante muito tempo, principalmente durante os vinte e cinco anos entre a publicação das leis da educação, 1971/1996, passou-se, em questão de avaliação, por uma série de tentativas, por altos e baixos dentro da escola. Apesar das diretrizes que orientavam a prática dos professores, apesar de novas leis de diretrizes e bases para a educação, apesar da retaguarda governamental de apoio, a escola buscava novos caminhos, trilhando passos que muitas vezes desconhecia, em busca de soluções para as quais não tinha respostas.A modo de síntese, seria lícito afirmar que se passava por mudanças radicais dentro da educação, sem, no entanto, existir um comprometimento eficaz. Na verdade, escola e educadores não se davam conta de que tinham que mudar a forma de pensar e trabalhar de todos os envolvidos no processo educacional, a forma de agir perante os problema surgidos, tentando buscar novos caminhos através de estudos, aprofundamento e atualização.

Do ponto de vista dos professores, muitos acabavam sendo pegos de surpresa por mudanças que não chegavam a entender, imersos

que estavam, muitas vezes, em jornadas de trabalho que impediam ou dificultavam uma consistente formação e atualização e serviço. A muitos só restava obedecer norma cujas justificativas desconheciam.

Alguns profissionais se sentiam inseguros, dentro do processo educacional, por não entenderem bem o que estava acontecendo. Algumas questões se colocavam para reflexão, na maior parte das vezes relacionando-se a como se estaria processando a educação, como deveriam ser avaliados os alunos, como aprovar ou reprovar os educandos, em que se basear para apresentar conceitos às avaliações dos alunos. Muitas dessas perguntas ficavam sem resposta. Poucos profissionais conseguiam respondê-las com precisão e embasamento.

Durante todo o período de 1971 a 1996, exatos vinte e cinco anos, a educação passou por um estágio de avanço mais lento, com o Estado oferecendo mudanças que não se concretizavam. O aparecimento de uma nova legislação demorava e a escola brasileira se valia de uma LDB que se mostrava desatualizada em muitos aspectos, com pouca validade dentro de um contexto social que se renovava a cada dia e os professores sofrendo as conseqüências dessa desestruturação. Como foi colocado, algumas experiências pontuais, como o estabelecimento do Ciclo Básico em São Paulo e Minas Gerais (com a perspectiva –

frustrada – de instalação do ciclo intermediário e final) mostravam as possibilidades de alteração na sistemática já estabelecida.

Apesar dos percalços da caminhada, das poucas oportunidades de uma reflexão coletiva mais organizada, a avaliação foi e tem sido uma das questões mais preocupantes dentro do processo educacional. Por desconhecimento ou omissão do que deveria ser feito, durante todos esses anos, os professores relegaram-na a um plano secundário, passando de um extremo a outro, isto é, de notas e exames rígidos aplicados aos alunos, de reprovações em massa, a um processo de quase licenciosidade dentro da avaliação.

Das notas e processos de exames rígidos dos tempos jesuíticos, de reprovações em massa de alunos da escola seletiva da primeira metade deste século, passou-se a avaliar dentro de um espaço livre, em que os conceitos flexíveis davam margem a mil interpretações, deixando os professores num eterno conflito de como avaliar corretamente. Sendo mal compreendida e, por isso, temida, a avaliação passou a ocupar papel secundário dentro do processo educacional, sendo feita pelos professores não como algo de vital importância na educação, mas como algo totalmente desvinculado do processo.

A conseqüência dessa visão deturpada de educação foi o fato da escola começar a perder seu principal elemento: os alunos. A

evasão nunca alcançou níveis tão altos como nesses anos passados. A repetência, usada para manter a suposta qualidade de ensino tornou-se um desafio, pois usando-a indiscriminadamente, começou-se a expulsar os alunos da escola.

De acordo com estudos realizados, em 1996 o Brasil apresentava o seguinte quadro: em cada 100 brasileiros, 61 não possuíam o primeiro grau completo, apenas 17 conseguiam terminar o segundo grau e contávamos com 20% de analfabetos no país. (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs-1997). Esses números vinham demonstrar que a repetência, que se arvorava como medida para a boa qualidade de ensino, se transformara na principal causa da evasão escolar e a avaliação necessitava de revisão imediata para lutar por uma visão de educação que conseguisse atender realmente às necessidades de nossas crianças e jovens. Como escreveram Silva e Davis (1993), se reprovação fosse boa, o Brasil seria um dos países mais educado do mundo.

O redator da LDB 9394/96, Darcy Ribeiro, colocou todo seu empenho para tentar estruturar uma lei que buscasse soluções para os problemas da educação que já se encontravam enraizados dentro do processo educacional e que, com certeza, seriam muito difíceis de serem resolvidos, principalmente a curto prazo. Silva e Davis (1993) chegam a falar numa cultura da repetência, na qual se insere uma pedagogia da

repetência, que faz com que professores e famílias aceitem o fracasso escolar como lição de moral.

Estabeleceu-se na escola brasileira o que se convencionou chamar de "cultura do fracasso". A escola e seus profissionais acabavam por aceitar quase que com naturalidade o alto índice de evasão e repetência. Os recursos financeiros, humanos e operacionais se perdiam e meandros burocráticos. Os resultados eram ruins. Uma parte do professorado, insatisfeita, procurava soluções mais eficazes para o problema.

Vem a propósito salientar o esforço dos educadores que se propuseram a redigir e concretizar tão difícil trabalho, um verdadeiro desafio para a melhoria da educação brasileira. A Lei aguardada chegou, mas claro está que não poderia resolver todos os problemas da educação ao mesmo tempo e a curto prazo. Do empenho para aceitá-la e enfrentar as mudanças exigidas por ela dependia o sucesso de sua implantação.

Em seu bojo, a nova LDB trouxe inúmeras e desafiantes medidas que redundariam em mudanças a serem enfrentadas, aceitas e colocadas em prática, o que significava modificar o pensamento, a prática pedagógica de muitos profissionais. Em seu artigo 22, a nova LDB define a finalidade da educação básica que é a de desenvolver o educando, assegurando-lhe educação comum indispensável para o

exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, propondo também diferentes formas de organização da escola para o alcance de tal finalidade.

5. A PROGRESSÃO CONTINUADA: IDÉIA REALMENTE INOVADORA?

As orientações recebidas pelos professores da rede estadual paulista têm enfatizado uma nova postura diante do processo ensino e aprendizagem. Desta maneira, novos objetivos, novas metodologias têm sido colocadas ao exame dos profissionais, no sentido de, tendo alcançado, segundo Mello (1997), as duas primeiras exigências de uma escola democrática – a universalidade de acesso e a permanência - , a escola pública alcance o terceiro item essencial, ou seja, a qualidade de ensino.

O sistema de progressão continuada, colocado pela nova LDB (9394/96) e assumida pela SEE do Estado de São Paulo parece ser medida de excepcional importância no sentido de proporcionar aos alunos da rede pública de ensino uma permanência bem sucedida na escola.

Através de medidas renovadoras, a escola pretende proporcionar ao aluno uma caminhada sem retrocessos e sem fracassos,

rumo ao conhecimento a que tem direito. Para isso é preciso que o professor tenha muito claro o que pretende a Secretaria de Estado de Educação, como representante das reivindicações da sociedade e mude sua prática pedagógica no sentido de oferecer ao aluno todas as oportunidades para aprender, para mudar suas representações, atitudes e valores.

O regime de progressão continuada altera radicalmente todo percurso escolar e conseqüentemente as formas do aluno aprender, pois ao final de cada ano letivo ele não será aprovado ou reprovado simplesmente, mas será levado em conta o grau de aprendizagem que ele conseguiu durante o tempo de permanência na escola para continuação posterior, em novo período letivo.

Preconiza a Lei 9394/96, em seu artigo 32, a utilização do regime de Progressão Continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, para o ensino fundamental.

A concepção de Progressão Continuada é a de que a escola fundamental receba uma criança aos 7 anos, em sua primeira série de estudos e, aos 14, após oito anos de estudos consecutivos, de escolarização ininterrupta, tenha alcançado os objetivos mínimos desse ensino, de ordem intelectual, social e pessoal.

Merece destaque o fato de que essa idéia de progressão continuada não é nova. A escola já vem discutindo, no Brasil, a idéia de progressão continuada, por meio de dois autores, pelo menos, Almeida Júnior, em 1956, e Dante Moreira Leite, em 1959, em artigos de educação nos quais citavam a promoção automática, dando-lhe um novo significado. Esses autores defendiam a idéia, não de uma simples promoção, mas de uma solução para o problema de repetência que assolava as primeiras séries de ensino, congestionando as séries posteriores.

Baseados em estudos de outros países, esses autores defendiam a idéia de que a repetência exercia uma influência extremamente negativa sobre o aluno, provocando-lhe um sentimento de incapacidade e perda de sua auto estima levando-o, na maioria das vezes, a abandonar a escola, o que significava preparar-se mal para a vida. Quando, depois de uma ou várias repetências, o aluno permanecia na escola, o fenômeno tendia a repetir-se, isto é, acontecia uma nova repetência ou o aluno passava a demonstrar um grande desinteresse pelos estudos, passando a ter um rendimento medíocre.

Almeida Júnior (1999, p.74) estudou experiências educacionais inglesas e americanas nas quais se organizavam as séries por idade dos alunos e se valorizava o estudo de acordo com as possibilidades e necessidades de cada criança, respeitando-se o ritmo de

aprendizagem de cada uma. Propôs, numa Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada pela UNESCO, em Lima, no ano de 1956, duas medidas para a escola brasileira: revisão do sistemas de promoções na escola primária, com o objetivo de torná-la menos seletiva, e estudo de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos pedagógicos.

Dante Moreira Leite[2], em 1959, escreve acrescentando mais argumentos psicopedagógicos, tais como as diferenças de inteligência e interesse entre os indivíduos e a eliminação da repetição da lição como atividade útil ou desejável. De acordo com a psicologia e pedagogia da época em que escreveu, importa preparar o aluno para enfrentar situações novas e não para repetir soluções apresentadas. O autor usa esses argumentos para fazer a defesa da promoção automática na escola primária obrigatória. Seu texto mostra-se extremamente atual, explicitando as mesmas razões pelas quais se defende a progressão continuada hoje e que já estavam colocadas em pesquisas educacionais realizadas na década de 50. Pode-se depreender claramente no pensamento de ambos os autores que a busca de melhoria na qualidade de ensino era uma preocupação constante.

Cabe observar, de passagem, que a expressão "promoção automática", usada por esses autores nos parece menos adequada, por se

---

[2] LEITE, Dante M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do ensino. *Pesquisa e Planejamento.* Ano 3, vol. 3, junho/59

reportar à ação administrativa, pois o pensamento deles era, em muito, concernente à idéia de progressão continuada, pois se refere muito mais ao desenvolvimento do aluno.

Com respeito a essa questão, cumpre salientar que após meio século, no plano teórico, inúmeros são os autores que defendem a tese da progressão continuada nas escolas brasileiras, baseando-se nos diferentes enfoques da psicologia, pedagogia, sociologia, economia e política.

Mas foi da prática, como explicita Penin (1999), que vieram os exemplos de experiências bem sucedidas, como as classes de aceleração. Esta iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo demonstrou a possibilidade de reorganizar programas e currículos para atender às necessidades de alunos com defasagem idade/série, utilizando-se de metodologias adequadas. Crianças que repetem um ou mais anos, que se evadem da escola e retornam depois de alguns anos, provocam sérios problemas para a organização escolar, trazendo conseqüências desastrosas tanto para a escola como para a própria criança. Ela se vê, ao retornar, colocada numa classe totalmente em desacordo com ela, com alunos de idades diferentes, num nível de socialização diversificado, o que dificulta em muito seu processo de ensino-aprendizagem. O professor também sofre as conseqüências desse processo, não sabendo

direito como lidar com esse novo modelo de escola, o que prejudica sua prática pedagógica.

A necessidade de implantar a progressão continuada, que enfrentasse inclusive esse e outros problemas nas escolas brasileiras é tão urgente e atual que, sem nenhuma oposição, ela foi inserida na nossa nova LDB. Penin, (1999, p.5) enfatiza:

> *"No tocante à escola brasileira, verificamos que após meio século, no plano teórico, são inúmeros os autores que defendem a idéia da progressão continuada, a partir de diferentes enfoques: psicológico, pedagógico, sociológico, político e econômico. Uma razão mais forte que os argumentos teóricos a respeito do acerto da idéia da progressão continuada veio da prática: a experiência bem sucedida das classes de aceleração realizada em São Paulo e em outros estados, mostrando que não só é possível avançar de uma série à outra os alunos mais lentos, como é provável que alunos com defasagem série/idade maior do que um ano, saltem algumas séries. Nesse caso, a reorganização do programa e a utilização de metodologia adequada, da forma como Leite recomendava, aliás, princípio básico da pedagogia, definiram o sucesso da experiência".*

Em São Paulo, o professor José Mário Pires Azanha, chefe do gabinete da Secretaria da Educação em 1969, implantou a experiência de dividir em níveis o ensino de primeira à quarta séries, sendo o nível I – 1ª e 2ª séries, e o nível II – 3ª e 4ª séries, o que vinha ao encontro das expectativas de maior tempo para os conteúdos de uma mesma série, atendendo às necessidades de crianças que necessitavam de maior espaço de tempo para a aprendizagem.

unesp

A partir da segunda metade dos anos 80 houve uma mudança nas orientações da Secretaria de Educação de São Paulo, que buscava as razões do fracasso das crianças na escola. A legislação paulista implanta então o Ciclo Básico, composto por dois anos de escolarização para a alfabetização que englobaria a 1ª e 2ª séries iniciais, através do Decreto nº 21 833 de 18/12/83.

Camargo (1996) explica muito bem esse processo:

> *"O Ciclo Básico, pelos termos do documento mencionado, é, mais que uma proposta pedagógica, uma proposta política para todo o sistema de ensino no Estado de São Paulo, objetivando reverter o fracasso escolar.*
>
> .....
>
> *Tem como finalidades assegurar tempo necessário a cada aluno para superar as etapas de alfabetização segundo seu ritmo de aprendizagem e características sócio-culturais, proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão das demais áreas, e garantir à escola flexibilidade para organização do currículo (agrupamento de alunos, estratégias de ensino, conteúdos, avaliação)" (Camargo, 1996, p.34).*

Com a implantação do Ciclo Básico (1ª e 2ª séries num único nível de ensino), na rede estadual de ensino de São Paulo, em 1983, procurando e enfatizando experiências de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, a medida passou a ser encarada com mais naturalidade, chegando a ser aceita e implantada em outros estados do país.

unesp

Medidas como as preconizadas por Leite e Almeida Jr., a divisão em níveis em São Paulo, o bloco de 5 anos em Santa Catarina e a efetivação do CB em São Paulo e Minas Gerais já demonstraram que mudanças exigem uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar. Talvez seja esse o maior receio, o do desconhecido, o do não experimentado. A possibilidade de uma prática inovadora existe, como já foi teorizado e experimentado.

Mesmo com todas essas medidas procurando maior êxito nos programas educacionais, pode-se ouvir, entre professores pouco informados, palavras que revelam rejeição à progressão continuada. Muitos verbalizam, em situações informais e em reuniões, a idéia de que o governo pretende, com esse passo, baratear a educação. O processo de progressão continuada, segundo seus idealizadores, visa, no entanto, um maior enriquecimento do aprendizado do aluno, já que ele terá mais tempo para assimilar os conteúdos programáticos de um série e terá respeitado seu tempo de aprendizagem.

Com a expansão de vagas, depois da Lei 5692/71, a escola passou a receber alunos de classes populares, que, até então, não tinham acesso à educação. As escolas eram consideradas excelentes, mesmo ensinando muito a poucos alunos, mantendo seu nível qualitativo, em termos de conteúdos repassados. Com a abertura de vagas à quase

totalidade da população, a escola alcançou "uma indiscutível melhoria da qualidade de ensino" (Beisiegel, 1980, p. p56).

De acordo com o mesmo autor:

> *"É possível levar uma educação melhor a essas crianças. Mas o que estou dizendo é o seguinte: quando se diz que foi por causa da expansão do ensino que se chegou a essa situação de crise no ensino, que a expansão do ensino levou a uma deterioração do ensino, na verdade o que estamos dizendo é o seguinte: é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior...Nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra" (Beisiegel, 1980, p.56).*

Essa idéia se ajusta à de progressão continuada, pois medidas pedagógicas necessárias à sua concretização já existem: as vagas escolares já estão universalizadas, a expansão da escola já aconteceu, as classes populares estão nos bancos escolares e a democratização do ensino precisa ser uma realidade. Esses fatores devem ser concretizados com a implantação do regime de progressão continuada.

Como ressalta Penin, (1999), a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, isto é a mudança deve ser radical tanto em termos de escola como dentro da sala de aula. Ao assumi-la inteiramente, o professor muda sua forma de trabalhar e de pensar. Dentro desse processo, a avaliação deve passar a ser vista de maneira diferente, não como um



instrumento de verificação de aprendizagem, mas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo por isso cumulativa, diagnóstica e com o fim maior de servir para uma tomada de decisão que vise à reconstrução da prática pedagógica do professor e à aprendizagem mais eficiente e completa por parte do aluno.

De acordo com Perrenoud (2000) são necessários de 10 a 15 anos para descobrir se os ciclos são eficazes no processo de formação dos alunos, ou apenas se transformam numa maneira disfarçada de reprovar disfarçadamente. Temos que repensar os ciclos de aprendizagem, não como mera formalidade, mas como uma forma de realmente se atender às necessidades dos educandos.

> *"Os ciclos de aprendizagem oferecem novas possibilidades. Para compreendê-las, devemos fazer uma análise não-complacente de sua incidência sobre o trabalho dos professores e dos alunos, em particular sob o ângulo da progressão das aprendizagens e da gestão dos percursos de longa duração" (Perrenoud, 2000, p. 101).*

As observações apresentadas até o momento vão ao encontro da idéia de que a progressão continuada não nasceu de uma simples medida governamental da atualidade, mas sim de uma antiga reivindicação dos profissionais da educação que buscavam alternativas saudáveis e eficazes para solucionar os problemas cotidianos do seu trabalho. Esses profissionais já anteviam que a educação brasileira teria que passar por sérias modificações para poder atender às necessidades

básicas de seus alunos e a progressão continuada poderia ser a forma mais consciente encontrada para o atendimento a esses problemas.

Admitida essa teoria, partamos agora para a legislação que veio implantar legalmente o regime de progressão continuada no país. Como já frisamos neste capítulo, a LDB nº 9394/96, em seu artigo 32 parágrafo segundo, propõe a progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem em todo o território nacional.

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo citado acima, e no artigo 2º da Lei Estadual 10.403, de 6-7-71, e na Indicação CEE 8/97, delibera: "Artigo 1º- Fica instituído no sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos" (Deliberação CEE 9/97).

Juntamente com a progressão continuada, o Estado assumiu a organização do ensino fundamental em ciclos, sendo o primeiro ciclo da primeira à quarta série, e o segundo ciclo da quinta à oitava série. Naturalmente, essa medida vem se ajustar à idéia do regime de progressão continuada, uma vez que procura atender às necessidades a que se propõe a implantação do novo regime.

A nova LDB reconhece e estimula essa forma de organização que influencia diretamente a questão da avaliação do

processo de ensino e aprendizagem e da produtividade dos sistemas de ensino. De acordo com essas orientações, ficam garantidos, não só o acesso da criança à escola, como a permanência e a garantia de qualidade de ensino.

> *"Assim a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe" (Oliveira, 1998, p.8).*

Não se pode afirmar que a progressão continuada contrarie os propósitos da educação; ao contrário ela, quando bem compreendida, pode colocar-se ao encontro dos anseios de professores e alunos que, envolvidos pelos problemas de repetência e evasão escolar, vêem nesse progresso uma forma de devolver ao aluno sua auto-estima e oportunidade de aprender efetivamente, sem medo de serem barrados num processo seletivo e incompetente que a escola vem usando há anos.

Com a progressão continuada operacionalizada de forma consistente, responsável e embasada em estudos teóricos, tem-se a possibilidade concreta de levar a escola a trabalhar de forma efetiva com seus alunos, adequando metodologias e procedimentos aos conhecimentos de senso comum trazidos pelos alunos em sua vasta experiência de vida fora da escola. Servirá esta de elo entre esses

conhecimentos e a apropriação de conhecimentos científicos aos quais todo aluno tem direito psicológico, levando-os também a se apropriar com firmeza dos conteúdos escolares. Cumpre salientar a seguinte afirmação:

> *"No ano 2000 ainda notamos vozes contrárias à progressão continuada, afirmando que é preciso voltar à prática da repetência. Quem ganha com isso? Não as crianças: a cada repetência, dobra a chance de elas repetirem novamente ou abandonarem a escola. Não os pais: muito convictos de que a escola é o único meio para que seus filhos progridam, quando repetem, culpam-nos ou a si mesmos. Não a nação brasileira: essa situação extemporânea para o terceiro milênio revela a face perversa de sua dívida social com uma parcela da sociedade" (Pennin, Folha de São Paulo, 6/4/2000).*

Julgamos procedente, neste momento, fazer a seguinte afirmação: a progressão continuada visa a concentrar todo o empenho possível e mobilizar todos os recursos disponíveis para levar o aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo a se desenvolver globalmente como ser humano. Para que isso ocorra é mister que pensar no progresso e não no fracasso; é nunca pensar em progressão continuada como promoção automática. Progressão continuada significa progredir continuamente, crescer, desenvolver habilidades, respeitar o aluno em suas diferenças individuais, é o que a legislação prevê que aconteça em nossas escolas.

Escola e professores, para a assumirem, precisarão conhecer, aprender e se ajustar a uma nova concepção de escola, buscando com

afinco novas práticas pedagógicas, inovadoras, que levem a atender a todos os alunos de forma eficaz. Para isso é necessário que o professor compreenda a importância de utilizar estratégias distintas em sala de aula: socializando conhecimentos que devem ser apropriados por todos, dividindo a classe em pequenos grupos, em que um aluno pode auxiliar na aprendizagem de outros, ficando assim o professor mais liberado para atender aqueles alunos que necessitam de atendimento individualizado, diferenciado e específico. Dessa forma, o professor consegue manter a unidade de uma classe heterogênea, atendendo às necessidades de cada aluno em seu momento de aprendizagem.

Um dos entraves à plena instalação do CB foi, segundo Silva e Davis (1993), a dificuldade do professor em trabalhar com classe muito heterogêneas, embora se saiba que classes homogêneas não existam na realidade. Cada grupo de pessoas é formado por indivíduos desiguais em muitos aspectos. As autoras reconhecem que não há ainda uma orientação segura de como instalar com eficácia uma metodologia de trabalho diversificada, a não ser em documentos oficiais não totalmente socializados e de domínio do professor.

Essa dificuldade não minimiza a importância do estudo em grupo e suas implicações. Em nossas escolas, porém, o número de alunos por classe e a estrutura da escola não permitem que o trabalho em grupo seja aplicado em sua totalidade. As classes, com 40 alunos ou mais e o

pouco espaço físico, tornam difícil a aplicação desse tipo de trabalho. O professor deve também ter um conhecimento maior sobre como trabalhar em grupo, não se limitando o uso desse trabalho à reunião dos alunos, sem uma prévia discussão sobre o que é estudo em grupo e como deve ser desenvolvido esse processo.

Estes argumentos porém não impedem que o professor use sua criatividade, seus conhecimentos e sua prática pedagógica para implantar em sua sala de aula também o estudo em grupo.

O professor deve propiciar em sua sala de aula, atividades coletivas, individuais e em grupo, alternando-os com momentos de atendimento individualizado, para os alunos que não estejam acompanhando o trabalho da classe. O objetivo maior do trabalho em grupo, é favorecer a troca, o intercâmbio e o trabalho cooperativo entre os parceiros, devendo o professor, ao invés de tentar reduzir as diferenças entre os alunos, aproveitar a variedade de respostas e assim garantir uma aprendizagem mais efetiva para todos.

Façamos um parêntese para ressaltar que dentro dessa postura diferenciada, uma nova forma de relação com os pais de alunos, baseada na confiança e no diálogo, se faz necessária, para a implantação desse regime. Os pais devem ser muito bem conscientizados quanto ao processo de ensino- aprendizagem instaurado pelo regime de progressão

unesp

continuada para que deixem de se preocupar apenas com notas e conceitos escolares, passando a ocupar-se prioritariamente com o desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Quando assim pensarem, os pais podem ser os grandes aliados da escola, participando ativamente do processo escolar, caminhando lado a lado com seus filhos e professores, ficando sempre ao par dos acontecimentos cotidianos e sabendo exatamente como, o quê, quando e onde seu filho está aprendendo.

O planejamento das atividades escolares anuais pode ser momento destacado no fortalecimento das relações escola/comunidade. Nele pode ser esclarecida, por exemplo, a relação planejamento/objetivos/avaliação, tentando mostrar que esta última será o momento de constatar se os objetivos estão sendo atingidos.

Algumas das formas de se conseguir que os pais participem mais da vida escolar de seus filhos são as Associações de Pais e Mestres, o Conselho de Escola e outras instituições que colaboram com a escola e que precisam ser revitalizadas. Estas devem estar sempre ativas, participando todo o tempo das implicações que fazem parte da vida escolar do aluno. Elas devem ser atuantes para poderem ter condições de analisar criticamente as situações de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e colaborar na busca de soluções eficazes contra tais problemas.



Cabe aqui salientar que a escola, passando por essas transformações, estará se preparando para compreender e aceitar uma mudança radical nas relações que permeiam a interação professor-aluno. Nessa nova conjuntura, a escola perde seu caráter ameaçador, punitivo, com o qual está habituada, para passar a ser uma instituição na qual a parceria, baseada em troca de experiências e oferecimento de apoio efetivo, auxiliará na busca de objetivos que visem a promoção do crescimento de todos, inclusive o dos próprios profissionais da educação.

> *"O caráter radical da idéia de progressão continuada provoca, sem dúvida, saudáveis questionamentos em um sistema impregnado da tradição seletiva como se tem caracterizado o nosso. Colocadas as questões nos termos desta Indicação, novas perspectivas e atitudes podem ser valorizadas. E, se, ao final de algum ciclo, algum aluno ainda apresentar defasagens sérias na aprendizagem, apesar das recuperações paralelas a que se submeteu, tal aluno deve prolongar a referida recuperação com programação específica, voltada aos conteúdos do ciclo ainda não dominados, pelo tempo necessário" (Indicação CEE 8/97).*

Dentro desse contexto, o professor deverá ir, paulatinamente, aprendendo e se habituando a trabalhar com classes heterogêneas, de modo a encarar naturalmente o fato de que as crianças não aprendem de forma homogênea os mesmos conteúdos, mas que aprendem diferenciadamente, de forma particularmente individual. Assim, o fato de reprovar ou aprovar um aluno perde seu caráter específico, passando a ser a aprendizagem o fato mais importante que ocorre na escola. Para enfrentar esse grande desafio, o professor precisa

unesp

estar muito bem preparado, estar em constante atualização, em verdadeiro comprometimento com o processo escolar e, acima de tudo aberto à mudanças, o que facilitará o enfrentamento de desafios de forma mais otimista e inovadora. deverá também pensar, como bem assinala Oliveira (1998, p.2):

> *"em formas as mais diversas de prover aprendizagens especiais, que nem sempre têm a ver diretamente com a decoração de conteúdos, mas, através deles, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, etc., via um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe, em que a criança e o jovem não são fragmentados em pedaços de disciplina, mas sim tratados no conjunto, como pessoas inteiras que têm heterogêneos domínios de aprendizagem*".

Também já aprendemos, com Vygotsky, que se aprende mais, tanto individual como coletivamente, no grupo. O crescimento intelectual se dá de forma muito mais acentuada no trabalho coletivo, através da interação aluno/aluno, acrescentada à interação aluno/professor.

É oportuno salientar, que, para que todo esse processo ocorra com sucesso, é necessário que a escola também cumpra o seu papel, pois a progressão continuada envolve mudanças organizacionais de vulto, estando diretamente ligada ao projeto pedagógico e à autonomia . Para tanto é necessário que a escola construa sua proposta pedagógica coletivamente, com a participação efetiva de todos os seus membros e a coloque em prática em todos os momentos de sala de aula e da escola em geral.

unesp

Para encerrar nossas observações sobre esse assunto, fazemos nossas as palavras do CEE, *"a cada escola uma proposta e a cada proposta uma solução, sem perder de vista que o acesso ao conhecimento é um benefício social a que crianças e jovens têm direito e é a razão de ser da própria escola" (Escola de Cara Nova, Planejamento 98, p.8).*

6. AVALIAÇÃO NA PROGRESSÃO CONTINUADA

A análise do desempenho da escola pública brasileira tem demonstrado, segundo Mello (1997) um padrão muito aquém do esperado e desejado por todos que nela trabalham ou que dela se servem em busca da formação necessária à vida em todos os seus aspectos. Para Mello, a ineficiência do sistema manifesta-se fortemente através de

> *"um drama cotidiano, de centenas de milhares de crianças cujas famílias valorizam a escola, esforçam-se para aí mantê-las, mas que ano a ano, defrontam-se com o fracasso escolar e acabam por incorporá-lo à sua vida" (Mello, 1997).*

É ainda Mello quem esclarece: *"com 50% de repetência nas primeiras séries do ensino fundamental, somos quase os campeões da América Latina"*. Esse resultado, para a autora *"além de inaceitável do*

ponto de vista social, improdutivo do ponto de vista econômico e humanamente imoral, é inexplicável do ponto de vista pedagógico".

É de se notar que, apesar das dificuldades arroladas acima, a nação brasileira tem tentado, de forma constante e enérgica, assumir responsabilidades crescentes, cada vez mais concretas, para que a educação básica – notadamente o ensino fundamental – seja encarada realmente como prioridade nacional, visto ser ela o primeiro passo para o exercício da cidadania.

Para Mello,(1997) a escola brasileira, pelos números apresentados nas pesquisas, já conseguiu alcançar dois importantes patamares rumo à plena democratização: o acesso universal e a permanência na escola. Segundo a autora, já temos vagas suficientes, na escola pública, para atender à demanda e os anos de permanência dos alunos na escola estão aumentando sensivelmente.

Resta-nos agora atingir a terceira exigência, que se refere ao oferecimento, à totalidade dos alunos, de um ensino de boa qualidade. Essa melhoria deve ser proporcionada necessária e urgentemente. E ela tem muitos pontos em comum com a questão da avaliação. Dentro da perspectiva de atualização da escola frente às novas exigências da modernidade, coloca-se a necessidade urgente de uma nova postura diante dessa questão.

unesp

Deixando de ser encarada como instrumento a favor do disciplinamento e da submissão como o era nos séculos XVI e XVII, saindo do enfoque comeniano de ênfase nos exames e no medo, deixando de ser as provas o centro da pedagogia , procura-se hoje uma nova dimensão e uma nova perspectiva no estudo dos procedimentos avaliativos, de modo a torná-los mais coerentes com os novos tempos, os novos paradigmas, os novos objetivos colocados à tarefa educativa escolar.

Sabemos que um modelo tradicional, mesclado a posições escolanovistas e tecnicistas, ainda domina a educação brasileira neste final de século, apesar dos inúmeros avanços já percebidos na teoria educacional. Piaget já nos ensinou a enxergar o erro como uma tentativa que não alcançou o objetivo proposto ou como a explicitação de uma hipótese não conclusiva sobre um assunto. Ou seja, o erro assim encarado é uma forma de crescimento. Muitos teóricos têm demonstrado que o erro assim concebido deve ser visto como uma fonte de virtude e não como motivo de castigo.

A escola, no entanto, ainda mantém, especialmente diante da avaliação, uma postura apenas classificatória, sem atentar para a necessidade de retirar do erro os melhores e mais significativos benefícios. Luckesi (1997) enfatiza a necessidade de a escola transformar

a avaliação num ato amoroso, através de cuidados necessários à sua aplicação ideal. Isto significa ver a avaliação de modo que ela seja fonte de auto compreensão do educando e do educador, que tenha as funções de motivar o crescimento, de aprofundar a aprendizagem, enfim, que ela de fato auxilie a aprendizagem.

Procurando sintonizar-se com esses novos paradigmas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Deliberação 9/97, datada de 05/08/97, instituiu, como já foi assinalado, o regime de progressão continuada no sistema de ensino do Estado de São Paulo, obedecendo aos seguintes preceitos legais: artigo 32 da Lei Federal 9394/96 e, artigo 2° da Lei Estadual 10403 de 6/7/71 e Indicação CEE 8/97.

De modo enfático, esse regime preconiza um novo tratamento para a avaliação na escola, que deve se transformar num processo que sirva de guia para a tomada de decisão do professor, quanto ao desenvolvimento escolar do aluno. A avaliação deixa de ser um mero instrumento de classificação para servir de alavanca do progresso do aluno, na medida em que auxilia o professor, ajudando-o a reestruturar sua prática pedagógica.

A finalidade maior do surgimento dessa linha de conduta está expressa no parágrafo 3° do artigo 1° da referida Deliberação:

> *"O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo".*

A escola, ao adotar o regime de Progressão Continuada, deverá estar atenta à presença de mecanismos que assegurem a concretização desses subsídios legais, através de práticas citadas nos parágrafos seguintes.

Um deles se refere à *avaliação institucional interna e externa*: a avaliação interna é a que se refere à aplicação de instrumentos que levem o professor a conhecer o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos em sala de aula; a avaliação externa se refere à aplicação de instrumentos de avaliação propostas pelo sistema governamental, para que se conheça a realidade do processo educacional, em termos regionais, estaduais ou nacionais.

Avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo: essas avaliações devem ser aplicadas em todos os momentos de sala de aula, propiciando ao professor subsídios para conhecer realmente o desenvolvimento e crescimento de seus alunos, levando-o a tomar decisões que venham a beneficiar sua prática pedagógica.

unesp

Também são fundamentais as *atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas* ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível: entendemos por recuperação paralela a retomada de conteúdos que não foram bem assimilados pelos alunos durante o período letivo. O reforço seria dado continuamente após cada bloco de conteúdos, visando ao aprofundamento dos conteúdos para os alunos e a recuperação ao final de ciclo ou nível seriam as aulas oferecidas até mesmo fora do período letivo, quando necessário, com o fim de oferecer aos alunos novas oportunidades de aprendizagem.

Da mesma forma, não se pode prescindir de *meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos, indicadores de desempenho:* esses meios alternativos são preconizados pela LDB 9394/96, através dos quais a escola poderá classificar ou reclassificar os alunos mudando-os de série, quando for o caso, usando como parâmetros a idade ou o bom aproveitamento no ensino.

Especial atenção deverá ser dada ao *controle da freqüência dos alunos:* à escola cabe controlar a freqüência dos alunos de forma a garantir o percentual de 75% de freqüência às aulas durante o período letivo, informando aos pais ou responsáveis, as faltas dos alunos, pedindo

justificativa das mesmas e oferecendo medidas que possibilitem aos alunos a reposição das faltas.

Todos esses esforços deverão reverter para a *contínua melhoria de ensino*: à escola cabe proporcionar os melhores meios para que o ensino se processe de maneira satisfatória, atendendo às necessidades de seus alunos. Para isso é necessário que a escola vise sempre a consecução de seu projeto pedagógico o qual deve ser feito por todos os professores, direção, funcionários, pais, comunidade e alunos, num fazer coletivo.

Além de práticas eminentemente pedagógicas, há que se levar em conta os *dispositivos regimentais adequados*: a escola deve envolver todos os que de uma ou outra forma, participam de suas atividades, para montar seu regimento. Direção, professores, funcionários, pais, comunidade em geral devem colaborar para que o regimento escolar seja adequado às necessidades da escola e sua clientela.

Também deve ser prevista e operacionalizada uma *forma de implantação, implementação e avaliação do projeto*: a escola deve se preocupar em colocar seu projeto pedagógico em prática, sempre tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e fazendo as mudanças necessárias para que isso aconteça. Avaliar sistematicamente seu projeto,

unesp

sua realização e sua implementação é dever da escola para que ele se torne realmente um aliado do processo educacional.

Todos esses esforços serão inúteis se não houver a necessária *articulação com as famílias no acompanhamento do aluno* ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre freqüência e aproveitamento escolar.

Esses mecanismos deveriam estar presentes nas escolas de forma ativa para que os objetivos do ensino pudessem ser alcançados. Sabemos, porém, que estes ainda não se fazem presente na maioria das escolas pelos mais diversos motivos. O desconhecimento das novas Leis de educação, o pouco interesse demonstrado em realmente se aplicar as leis, a burocracia que emperra o processo educacional brasileiro, a ausência de Conselhos Tutelares e Conselhos Municipais de Educação nos municípios, que auxiliariam na aplicação dos mecanismos citados acima são alguns dos motivos pelos quais as escolas encontram dificuldades em alcançar os principais objetivos do ensino.

O relatório do Conselho Pleno, do CEE, referente ao Regime de Progressão Continuada, esclarece que a divisão do ensino fundamental em ciclos é perfeitamente viável e vem de encontro às necessidades de implantação do regime de progressão continuada.

unesp

Esclarece ainda o Conselho Pleno que apresenta a Indicação CEE 8/97; D.O. de 05/08/97, p. 12-13:

> *"Não se trata obviamente, de novidade na educação brasileira. As redes públicas de ensino do Estado de São Paulo e do município de São Paulo têm uma significativa e positiva experiência de organização do ensino fundamental em ciclos. A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade de ensino".*

A avaliação passa a ter um novo enfoque dentro do regime de progressão continuada. Ela não deve mais ser vista como um meio de castigo ou punição para os alunos que não conseguem aprender. Quando se tem a convicção de que toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições para isso, a avaliação é um meio eficaz de constatar o rendimento real do processo de ensino aprendizagem.

Não se pode deixar de ressaltar que, para que essa nova visão do processo de avaliação se instale com eficiência, é necessária uma mudança radical na maneira de pensar dos profissionais, famílias e comunidades envolvidas no processo escolar. Essa mudança pressupõe o entendimento de que a escola não está mais preocupada em punir ou castigar o aluno que não sabe, mas sim, em oferecer-lhe condições para

unesp

aprender efetivamente, dando-lhe quantas oportunidades forem necessárias para que ele adquira reais conhecimentos.

Para isso, a avaliação assume sempre um caráter diagnóstico, cumulativo. Avaliação diagnóstica é a que "deverá ser assumida, como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno"para, a partir daí, *"tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem" (Luckesi, 1997, p. 81).*

A avaliação diagnóstica não existe de forma isolada dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, quando realizada de maneira competente e adequada ela está totalmente comprometida com uma concepção pedagógica progressista, onde o aluno se apropria criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua formação dentro da sociedade onde está inserido, para ser realmente um cidadão. Esta forma de ver a avaliação exige que ela seja um meio auxiliar do processo educacional e nunca uma forma de aprovar ou reprovar os alunos, sendo este o princípio básico para que ela seja diagnóstica. Assim como o médico tem como prioridade a saúde de seu paciente, buscando sempre meios para curá-lo, a avaliação da aprendizagem deve estar sempre atenta ao crescimento do educando, buscando sempre mais e melhores formas de acompanhá-lo e auxiliá-lo a assimilar conhecimentos.

unesp

Como enfatiza Perrenoud (1999, p. 5):

> *"Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. Mutatis mutandis, a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada".*

A avaliação diagnóstica é entendida como um instrumento que possa detectar o avanço do aluno, devendo ter, portanto, funções de autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do aluno. Para que isso ocorra com eficiência, ela tem mecanismos que possibilitam

> *"...ao sistema de ensino verificar como está atingindo seus objetivos, portanto, nesta avaliação ele tem uma possibilidade de autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento de seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem" (Luckesi, 1997, p.83).*

O uso da objetividade e de instrumentos adequados na execução desse tipo de avaliação, é fundamental para que suas funções

sejam cumpridas. Os instrumentos de avaliação seguem alguns princípios, para serem efetivamente os mais indicados, tais como: medir resultados de aprendizagem de acordo com os objetivos instrucionais claramente definidos; procurar medir sempre uma amostra significativa dos resultados da aprendizagem; conter tipos de itens adequados para medir os resultados desejados; ter um planejamento ajustado aos usos particulares a serem feitos dos resultados; ser fidedignos o mais possível e ser interpretados com cautela; ser sempre usados para melhorar a aprendizagem do aluno e do sistema educacional.

Esse aspecto técnico acima descrito deve reportar a avaliação à consecução de um planejamento técnico moldado para atender aos instrumentos de avaliação, questões bem feitas e objetivas, clareza de comunicação ao elaborar uma prova, evitando confusões e respostas equivocadas dos alunos pelo não entendimento das perguntas feitas.

Os dados conseguidos através dos instrumentos de avaliação devem ser estudados também com objetividade e critérios técnicos, isto é, o professor não deve ter como objetivo a aprovação ou retenção do aluno, mas sim, uma compreensão clara do que o aluno realmente aprendeu e de onde deve ele partir para que se efetive a continuidade da aprendizagem, realizando assim uma avaliação diagnóstica.

unesp

Em síntese, a avaliação diagnóstica pede uma leitura rigorosamente científica dos dados conseguidos através dos instrumentos utilizados na avaliação, não com o objetivo de aprovar ou reprovar os alunos, mas com o objetivo de compreender o processo, para que os educandos possam desenvolver cada vez mais seu crescimento, diagnosticando sua situação escolar em cada etapa.

A avaliação cumulativa leva em conta todo e qualquer índice de crescimento do aluno, desde o momento de sua entrada na escola até o final de um ciclo de estudos. Isso significa valorizar cada passo dado dentro do processo de ensino-aprendizagem. Dentro de um ciclo de estudos, valoriza-se cada avanço conseguido pelo aluno dentro do seu limite pessoal, sem usar comparações com aprendizagens conseguidas por outros alunos. A valorização é feita individual e particularmente, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento cognitivo de cada um.

Admitida essa teoria, faz-se pertinente uma pequena reflexão sobre a questão das "médias" tão usadas em nossas escolas. O aluno é avaliado por um determinado instrumento sobre um determinado conteúdo de aprendizagem e consegue uma nota ou conceito, considerado de baixo rendimento pelo professor. Dada uma nova oportunidade, ele, por esforço próprio, ou por motivos externos que lhe confiram um melhor desempenho, consegue uma nota ou conceito superior ao anterior. Que faz então a escola? Normalmente, soma as duas

notas e confere ao aluno uma média, deixando de valorizar o crescimento que o aluno conseguiu, classificando-o com uma nota inferior ao seu desenvolvimento, não lhe garantindo o valor de seu novo desempenho. Essa terceira nota – a média - não representa nada: nem o estágio anterior, quando o conhecimento era insuficiente, nem o atual, no qual o aluno revela progresso que o coloca no patamar desejável. No entanto, esse "limbo" pedagógico – nem inferno do desconhecimento nem céu de aprendizado – ainda é prática costumeira da escola.

Na avaliação cumulativa, não é assim que ocorre o processo. Como a aluno está acumulando conhecimentos, está conseqüentemente crescendo e desenvolvendo seu potencial cognitivo; por isso, deve ser valorizado pelo seu melhor desempenho, já que o objetivo dessa avaliação não é punir ou castigar o aluno pelo que ele não aprendeu, mas sim considerar os avanços que ele conseguiu obter em sua caminhada pela aprendizagem.

Em Documento do CEE- Presidência e Câmara do Ensino Fundamental (subsídio ao planejamento/98), os membros do Conselho manifestam-se a respeito dessa nova maneira de encarar a avaliação da seguinte forma:

> *"A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor,*

> *da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc."*

Dentro do regime de Progressão Continuada a avaliação assume um caráter altamente diferenciado e de suma importância para o sucesso do processo em vigência. A Lei 9394/96 enfatiza, paralelamente aos objetivos da Constituição, a necessidade de que o Brasil ofereça aos seus cidadãos uma educação de boa qualidade. Uma educação que não exclua os alunos da escola, mas ao contrário, ofereça-lhes cada vez mais oportunidades de uma escolaridade obrigatória, gratuita e de boa qualidade, com o objetivo maior de formar cidadãos dignos e preparados para enfrentar os desafios da vida .

Sabemos que a avaliação tem sido utilizada nas escolas para organização de turmas de uma forma tradicional, dentro de um modelo educacional que insiste em que a aprendizagem ocorre de forma linear e igual para todas as crianças e jovens. Quem não consegue acompanhar o ritmo estabelecido por esses parâmetros tem ficado marginalizado, muitas vezes penalizado pela retenção, que afasta o aluno de sua turma, rebaixa sua auto-estima e não faz com que ele aprenda ou desenvolva, na maioria das vezes, um melhor ritmo de aprendizagem.



Oliveira enfatiza essa questão no tocante às mudanças que necessitam ser introduzidas na concepção de avaliação:

> *"Respondendo a esse desafio, tem sido defendida a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem" (Oliveira, 1998, p.7).*

No regime de Progressão Continuada, um dos pontos importantes a serem revistos é o de que o processo educacional ocorre para os alunos de forma individual e não linear. Isso quer dizer que o ritmo de aprendizagem de cada aluno precisa ser respeitado mesmo que ele necessite de mais tempo para absorver determinados conteúdos ou conceitos. Isso não deve impedir que ele continue sua caminhada pela aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades e aumentando seu potencial, progredindo continuamente, sem retrocessos.

A progressão continuada se propõe a oferecer aos alunos caminhos alternativos de aquisição de conhecimentos, incluindo a obrigatoriedade que a escola tem de oferecer aos alunos todas as possibilidades para que ele possa se apropriar dos conhecimentos a que tem direito e crescer em seu caminho pela aprendizagem.

Esses caminhos alternativos devem ser colocados através de ações educativas presentes no cotidiano da sala de aula. Períodos de reforço ou recuperação, trabalho em grupo para que os alunos possam

trocar experiências entre si, trabalho pedagógico diferenciado, projetos de estudo, são algumas das alternativas presentes no regime de Progressão Continuada.

Outros mecanismos estão presentes na Resolução nº 9/97 da SE tais como: participação efetiva dos pais no processo escolar, avaliação interna e externa, controle de freqüência dos alunos, etc. Todos esses mecanismos devem ir de encontro ao Regime de Progressão Continuada, o de que todos os alunos devem conseguir na escola, uma progressão contínua e adequada ao seu ritmo de aprendizagem.

Oliveira, mais uma vez, enfatiza essa necessidade, esclarecendo:

> *"Há desta forma um pensar pedagógico que valoriza o aprendido enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuariam sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Para tanto faz-se mister que a organização escolar realize contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam foram usados" (Oliveira, 1999, p. 9).*

Isso nos remete à idéia central da Progressão Continuada, que é justamente a de oferecer condições para um progresso continuado e crescente do aluno. As recuperações paralelas e contínuas são indispensáveis para que o professor esteja em sintonia com o quê e como o aluno está aprendendo e sobre como estão acontecendo as necessárias

tomadas de decisão sobre os novos caminhos a serem percorridos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A dimensão atribuída hoje à prática avaliativa transcende o simples compromisso do professor com a instrução, ou ao aspecto intelectual do processo ensino-aprendizagem, relacionando-se também a conceitos mais amplos como aprendizagem, processo educativo e fins da educação. A avaliação não se dá num espaço neutro, num vazio histórico; ela é contextualizada, depende de uma concepção de homem e de mundo que perpassam, influenciam e modificam a prática pedagógica.

Como a educação é um dos meios fundamentais que o homem tem para se realizar como pessoa, crescer interiormente, assumir com responsabilidade seu papel de agente na história, contribuir para a formação da sociedade em que vive, tudo que diz respeito a ela deve ser visto com muita competência, seriedade e rigor científico.

O regime de progressão continuada é uma das possibilidades que se oferecem no sentido de corroborar essa competência, seriedade e rigor. Através dela se procura orientar o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de oferecer a todos os alunos oportunidades de aprender, não de forma homogênea, mas respeitando o ritmo de cada um, de forma que se envide todos os esforços possíveis para o crescimento de cada aluno.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Cada vez que os resultados alcançados na aprendizagem não forem satisfatórios, a escola deve oferecer aos alunos um processo de recuperação contínua, o que só é possível mediante uma avaliação continuada. Isso é o que ocorre na aprendizagem espontânea que ocorre em família, no grupo de amigos, na demais instituições que ensinam. Na escola, o mais sistematizado, intencional e organizado agente educativo, as oportunidades de aprendizagem precisam ser oferecidas, variando a metodologia, o enfoque, multiplicando as ocasiões.

Quando os educadores incorporarem, mediante estudo sério e consistente, a filosofia e os objetivos desta medida educativa, novos rumos poderão ser detectados e novas metodologias surgirão. Tudo convergindo para facilitar ao aluno, principalmente ao de classe popular, que procura a escola pública, o acesso e o caminhar constante rumo à aquisição do saber historicamente acumulado, seu por direito, como cidadão que é.

unesp

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. A PESQUISA

Justificativa da metodologia. Informações sobre os sujeitos pesquisados.

O regime de progressão continuada já é realidade nas escolas que integram a rede pública estadual paulista. Despertando reações, sentimentos e significações díspares, às vezes conflitantes, essa nova postura frente ao processo ensino/avaliação/aprendizagem não pode ser ignorada.

A melhor maneira de obter informações sobre o que o professor pensa sobre alguns aspectos fundamentais da avaliação na progressão continuada nos parece ser ouvir sua própria palavra. Com esse fim, preparamos e realizamos, em 20/06/2000, uma entrevista filmada, reunindo 24 professores, nosso alunos de Complementação Pedagógica da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, onde exercíamos a função de professora de Didática. Tendo tido contato durante um semestre com essa turma, houve facilidade de acesso e de realização, uma vez que a convivência semanal criou laços de empatia, disponibilidade e franqueza entre entrevistadora e entrevistados.

Anteriormente, com o intuito de preparar o trabalho foram utilizadas leituras, debates e discussões sobre os assuntos a serem

debatidos nas entrevistas. Durante todo o semestre os assuntos Avaliação e Progressão Continuada foram estudados através de aulas teóricas, debates, palestras, fitas de vídeo, leituras complementares e conversas entre os professores sobre suas próprias experiências.

A descrição do perfil dos professores que participaram efetivamente da pesquisa e que se segue permite um melhor entendimento de todo o processo ocorrido durante os trabalhos e possibilita situar o contexto onde o estudo foi desenvolvido.

Na entrevista propriamente dita foram ouvidos 24 professores, que se propuseram também a realizar voluntariamente estudos adicionais sobre o assunto – avaliação na progressão continuada. A escolha foi feita tendo por base alguns critérios significativos e facilitadores, dentre eles: todos os professores já têm uma formação universitária em várias áreas do ensino; a maior parte deles está em plena atividade educacional como professores, coordenadores pedagógicos, professores I (de 1ª a 4ª serie), professores II (de 5ª a 8ª série), todos eles atualmente, trabalhando na pré-escola, vivenciando, portanto, todas as mudanças propostas com a implantação da progressão continuada nas escolas; todos os entrevistados freqüentavam a mesma classe de Complementação Pedagógica da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz.

Depois dos estudos teóricos e antes da realização da entrevista coletiva filmada, foi entregue um questionário informativo, cujo modelo segue abaixo, como meio de se obter informações pessoais sobre os entrevistados, sobre suas concepções e seus conceitos gerais sobre educação e seus pontos de vista sobre assuntos concernentes à pesquisa. Colocamos a seguir, como exemplo, um dos questionários respondidos:

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

NOME:

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

HÁ QUANTO TEMPO SE FORMOU:

EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO:

CARGO ATUAL:

EM QUE ÁREAS JÁ TRABALHOU:

ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL:

ESCOLA ONDE TRABALHA ATUALMENTE:

1.1. Identificação dos professores

A pesquisa trabalhou, portanto, com 24 professores, assim caracterizados quanto à *qualificação profissional*:

Qualificação Profissional	Número	Percentagem
Magistério (2° grau)	24	100
Habilitação em Letras (3° grau)	06	25
Habilitação em História/Geografia (3° grau)	06	25
Habilitação em Educação Artística (3° grau)	04	16,6
Habilitação em Matemática (3° grau)	03	12,5
Habilitação em Educação Física (3° grau)	03	12,5
Habilitação em Ciências/Biologia (3° grau)	02	8,3

Caracterização dos sujeitos quanto à função exercida no momento da entrevista:

Função	Número	Porcentagem
PB1 (1ª a 4ª série)	21	87,5
Coordenador Pedagógico	03	12,5

Dos sujeitos entrevistados, 14 lecionam há mais de dez anos em escola de 1° ou 2° grau, 5 já trabalham em pré-escolas municipais ou

estaduais, 6 ministram aulas em suas respectivas disciplinas, 5 estão trabalhando como professores de 1ª à 4ª séries. Quatro professores estão afastados da profissão por motivos particulares, mas voltaram a estudar porque pretendem retomar suas atividades profissionais.

Dentre os sujeitos entrevistados, 4 estão atuando em escolas como professores coordenadores em escolas das cidades de Bastos, Parapuã, Martinópolis e Salmourão. Professores das áreas de Educação Artística, História, Biologia e Educação Física, em número de 5, estão lecionando em pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. Como estes professores não trabalham com avaliação dentro do regime de progressão continuada, pois a pré escola não exige conceitos para aprovação ou reprovação de alunos, ficou claro que eles não vivenciam a questão no momento e o conhecimento que eles têm sobre o assunto é mais teórico do que prático.

Os professores que não estão atualmente exercendo a profissão são em número de 4, com formação em Matemática, Letras, Educação Artística. Esses professores estão voltando a estudar e pretendem voltar a exercer a profissão, entende-se que eles estão estudando a legislação e tentando se inteirar dos problemas atuais da educação.

Dentre os professores envolvidos no processo da entrevista, 6 atuam em sua própria área de formação nas seguintes disciplinas: Letras, Matemática, Educação Artística e História.

Com o objetivo de complementar os dados conseguidos através dos questionários e informações, foram feitas sondagens informais com os professores envolvidos no processo, através de conversas, debates e discussões que ocorreram normalmente dentro do estudo das questões. A entrevista formal, filmada, ocorreu dentro da sala de aula da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, seguindo um roteiro previamente estabelecido. Os professores foram respondendo às questões colocadas pelo pesquisador no momento em que quisessem, sem uma ordem ou esquema rígido para isso.

Como dissemos, este trabalho foi filmado, mas a presença do técnico não causou nenhum constrangimento entre os participantes, que se mostraram muito à vontade para responder às questões, para discutir e trocar experiências relativas ao tema em estudo e colocar com tranqüilidade suas posições a favor ou contra o assunto em pauta.

Os depoimentos foram transcritos fielmente e estudados com cuidado, estabelecendo-se parâmetros para detectar as respostas mais objetivas e as quais mais poderiam contribuir para a validade da pesquisas, já que durante as mesmas os professores ficaram tão à vontade

que, várias vezes, o assunto foi colocado de forma muito pessoal, com experiências do próprio trabalho, o que contribuiu para o enriquecimento do depoimento. Em alguns momentos ocorreram discussões e debates acalorados, durante o quais vários professores falaram ao mesmo tempo, dificultando a transcrição e impossibilitando a interpretação.

O grupo se mostrou bastante heterogêneo, tanto quanto à posição assumida em relação ao assunto discutido, como quanto aos conhecimentos básicos sobre o processo educacional. Ficou evidente a diversidade do grupo. Percebeu-se durante todo o semestre de estudos que alguns professores demonstraram mais interesse quanto aos estudos e uma formação profissional mais consciente e aprofundada, enquanto outros deixavam claro uma formação profissional um tanto precária quanto aos conhecimentos básicos sobre educação e sobre sua própria disciplina.

Os sujeitos entrevistados apresentavam algumas similaridades entre si, mas também muita diversidade quanto às escolas onde trabalham. Os professores lecionavam em: escolas de 1ª a 4ª séries; de 5ª a 8ª, escolas que oferecem ensino médio; que atendem crianças de 0ª 6 anos em educação infantil; escolas particulares; da rede municipal e da rede estadual.

Os professores falavam a respeito de suas escolas em todos os aspectos, informando inclusive sobre as condições dos prédios que variavam de precárias a ótimas, com poucos e muitos recursos didáticos, materiais e humanos. Esses dados são importantes pois tudo isso influencia o trabalho do professor e acabou por enriquecer em muito o nosso trabalho e nossa pesquisa.

Todas as respostas obtidas desses informantes foram transcritas e padronizadas em categorias de acordo com seus objetivos e se encontram no Quadro 1, cujo "modelo" foi retirado dos resultados dos estudos realizados por Almeida (1992: 68).

1.2. Quadro de categorias e percepções sobre avaliação e progressão continuada

Categorias das percepções dos professores quanto à avaliação da aprendizagem, regime de progressão continuada e avaliação dentro do regime de progressão continuada e respectivos objetivos.

Quadro I

CATEGORIAS	OBJETIVOS
1- Significado de avaliação	Verificar o que o termo avaliação significa para os professores ouvidos. Aprendizagem dos alunos e a nota.
2- Operacionalização da avaliação pelos professores	Verificar que tipos de instrumentos os professores usam para avaliar os alunos
3- Significado de Progressão Continuada	Verificar o que o termo Progressão Continuada significa para os professores relacionando-o à aprendizagem dos alunos, promoção ou retenção dos mesmos.
4- Funcionamento da Progressão Continuada	Verificar como os professores têm trabalhado com o regime de Progressão Continuada em suas salas de aula.
5- Preocupação dos professores quanto à avaliação	Verificar se os professores se preocupam mais com a aprendizagem dos alunos ou com o processo de aprovação ou retenção dos mesmos.
6- Significado de avaliação dentro do regime de Progressão Continuada	Verificar como os professores estão trabalhando a questão da avaliação dentro da Progressão Continuada.

A seguir faz-se uma análise das respostas obtidas, a partir das categorias elencadas em cada questão proposta..

1.2.1. 1ª questão: "O que significa para vocês 'Avaliação'?"

A primeira pergunta colocada durante a entrevista, depois da apresentação dos professores foi sobre o significado expresso pelos entrevistados, do termo avaliação. Algumas respostas mostram objetividade e coerência, outras deixaram perceber a confusão que o professor faz entre avaliação e instrumentos de avaliação. Alguns professores demonstram insegurança no ato de avaliar, justamente pelas novas leis e competências que a escola está apresentando atualmente e com as quais eles não se sentem seguros.

Uma grande parte dos professores deixou claro que avaliação para eles é uma relação grande entre a aprendizagem do aluno e a ação do professor. Esta assertiva se concretiza nos seguintes depoimentos:

> *"avaliação para mim é quando o professor trabalha um aluno, para mim ele está avaliando seu próprio trabalho."*

> *" ... se o aluno não aprendeu significa que o professor não ensinou."*

unesp

> *"realmente, avaliar é fazer uma auto-avaliação do modo de trabalho, e por isso nós temos que avaliar o aluno a todo instante, principalmente agora na progressão continuada. A avaliação é um todo, você avalia a habilidade do aluno, a participação. Avaliar agora é um todo."*

Outros professores deixaram claro o quanto as mudanças educacionais estão provocando insegurança no modo de avaliar e colocaram o problema como forma difícil de resolver, porque eles estão ainda ligados à avaliação tradicional que os acompanhou por um longo caminho:

> *"como estou dez anos no magistério, a gente está passando por uma mudança, a gente está sentindo isso na pele. Porque na minha época avaliação era primitiva e era mesmo. Eu mesmo peguei essa época até no colegial, era assim mesmo agora está mudando, também eu acho que a gente não está encontrando o equilíbrio, a gente está um pouco perdido nessa progressão continuada e ainda está 'apanhando' um pouco."*

"como já disseram é um processo contínuo, todos os dias, por mais simples que seja o ato do aluno é um ato avaliatório."

Vários professores explicitaram que avaliar é verificar o rendimento do aluno, verificar o que o aluno aprendeu, a relação entre conteúdo e avaliação, ressaltando a importância de se revisar o que foi ensinado:

"avaliação é um instrumento que vai detectar as falhas do processo ensino aprendizagem constantemente, tem que se avaliar todos os dias, todos os momentos."

"avaliação é a gente verificar o que o aluno aprendeu, ou o que ele não aprendeu para poder trabalhar novamente com ele o que ele aprendeu ou deixou de aprender."

"avaliação é estar constantemente verificando o que o aluno está fazendo, procurar onde ele está errado, voltar ao que ele não está conseguindo e constantemente avaliando a toda hora."

1.2.2. 2ª questão: "Como vocês avaliam seus alunos?"

Vários professores responderam que avaliam seus alunos através de médias conseguidas através de várias notas ou conceitos somados e divididos. Esta seria a avaliação do aluno. Eles expuseram que tentam avaliar diariamente seus alunos, verificando todas as suas atividades e procurando dar valor a todas elas:

> *"eu usava a soma para avaliar meus alunos, depois que eu li Luckesi mudei muito meu modo de avaliar. Acho que somar fica muito desigual então passei a avaliar dia a dia, não somo mais as notas."*

> *"eu uso uma prova como instrumento de avaliação, uma ou duas provas por bimestre, só que não dou a nota máxima, dou um peso não muito grande para a prova e dou um valor para cada atividade realizada em sala de aula, todos os dias, e acrescento à nota da prova os pontos conseguidos nas atividades."*

> *"a gente está tentando dar valor às atividades diárias, tarefas, pesquisas, nunca deixando uma avaliação só,*

mesmo que a prova tenha um peso maior, a gente soma os pontos das atividades diárias."

Nota-se que muitos falaram sobre notas ou conceitos, mas não como avaliam!

Alguns professores coordenadores responderam que tentam orientar seus professores quanto à avaliação, deixando claro que toda atividade do aluno deve ser valorizada e que o professor deve conhecer a vida do aluno para poder fazer uma avaliação realmente global, como um todo:

"avaliar do lado da coordenação, a gente tenta tudo para que o aluno se enquadre na aprendizagem, a gente usa todos os recursos que a escola tem para fazer o aluno aprender. Eu acho que a vida do aluno influi muito na sua aprendizagem, às vezes ele não aprende porque o mundo onde ele vive é muito diferente de tudo que ele vê na escola."

"eu acho que avaliação é uma coisa meio complicada na escola, primeiro porque a gente tem em mente ainda que avaliação é para reter ou aprovar o aluno, eu acho que não é isso. O próprio aluno tem isso na cabeça,

que ele vai fazer a prova para ser aprovado ou retido. Ele não entende que a prova serve para avaliar o que ele aprendeu e o que não aprendeu, que ele está na escola para aprender."

"como coordenadora de escola a gente avalia muito pela situação social que o aluno vive, a família, o ambiente onde ele está inserido, as condições de estudo que ele tem, o que a escola fornece para ele, como o professor ensinou ..."

1.2.3. 3ª questão: "O que significa para vocês 'Progressão Continuada'?"

Uma grande parte dos professores entrevistados confunde progressão continuada com promoção automática de alunos. Alegando que foi explicado assim para as escolas e que a maioria de pais, professores, alunos e comunidade entendem que o processo veio para promover todos os alunos independentemente de aprendizagem, rendimento escolar ou freqüência:

"da forma como a progressão continuada nos foi colocada e colocada para os pais, nesse momento ela é uma promoção automática. Ela está assim mal

explicada. Precisa ser melhor explicada para professores, alunos e pais senão não vai funcionar."

"eu acho que a progressão continuada tem que ser bem entendida, ela tem futuro, eu acho que é um bom sistema desde que todo mundo entenda direito, não como uma forma de aprovar todo mundo, mas como uma forma do aluno aprender que seja uma progressão realmente pelo progresso."

"a progressão continuada tem tudo para dar certo, só que é algo que vai dar fruto daqui uns 8 ou 19 anos porque tem que começar a conscientizar esses alunos na 1ª série, qual o valor e para que serve o ensino."

Alguns professores expressaram sua insatisfação com o processo atual e com o regime de progressão continuada, por considerarem que não estão sendo respeitados quando aplicam notas ou conceitos, alegando que a legislação protege sempre os alunos sem se preocupar com o trabalho do professor:

"ninguém quer que o aluno esteja na escola por estar, a gente quer que ele aprenda, sabemos que a função da escola é ensinar, mas quando ele não quer aprender,

está com excesso de faltas e vai para a recuperação de janeiro, é aprovado pela Delegacia de Ensino. Isso dói na gente, porque o nosso trabalho do ano inteiro não está sendo respeitado."

Nota-se que alguns professores consideram válido o regime de progressão continuada e procuram estudar e conhecer a legislação vigente. Uma grande parte dos professores acha que esse novo processo tem tudo para dar certo, desde que seja muito bem elucidado a todos que participam do processo educativo:

"a progressão continuada foi um avanço na educação. Porque eu entendo que cada aluno é um aluno, é diferente do outro e tem seu tempo para aprender."

"a progressão continuada tem tudo para dar certo. Só precisa ser mais bem explicada."

1.2.4. 4ª questão: "Como a Progressão Continuada deveria funcionar para vocês?"

Nota-se que uma grande parte dos professores acredita na implantação do regime de Progressão continuada, desde que o assunto

seja estudado e entendido por todos os envolvidos no processo educacional. Alguns professores deram estes depoimentos:

> *"para mim Progressão Continuada veio para salvar a educação, é uma questão de educar e reeducar. Minha diretora colocou para nós a importância de se conscientizar os alunos e eu acho que esse é o caminho."*
>
> *"infelizmente Progressão Continuada está sendo confundida com promoção automática e é necessário que seja feito um trabalho de conscientização com os pais, alunos e educadores."*
>
> *"eu acredito na Progressão Continuada, para se tornar uma realidade no ensino, precisa ser muito bem orientada para os alunos e para os professores senão pode se tornar uma promoção automática."*

Os professores coordenadores expressaram sua preocupação quanto à implantação do regime de Progressão Continuada alegando que muitos professores não têm interesse em estudar e se aprofundar no assunto. Fica portanto difícil de trabalhar no dia a dia, na prática pedagógica, pois os professores acabam desvinculando o ensino da

aprendizagem e passam a ter uma grande resistência às mudanças que se fazem necessárias para que o regime seja implantado.

> *"como coordenadora sinto que há uma resistência muito grande entre os professores, eles relutam em aceitar a progressão continuada."*

> *"a gente pega material para estudar nos HTPs (horários de trabalho pedagógico) e vê professores folheando revistas ou conversando, não prestando a mínima atenção no que está sendo lido ou discutido."*

> *"os professores só se interessam por estudos quando vão ser úteis para sua vida profissional, como quando acontece um concurso, aí todo mundo quer estudar."*

> *"um exemplo bem claro é que antes do concurso para professores, você podia colocar qualquer texto e todos os professores queriam estudar, porque quem não passasse no concurso ia ficar sem aulas, então ..."*

Observa-se pelos depoimentos dos professores que sua preocupação maior, quanto à implantação do regime de progressão continuada, refere-se ao fato da Deliberação 9/97, que regulamenta o

processo, ter chegado à rede de maneira muito autoritária, totalmente pronta, sem que se fosse ouvida a opinião dos profissionais da educação. De acordo com os sujeitos pesquisados, isto trouxe uma série de problemas quanto a entendimento do que seria realmente a progressão continuada. Daí talvez a confusão com promoção automática e a irritação causada nos professores pelas atitudes tomadas por diretores e especialistas da educação quanto à promoção e retenção de alunos. Assim se expressaram alguns professores:

> *"eu acredito que tudo vem assim, colocado e depois explicado. O certo seria explicar tudo o que iria acontecer e depois implantar legalmente, assim a gente já saberia como agir."*

> *"se houvesse conscientização e participação de todos na implantação do processo, o regime de progressão continuada já seria uma realidade nas escolas."*

> *"se o regime de progressão continuada tivesse sido bem colocado e explicado para os professores antes de ser implantado, eu acho que teria dados mais certo, não teria sido confundido com promoção automática."*

1.2.5. 5ª questão: "O que preocupa mais o professor: a não aprendizagem ou a retenção do aluno?"

Quando se indagou dos professores qual sua maior preocupação, se a não aprendizagem ou a retenção do aluno, obteve-se respostas um tanto desencontradas ou até mesmo incoerentes. Eles não deixaram claro se são contra a retenção, alguns professores até disseram ser a favor desse procedimento. Outros tentaram explicar que não se concebe mais a retenção nos dias de hoje, pois ela não leva a nada, os alunos voltam no ano seguinte mais rebeldes e sem vontade nenhuma de freqüentar a escola:

> *"eu até concordo com a retenção, mas o aluno tem que estar consciente do seu papel na escola, o que eles estão fazendo ali, porque um aluno da 8ª série que não sabe fazer uma continha de divisão ... Será que mais tarde ele não vai reclamar que foi enganado, que ficou tanto tempo na escola e não aprendeu nada?"*

> *"eu tento mostrar aos nossos alunos a importância da escola, pois no curso noturno a freqüência é de alunos adultos, porque a vida está cobrando deles uma escolaridade para poder trabalhar e melhorar de vida..."*

"os alunos não se importam muito com a retenção, eles sabem que vão passar de ano de qualquer maneira..."

Tais explanações dos professores demonstram que eles não têm uma preocupação efetiva com o processo de ensino aprendizagem, estão mais preocupados com a não retenção do aluno devido ao regime de progressão continuada. A maioria dos depoimentos deixa claro que o professor sente-se injustiçado com o fato de não poder mais usar como arma as provas, notas, conceitos e nem acenar com uma provável retenção para o aluno.

1.2.6. 6ª questão: "Como deve acontecer a avaliação dentro do regime de Progressão Continuada?"

Os professores, quando questionados sobre esse tópico, procuram explicar que estão estudando a legislação, que estão interessados em aprender como avaliar nesse novo regime, e ao mesmo tempo explicitaram em suas falas as dificuldades que estão enfrentando, sem saber como agir em muitas das situação com as quais se vêem frente a frente no dia a dia, em sala de aula. As falas a seguir ilustram estes aspectos:

"na progressão continuada, a avaliação deveria partir do princípio, de onde o aluno conseguiu aprender e continuar com uma seqüência, mas eu acho muito complicado."

"avaliação é um processo muito difícil, eu uso a prova como instrumento de avaliação, procuro não valoriza-lo muito, faço a observação diária do aluno, procuro ver se está aprendendo ou não, mas acho muito difícil..."

"a gente vai detectando o problema e acha que tem a solução, como um médico que cura seus pacientes, a gente descobre o problema para tentar chegar na receita certa."

Observa-se que grande parte dos professores levanta vários problemas não diretamente ligados à avaliação, mas que podem se refletir nela, como os relativos à disciplina, ao número exagerado de alunos por classe, à carga horária sobrecarregada do professor, para justificar as dificuldades encontradas quando se trata de avaliação. De acordo com os depoimentos, os professores deixam claro que esses fatores influenciam o processo ensino e aprendizagem e sobrepõem as questões de avaliação e suas conseqüências.

"é muito complicado, porque o professor tem 16 salas de aula, uma carga horária semanal de 32 aulas, com 40 alunos por classe. Então para você diagnosticar até onde o aluno aprendeu e dar seqüência caso por caso, é muito difícil de se conseguir."

"nós temos casos de alunos que estão na 5ª série e não conseguem escrever. A Delegacia de Ensino ordenou que se fizesse um ensino individualizado. Como isso é possível se os alunos estão numa classe com 40 alunos? Isso gera uma indisciplina terrível, enquanto o professor atende esses alunos, a classe fica sem orientação e 'bagunça' muito."

"nós estamos com alunos não alfabetizados, então temos que trabalhar com eles em qualquer disciplina alfabetizando, o professor tem que ser polivalente, ensinar um pouco de tudo para o aluno."

"como os professores vão ter paciência com os alunos com uma jornada de trabalho super carregada, classes super lotadas..."

> *"o professor não consegue avaliar diariamente, é impossível, eu faço isso semanalmente ou quinzenalmente, diariamente é impossível."*

Esses depoimentos tornam mais compreensíveis as dificuldades que os professores encontram para tratar de avaliação e de outros temas relativos ao processo de ensino e aprendizagem.

A ênfase na avaliação fica sempre por conta da nota ou dos instrumentos aplicados para consegui-la. Os professores não se referem à avaliação como um processo inerente ao ensino e aprendizagem do aluno. Para eles a avaliação fica desvinculada do processo e recebe todas as influências do que acontece na escola, como no caso da indisciplina e das classes superlotadas.

Como resposta à indagação de como estão trabalhando a avaliação dentro do regime de progressão continuada, alguns professores responderam que tentam sempre fazer uma avaliação diagnóstica, procurando saber o quê o aluno sabe e partir daí para outros conteúdos. Outros disseram estar satisfeitos com o regime de progressão continuada e explicam que avaliam de forma a atender aos objetivos desse regime e que não conseguiriam mais trabalhar de outra forma.

Os depoimentos abaixo explicitam:



"eu acho que hoje devemos trabalhar com um sistema de avaliação global que valoriza tudo que o aluno faz e sempre começar o trabalho de onde o aluno sabe."

"temos que valorizar o que o aluno traz de conhecimentos de casa, partir daí para levar a ele novos conhecimentos e avaliar dentro desse sistema sempre valorizando o que ele já sabe."

"eu acho que nós estamos misturando as formas de avaliação, fazemos a tradicional e observamos o aluno diariamente em tudo que ele faz."

Durante a pesquisa, os professores explicitaram sua preocupação em estudar e entender todo esse novo regime pelo qual a escola vem passando. Grande parte dos professores questionados disseram estar estudando a legislação atual e procurando adequá-la ao cotidiano da escola. Apesar de questionarem as decisões da Secretaria de Educação quanto ao modo como o novo regime foi implantado, eles se mostram conscientes de que a escola está passando por grandes mudanças e que depende deles o sucesso dessa empreitada.

Os professores coordenadores se mostram bastante preocupados em fazer com que os professores conheçam a nova legislação, proporcionando-lhes material para estudo nos HTPs, e estimulando discussões e debates sobre o assunto. Assim se pronunciaram professores coordenadores:

> *"nós temos passado esta idéia para nossos professores, de que a avaliação deve ser constante e que nós precisamos estudar muito para entender todo esse processo."*

> *"eu acho que está faltando muito esclarecimento, porque a progressão continuada não é uma promoção automática. A progressão continuada veio para dar um salto diferente na educação, veio para ajudar, desde que todos os docentes realmente percebam o significado dela. Para que isto aconteça é necessário que todos estudem e se interessem das novas leis de ensino."*

> *"é importante que os professores tenham consciência de que precisam estudar e conhecer as novas leis de educação, e nós tentamos oferecer isto através de estudos durante os HTPs."*

As falas dos professores evidenciam a preocupação com o estudo das leis e documentos sobre as novas competências educacionais, mas percebe-se que a aplicação prática fica pouco evidente. Apesar dos esforços dos professores e especialistas de educação em fazer conhecida e entendida a base teórica da nova legislação educacional, a pesquisa demonstra que na prática, as dificuldades encontradas são muitas e os professores sentem-se inseguros quanto às decisões a serem tomadas.

1.3. Dados obtidos espontaneamente durante a entrevista

1.3.1. Outras dificuldades encontradas pelos professores e que interferem no rendimento do aluno.

Os depoimentos evidenciam que, apesar dos esforços dos professores e especialistas de educação em conhecer e aplicar as diretrizes da nova legislação escolar, os problemas vivenciados pela escola como um todo influenciam nas tomadas de decisões. Os professores se queixam da indisciplina, dos baixos salários, dos recursos financeiros que a escola recebe e de outros fatores, que, de acordo com eles, atrapalham o processo de ensino e aprendizagem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Colocamos, a seguir, dos pronunciamentos dos professores pesquisados, referências a problemas extra-avaliação:

a) **Recursos financeiros** :

"nosso salário é muito baixo e isso faz com que a gente tenha que se sobrecarregar com aulas e outros trabalhos para poder sobreviver."

"se o governo pagasse melhor os professores, a gente podia ter menos aulas e trabalhar muito melhor, conhecer melhor os alunos, dar atenção diferenciada aos alunos."

"as escolas deveriam ter mais recursos financeiros, assim não precisaria fazer promoções para se manter. Todos ficam envolvidos com essas promoções e as atividades escolares ficam prejudicadas com isso."

b) Legislação

"as leis são feitas e colocadas para nós de cima para baixo, ninguém pergunta para os professores se isto vai funcionar ou não."

c) Direção

"o que atrapalha um pouco o trabalho do professor é a direção da escola. Ele teria que entender também a progressão continuada, ajudar os professores a trabalhar dentro dessa nova perspectiva."

"a gente percebe que ainda tem muito autoritarismo na direção ..."

"muitos diretores ficam na parte administrativa e esquecem da parte pedagógica. Isso atrapalha o andamento da escola e os professores ficam sem poder trabalhar com mais liberdade."

"se o diretor ficar só com a parte burocrática da escola e não se envolver com a parte pedagógica, fica difícil a progressão continuada funcionar. O professor pode ter as melhores intenções, mas sem o apoio do diretor o processo não caminha."

Nos depoimentos colhidos durante o semestre de estudos e na pesquisa propriamente dita pudemos obter dados não procurados, como por exemplo, como e o que pensam os professores sobre vários

aspectos da educação, sempre se enfatizando o regime de progressão continuada e avaliação.

Grande parte dos depoimentos nos leva a refletir sobre a insegurança e a insatisfação que atingem os professores quando se fala sobre estes assuntos. Eles se sentem inseguros porque ainda não conhecem a fundo o processo no qual estão trabalhando e ficam insatisfeitos porque não se sentem respeitados em sua profissão.

1.3.2. Análise geral do pronunciamento dos professores.

O grupo mostrou-se interessado e atento em relação aos estudos pertinentes à pesquisa; mostrou estar em *sintonia* com os problemas da educação atual; demonstrou interesse pelo conhecimento da nova legislação, pelas novas estruturas educacionais e participou ativamente de todo processo de estudos para a elaboração do trabalho.

Com base nos estudos feitos durante a pesquisa evidenciou-se um *perfil muito complexo* dos professores. Os que estão exercendo função de *coordenadores pedagógicos* demonstraram mais segurança para discutir o assunto. Isso pode ser atribuído ao fato de que, pela própria exigências de sua função, podem se dedicar mais ao estudo dos problemas educacionais e os ver de forma diferente dos professores.

Por sua vez, alguns *professores*, que estão na sala de aula, mostram-se reticentes e evasivos durante as discussões, por desconhecerem os problemas abordados. São professores que estão fora de sua área específica – como no caso dos professores I ou de professores II preparados para o ensino de uma disciplina em particular e que estão atuando na pré-escola. Ao mesmo tempo em que se mostram interessados nos estudos, não contribuíram muito com experiências pessoais justamente por não estarem participando ativamente do processo.

Percebemos que alguns professores apresentaram certa deficiência quanto à sua *função profissional*. Detectamos que muitos deles freqüentaram cursos de suplência no primeiro grau, a maioria cursou magistério no curso noturno, sem realizar os estágios de acordo com o currículo, por motivos de trabalho. As faculdades onde realizaram seus cursos superiores, quase sempre ofereciam cursos vagos ou de final de semana, sem grandes exigências de estudo. Percebemos essas deficiências através das falas dos professores, de como eles se reportavam ao assunto em pauta, do desconhecimento que eles demonstravam sobre assuntos educacionais e até mesmo da forma com que eles se comunicaram de forma escrita, nas avaliações.

Os professores que demonstraram essa *deficiência quanto à formação profissional*, eram os que mais reclamavam sobre a situação da

educação e da escola em geral. Eram os que mais discordavam das mudanças ocorridas na educação, mais se queixavam do problema de disciplina entre os alunos e os que mais fazem uso de notas e conceitos como "armas" para avaliar aprendizagem e disciplinar os alunos. Talvez devido a estas razões apresentadas acima esses professores apresentem certa resistência quanto às inovações sobre os conceitos de avaliação e progressão continuada.

Outros professores demonstraram melhor formação profissional. Pelo questionamento feito percebeu-se que freqüentaram sempre escolas diurnas, realizaram os estágios plenamente, estudaram em faculdades que exigiam presença e mantinham cursos regulares. Também se percebeu que esses professores se dedicavam mais aos estudos mesmo depois de formados, prestaram vários concursos, assumiram cargos de coordenadores pedagógicos, substituíram diretores ou vice-diretores, o que os obrigou a estudar e se aprofundar mais nos assuntos gerais e de educação.

Esses professores com *melhor formação profissional*, melhores conhecimentos básicos sobre o processo educacional e mais bem informados sobre as mudanças ocorridas, demonstraram muito mais interesse em estudar textos de apoio, em discutir os assuntos pertinentes à pesquisa e procuram entender com mais propriedade os problemas que hoje atingem nossa educação. Esses professores estudam mais e

conseguem ver os problemas da escola sob um novo ângulo, mais atualizado e coerente com a atual situação educacional. Procuram não culpar alunos, professores ou a escola pelos problemas existentes no processo educacional e buscam soluções viáveis e de acordo com a sistemática atual, procurando entender a clientela escolar que hoje freqüenta nossas escolas.

Uma grande insatisfação sobre o *salário* ficou clara em todas as entrevistas e discussões. Os professores alegam que, por causa dos baixos salários, são obrigados a se sobrecarregar de aulas e trabalhos extra para poder sobreviver. Isso prejudica em muito as atividades profissionais do professor, que deveria ter uma carga menor de trabalho para poder se dedicar com mais tempo ao exercício do magistério.

Foram feitas várias queixas quanto aos *recursos financeiros* das escolas. Os professores acham que excesso de promoções e eventos para se arrecadar fundos para a escola prejudicam e desvirtuam o trabalho escolar. Mesmo com essas promoções a escola fica sempre em *déficit* quanto à materiais didáticos e condições melhores de trabalho para os professores.

Os professores demonstraram insatisfação quanto ao *trabalho dos diretores* alegando que quando querem inovar práticas pedagógicas e mudar o ritmo das aulas, passando para aulas mais ativas e

participativas, os diretores intervêm alegando excesso de barulho ou falta de autoridade do professor, atrapalhando assim o trabalho.

Tanto os professores se queixaram da atuação de coordenadores e diretores quanto os coordenadores se queixaram do desempenho de alguns professores. A *queixa contra diretores e coordenadores* é que eles não estão na sala de aula no dia a dia, e portanto não podem avaliar o que se passa no cotidiano da escola e no contato pessoal com os alunos. Os professores alegam que os especialistas de educação não estão conseguindo se situar dentro do processo educacional e por isso passam a ver a escola como uma utopia, achando que os problemas colocados por eles são sempre exagerados, que a indisciplina é fruto de aulas mal dadas e que a escola tem tudo para estar em ótima situação.

Os professores reclamam também de que se sentem relegados a um segundo plano por diretores, coordenadores e demais especialistas de educação; alegam que suas reivindicações nunca são ouvidas ou atendidas, o que de acordo com eles, prejudica em muito o andamento e as inovações que pretendem colocar em suas aulas.

Os coordenadores que participaram da pesquisa, por sua vez, alegam que há uma grande *falta de interesse por parte dos professores* em estudar a legislação e que eles não se preocupam em conhecer melhor

as diretrizes da escola, não participando como deveriam da elaboração do plano escolar.

A *legislação em si* é outro ponto em que a maioria dos professores entra em discordância. Acham que ela nunca vem bem explicada e que na maioria das vezes a escola toma atitudes não compatíveis com o que a legislação propõe. De acordo com os professores, a direção da escola muitas vezes toma atitudes sem comunica-los, passando assim por cima da sua autoridade. No tocante à subsídios para que eles possam trabalhar em consonância com a lei e com as diretrizes da escola. No entanto, no final dos bimestres ou do ano letivo são feitas cobranças em relação à notas ou conceitos que levam os professores muitas vezes a tomar atitudes totalmente fora de seu controle e completamente dissonantes com seu trabalho do ano inteiro.

Outro aspecto que chamou a atenção foram as diferenças referentes à questão da *(in)disciplina*. Das escolas onde os entrevistados trabalhavam, algumas apresentavam problemas de disciplina entre os alunos. Este fato gera uma grande instabilidade entre os professores, que acabam por confundir aprendizagem com comportamento.

A palavra do professor é transparente: revela insegurança, conhecimento abrangente ou parcial, reações adversas, disponibilidade em estudar, compreender, aceitar a nova avaliação proposta pelo regime

de progressão continuada. Como salientamos no início deste capítulo, pela comunicação oral – verdadeira e completa pelos motivos expostos antes – o professor – regente de classe ou coordenador pedagógico – pôde expor, e ficou aqui registrado, seu ponto de vista sobre assunto ainda polêmico entre todos os que militam no magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Não, não tenho um caminho novo,
o que tenho de novo
é o jeito de caminhar".

Thiago de Mello

Caminhos a percorrer

Durante a elaboração desta dissertação, no contato com professores, na análise de suas respostas, no debruçar-se sobre suas declarações durante os longos meses de elaboração, pudemos vislumbrar um profissional no mínimo atordoado, que muitas vezes não se situa com firmeza numa linha de trabalho. Faltam-lhe, percebemos, a necessária orientação teórica e a vivência coletiva de novos projetos de trabalho.

O objetivo desta pesquisa nunca foi, no entanto, simplesmente apontar mazelas no trabalho do professor, nem responsabilizá-lo unicamente por aspectos mal resolvidos de sua prática. Antes de denunciar este ou aquele procedimento de trabalho, interessou-nos saber que leitura ele faz dos textos legais que regulamentam sua prática e como operacionaliza, em sala de aula, os comandos que comandam sua práxis.

Mudar a trajetória de trabalho desse profissional nem sempre é tarefa fácil. Os caminhos conhecidos, mesmo se mostrando inadequados em certos aspectos, parecem mais seguros e confiáveis do que maneiras novas, desconhecidas de atuar. Fazer caminhos é sempre necessário, apesar de penoso. Aprender algo novo, mesmo se tratando de competência profissional, exige determinação e crença nesse novo, exige libertar-se de seguranças antigas, exige uma certa dose de ousadia que nem todos têm.



É com esse profissional que a rede pública conta. Muitos de seus problemas – desvalorização social e monetária, salas superlotadas, falta de tempo para preparar aulas, práticas aprendidas muitas vezes com seus próprios professores – precisam ser revistos e resolvidos. E foi esse profissional que respondeu com boa vontade às questões propostas na pesquisa, com alegria e sem ressalvas. Muito do que temos a aprender sobre rede pública de ensino, é ele que pode nos ensinar.

No desenvolvimento deste estudo, procurou-se explorar a questão da avaliação na aprendizagem escolar, estudando-se a teoria dos educadores, a prática no cotidiano da sala de aula, principalmente quando ela se insere no Regime de Progressão Continuada

Do ponto de vista teórico, tentou-se compreender o verdadeiro sentido da avaliação, estudando-se para isso vários autores e várias tendências por que passou a avaliação, desde as mais tradicionais até as mais modernas. Em todo esse estudo ficou claro que avaliar tem uma concepção implícita ou explícita da visão do homem, do mundo e a visão do educador que avalia em termos de aprendizagem.

Estudamos também as legislações que vêm normatizando o ensino institucionalizado no Brasil e no Estado de São Paulo e que norteiam o processo de avaliação dentro do regime de Progressão Continuada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Toda a discussão sobre a prática avaliativa nos demonstra que, enquanto os especialistas de educação e a legislação vigente vêm buscando cada vez mais a democratização da escola - através de parâmetros que dêem condições de se oferecer ao educando não apenas a universalização das vagas escolares com também sua permanência no sistema escola e que lhe seja oferecida uma boa qualidade de ensino - na prática existe outro procedimento.

O que detectamos na prática do dia a dia do professor é que, além de existir um grande desconhecimento sobre a legislação e os estudos realizados pelos educadores, há uma certa resistência em se aceitar a avaliação, não como um mero processo seletivo ou classificatório, mas como um processo inerente ao do ensino e aprendizagem e que deve servir como um precioso meio de o professor reavaliar sua prática pedagógica e realmente se preocupar com a verdadeira aprendizagem dos alunos.

Existe portanto uma grande discrepância entre a teoria e a prática. Enquanto na teoria se prega a utilização da avaliação diagnóstica, isto é, uma avaliação que não tenha a preocupação exclusiva de aprovar ou reprovar os alunos, uma avaliação que esteja voltada para o seu desenvolvimento global, que valorize todos os momentos de aprendizagem, na prática o que encontramos é ainda em grande parte a

avaliação vista como classificatória, desvinculada do processo ensino e aprendizagem.

Por mais que a legislação vigente apóie e preconize a utilização da avaliação formativa e diagnóstica – aquela que permite ao professor conhecer a realidade da aprendizagem de seus alunos, levando-os a caminhar melhor e respeitando seu ritmo de aprendizagem - grande parte dos professores não consegue se desvincular da idéia da avaliação tradicional, onde notas e conceitos classificam para aprovar ou reprovar os alunos. É necessário subsidiá-lo com teoria, orientação, sugestões, acompanhamento constante. Para uma mudança de enfoque.

O regime de Progressão Continuada, instituído pela Deliberação 9/97 da Secretaria da Educação em todas as escolas do Estado de São Paulo, passa a considerar o Ensino Fundamental constituído em um ciclo de oito anos ou dois ciclos de quatro anos. No nosso Estado esse regime foi dividido em dois ciclos: o primeiro da 1ª à 4ª série e o segundo da 5ª à 8ª série. As avaliações devem ser feitas sempre ao final de cada ciclo e a Deliberação deixa claro que a passagem de um ciclo para outro não deve servir de afunilamento para se reprovar os alunos.

Fica claro na leitura do documento legal que a avaliação diagnóstica deve ser utilizada em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, pois faz parte do mesmo, para que o professor

esteja sempre em sintonia com o grau de aprendizagem que seus alunos estão alcançando e com isso possa ajudá-los a crescer intelectual, psicológica e socialmente.

Apesar de sentirmos nesse estudo que parte dos professores demonstram certa resistência em aceitar as mudanças propostas pela legislação em vigor, pudemos perceber que esse não é um comportamento dominante e as práticas, na escola, não são homogêneas e variam de acordo com o conhecimento e receptividade que os professores demonstram para com o processo.

Durante o período em que estudamos e debatemos o assunto de avaliação e progressão continuada, estudamos vários documentos e leis que estão em vigor, regularizando as ações da educação, e os professores puderam dar suas opiniões, fazer críticas e oferecer sugestões que enriquecessem os estudos.

Percebemos na maioria dos professores um sentimento de insegurança face às mudanças que estão ocorrendo no ensino. Essa insegurança se pauta em vários fatores: o desconhecimento das leis vigentes, certa dificuldade em entendê-las, uma resistência às mudanças que estão acontecendo na educação, falta de apoio de superiores e especialistas, o que é sentido pelos professores como falta de retaguarda e de valorização do seu trabalho. Repetimos: é preciso um

acompanhamento criterioso e constante nessa hora de mudança, para que o profissional se sinta amparado e mais seguro ao promover alterações por vezes drásticas em sua prática.

Tanto a legislação vigente como os estudos dos educadores deixam claro a posição que a avaliação deve ocupar dentro do processo de ensino e aprendizagem, uma posição diagnóstica que sirva ao aluno e ao professor como orientadora do que está acontecendo na escola e possa nortear todo o trabalho do professor, fazendo-o repensar sua prática pedagógica e contribuir cada vez mais para o desenvolvimento e crescimento globais da criança, contribuindo para sua inserção na vida fora da escola.

O estudo realizado com os professores, no entanto não deixa claro o que realmente está ocorrendo no cotidiano da sala de aula. Eles, apesar de todos os estudos realizados sobre o assunto, dos debates ocorridos entre eles, não conseguiram definir ainda sua posição a respeito de como a avaliação deve ocorrer na escola e qual o procedimento que deve ser adotado para que a legislação passe a se tornar uma prática constante e real.

É preciso enfatizar que esta não é uma posição unânime e que muitos professores, além de aceitar as mudanças preconizadas pela lei, estão de acordo com elas e tentam segui-las da melhor forma possível,



acreditando que este é realmente o caminho para se oferecer aos alunos uma educação de qualidade e que respeite sua individualidade.

Diante do quadro apresentado neste trabalho, não podemos nos permitir um fechamento da questão Avaliação e Progressão Continuada, pois nos faltam subsídios para tal. O que podemos oferecer como contribuição aos educadores é um estudo que pretendeu contribuir para o conhecimento da realidade que acontece em algumas salas de aula de nossas escolas. Podemos também assegurar, pelos estudos realizados, que este é um processo de transição que toda mudança proporciona. Se a questão for considerada relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem, a escola encontrará meios de fazer com que ela se torne uma realidade, garantindo a qualidade de ensino e uma educação adequada para nossas crianças e nossos jovens.

Pelos estudos teóricos que fizemos, pela reflexão aprofundada sobre as justificativas para o estabelecimento do sistema de progressão continuada nas escolas paulistas, temos tranqüilidade e firmeza em nossos argumentos sobre o acerto em adotá-la. Promover cada vez mais o entendimento de suas bases, como fizemos na elaboração desse trabalho, nos parece ser atitude coerente e que continuaremos a manter enquanto outro valor mais adequado não se apresente para nós.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agronômicas.** Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1992.

ALMEIDA JÚNIOR. Conferência proferida durante o 1° Congresso Estadual da Educação, Ribeirão Preto, 1956, publicada com o título "E a escola primária?". São Paulo: CENAc, 1959 e republicada como "Repetência ou promoção automática", in **Argumento. Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta**, n.° 1. Jundiaí, SP: Faculdades Padre Anchieta, 1998.

APEOESP. Progressão continuada não é promoção automática de alunos. Coletivo de Formação. **Jornal da APEOESP**, n.° 252 , setembro/outubro de 2000.

AZANHA, José Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: São Paulo. SEE/SP**. Escola de cara nova – Planejamento.** SP: 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desportos, SEF – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores.** São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1997.

BEISEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In **Revista Ande**, n° 1 (1), São Paulo: Editora Cortez, 1981.

BOSI, Alfredo. Os apontamentos de Gramsci. In Jornal **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 abr 200. Jornal de Resenhas Caderno especial, p.12.

COLL, César. **Psicologia e currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CAMARGO, Maria Ap. Bosschaerts de. **Escrita como objeto social: diagnóstico do uso de textos alternativos na prática docente do professor alfabetizador nas escolas de Osvaldo Cruz.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 1997.

CENPEC. Raízes e Asas, coleção de textos e vídeos.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.** Campinas: Autores Associados, 1999.

Folha de São Paulo. **Brasil é campeão em aluno repetente.** São Paulo, 01 mar 2000, Reportagem e estatísticas, 3° Caderno, p. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica.** trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIRME, Thereza Penna. **Mitos na avaliação: diz-se que....** Página Aberta, p.1-5.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Moraes,1986.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

A NOVA LDB e a progressão continuada. Bernadete Gatti. São Paulo, SEE, jan./98, fita de vídeo.

HORA, Denair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas: Papirus, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1991.

HORTA, José Silveiro Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 104, p. 5-34, jul/1998.

KAWAMURA, Leli. **Novas tecnologias e educação.** São Paulo: Ática, 1990.

LUCHESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 6ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In: **Pesquisa e Planejamento**, ano 3, v. 3, jun/1959. Republicado pela **Revista de Estudos de Avaliação Educacional,** nº 10, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan-jun/1999.

MARINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 192, v. 79. Brasília, mai-ago/1998.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Piaget e Freinet: Suas contribuições à educação pré-escolar in: **A educação pré-escolar: fundamentos e didática.** 2ª ed., São Paulo: Ática, 1986. (cap. 4, p. 48-63).

NOVAK, Joseph Donald. **Uma teoria de educação.** São Paulo: Pioneira, 1981.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. In **Revista de Estudos de Avaliação Educacional,** nº 18. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul-dez/1998.

_____**Progressão Continuada: novos paradigmas para que a cara da escola seja realmente nova"** .Texto apresentado no curso de capacitação de diretores de escola ingressantes, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. julho/agosto de 1998

OLIVEIRA, Cleiton de. **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. J. (org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos da educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A avaliação do rendimento escolar: algumas considerações motivadas pela Deliberação CEE nº 03/91.**

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, Sonia Terezinha da Souza. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: **USP Fala de Educação**. São Paulo, 1999.

_____. **Repetência escolar: há ganhos?** In Folha de São Paulo. 06/04/2000, caderno 1, p. 03, São Paulo.

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

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

QUAGLIO, Paschoal. **Educação e sua mediação no interior da prática social na era da globalização.** Departamento de Administração e Supervisão Escolar. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

ROMÃO, José Estáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, Sérgio A. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 84. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo: Cortes, 1987.

SANTOS FILHO, José Camilo dos & GAMBOA, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa educacional: quantidade: qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tereza R. Neubauer da & DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. In: **Estudos em Avaliação** Educacional. nº 7.São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

SOUZA, Sandra M. ZÁKIA Lian. **Avaliação da aprendizagem; teoria, legislação e prática no cotidiano das escolas de 1º grau.** São Paulo, FDE, 1990.

TANAMACHI, Elenita de Rício, PROENÇA, Marilene & ROCHA, Marisa Lopes da (org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

THIOLLENT, Michel J. M. **Reflexões sobre a avaliação e a valorização do conhecimento.** Marco 1, 1977.

VEIT, Laetus Mario. **Avaliação da aprendizagem: enfoque filosófico.** Faculdade de Educação – UFRGS – Departamento de Estudos Básicos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

WERTHEIMER, Michael. **Pequena história da psicologia.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.