UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

*Campus Universitário de Araraquara - Faculdade de Ciências e Letras*
*Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado*

*LETÍCIA BRITO DA SILVA*

# *ESTADO DO CONHECIMENTO: RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO REFORÇO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA (1999 A 2009).*

*Araraquara*
*2010*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

*Campus Universitário de Araraquara - Faculdade de Ciências e Letras*
*Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado*

*LETÍCIA BRITO DA SILVA*

# *ESTADO DO CONHECIMENTO: RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO REFORÇO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA (1999 A 2009).*

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em "Educação Escolar" da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" como exigência parcial para obtenção do Grau de Mestre.*
*Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional*
*Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego.*

*Araraquara*
*2010*

**Silva, Letícia Brito da**

Estado do conhecimento: recuperação da aprendizagem e do reforço escolar na rede estadual paulista: 1999 a 2009 / Letícia Brito da Silva. – 2010

145 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

***Orientador: Sonia Maria Duarte Grego***

l. Educação - São Paulo (Estado). 2. Aprendizagem. 3. Avaliação Educacional. I. Título.

*ESTADO DO CONHECIMENTO: RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO REFORÇO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA (1999 A 2009).*

*BANCA EXAMINADORA*

*Presidente e Orientadora: Drª. Sonia Maria Duarte Grego*
*Profª. do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP.*

_____

*Membro Titular: Drª. Debora Cristina Jeffrey*
*Profª. da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.*

_____

*Membro Titular: Drª. Rosaly Mara Senapeschi Garita*
*Profª. da Universidade de São Paulo – USP.*

_____

*Dedico este trabalho aos meus pais:*
*Laerte e Delfina, fontes de amor e segurança.*

*AGRADECIMENTOS*

*Agradeço de toda minha alma e todo meu ser:*

*A DEUS, aquele que é, que foi e será, o Senhor da minha vida.*

*À MARIA, fiel advogada, que passa na frente de todas as minhas causas.*

*Aos meus irmãos, Leandro e Leonardo, por serem a dupla que me faz (re) significar o que é ser família.*

*Ao meu esposo, Tiago Henrique, por estar ao meu lado, por me ajudar nessa e em tantas outras situações desta vida e, também, por sua imensa compreensão com a minha pesquisa.*

*À Jani, Josi e Petrônia pelas orações e torcidas de vitória.*

*À Ana, por ser minha amiga do coração, por poder contar sempre com seu sorriso.*

*À Maíra, simplesmente, por existir, por me fazer descobrir o amor mútuo e incondicional, pelo seu abraço terno próprio de criança.*

*À Lidiane (Seção de Pós-Graduação/Educação Escolar), pelos esclarecimentos de minhas dúvidas e pelo desejo de "boa sorte" no dia da minha defesa.*

*À bibliotecária Claúdia Araújo Martins, pela revisão das referências do trabalho.*

*À Debora Cristina Jeffrey, pelos ensinamentos, pelo exemplo de vida, de profissionalismo, de batalha e o de ser humano.*

*À Rosaly Mara Senapeschi, pelas grandes e valiosas contribuições ofertadas ao meu trabalho.*

***Em especial**, a minha orientadora, Sonia Maria Duarte Grego, pelo desafio em assumir essa orientação.*

*A todos, enfim, que direta ou indiretamente, permitiram e apoiaram a conquista desse trabalho.*

**DE TUDO, FICARAM TRÊS**

**COISAS**

**De tudo ficaram três coisas:**
**a certeza de que estamos sempre começando...**
**a certeza de que é preciso continuar...**
**a certeza de que seremos**
**interrompidos antes de terminar...**

**PORTANTO DEVEMOS**

**fazer da interrupção um caminho novo...**
**da queda um passo de dança...**
**do medo, uma escada...**
**do sonho, uma ponte...**
**da procura... um encontro."**
**(Fernando Sabino)**

# RESUMO

O objetivo central foi investigar o Estado do conhecimento referente à avaliação formativa, com foco especial nos mecanismos de Recuperação e Reforço Escolar, no período entre 1999 e 2009. Para análise da produção científica na área realizou-se um levantamento bibliográfico das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação da USP, UNESP, UNICAMP e PUC/SP. O objetivo específico foi analisar as contribuições desta produção para esclarecer os avanços e os problemas decorrentes da implantação das novas políticas de avaliação na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos, em função das novas práticas avaliativas que têm sido instaladas no interior da escola. Na identificação das teses e dissertações do período foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: Progressão Continuada, Avaliação Formativa, Reforço Escolar e Recuperações de Aprendizagem. O levantamento nos bancos de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior), ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) e BTDB (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), e também nas bibliotecas depositárias como UNICAMP, UNESP, PUC/SP e FEUSP levou à seleção de 30 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Após inspeção dos resumos procedeu-se à leitura e análise integral dos trabalhos e à re-elaboração dos resumos com foco nos objetivos, metodologia, dados coletados e conclusões. Do exame exaustivo dos trabalhos emergiram três categorias de análise: Dimensão político-social da Avaliação, A prática da avaliação no Regime de Progressão Continuada e Representações sobre a avaliação no Regime de Progressão Continuada. As pesquisas produzidas permitem desvelar como vêm se desenvolvendo os processos e mecanismos de avaliação instituídos oficialmente como elementos fundantes do regime de progressão continuada no interior da escola, identificar os fatores que configuram avanços e/ou pontos críticos e problemáticos na implementação das práticas avaliativas e processos organizacionais e estruturais na dinâmica escolar. Algumas destas pesquisas têm contribuído igualmente para a compreensão de fatores que interferem positiva ou negativamente nos mecanismos de Reforço e Recuperação, tais como a desvinculação dos conteúdos tratados nas salas de aulas regulares com os das aulas de recuperação; a ausência de diálogo entre os professores regulares e os professores do projeto de recuperação; a falta de material pedagógico para atividades diversificadas, o não comprometimento dos alunos nas aulas, o problema de transporte para os alunos frequentarem as aulas de recuperação, a ausência de projetos coletivos de avaliação e de recuperação. Permitem, igualmente, concluir que o reforço e a recuperação de aprendizagem são essenciais no Regime de Progressão Continuada em um Sistema de Ciclos, dado o objetivo de garantir a progressão de aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. Importante contribuição dessas pesquisas foi revelar que a garantia dessa aprendizagem, para se efetivar na realidade escolar, deve no mínimo levar em consideração: o ritmo diferenciado de aprendizagem de cada aluno, a necessidade de maior interação entre os professores das classes regulares e dos professores responsáveis pelo reforço e recuperação e provisão de recursos para a oferta de metodologias alternativas para garantir a aprendizagem dos alunos.


**Palavras-chaves:** Progressão Continuada, Avaliação Formativa, Reforço Escolar e Recuperação de Aprendizagem.

# ABSTRACT

The main objective was to investigate the state of knowledge regarding the formative evaluation, with particular focus on mechanisms for Recovery and Enhancement School, between 1999 and 2009. For analysis of scientific production in the area held a bibliography of theses and dissertations in the Graduate Program at USP, UNESP, UNICAMP and PUC / SP. The specific objective was to examine the contributions of this production to clarify the progress and problems arising from the implementation of new assessment policies in improving the quality of teaching and student development, as new assessment practices that have been installed inside the school. The identification of theses and dissertations of the period we used the following keywords: Continued Progression, Formative Evaluation Reinforcement Learning School and Recoveries. The survey in the database of CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education), ANPED (National Association of Graduate Studies and Research in Education) and BTDB (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations), and depository libraries as well as in Campinas, UNESP, PUC / SP FEUSP and led to the selection of 30 master's dissertations and doctoral theses 7. After inspection of the abstracts proceeded to read and comprehensive analysis of the work and re-written abstracts focusing on the objectives, methodology, data collected and conclusions. Exhaustive examination of the work revealed three categories of analysis: political-social dimension of assessment, the assessment in the regime of continued progression and Representation on the evaluation scheme in the continued progression. The research produced allow unveiling is unfolding processes and evaluation mechanisms established officially as founding elements of the regime of continued progression within the school, identify the factors that shape developments and / or critical and problematic in the implementation of assessment practices and processes organizational and structural dynamics at school. Some of these works have also contributed to the understanding of factors that influence positively or negatively on the mechanisms of strengthening and recovery, such as the untying of the content addressed in the regular classroom with the lessons of recovery, the absence of regular dialogue between teachers and teachers of the reclamation project, the lack of teaching materials for diversified activities, the involvement of students not in class, the problem of transportation for students attending recovery classes, the absence of collective projects for assessment and recovery. Allow also to conclude that the enhancement of learning and retrieval are essential in the regime of continued progression in a System of Cycles, given the objective of ensuring the progression of student learning and quality education. Important contribution of this research was to reveal that the guarantee of lifelong learning, to be effective in the school should at least consider: the different rates of learning of each student, the need for greater interaction between teachers of regular classes and teachers accountable by strengthening and rehabilitation and provision of resources for the provision of alternative methods to ensure student learning.


**Keywords**: Continued Progression, Formative Assessment, Strengthening and Rehabilitation of School Learning.

# LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....44

Tabela 2.....45

Gráfico 1.....45

Gráfico 2.....46

Gráfico 3.....46

Gráfico 4.....47

Gráfico 5.....50

Quadro 1.....49

## LISTA DE SIGLAS

ACT Admitido em Caráter Temporário

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM Associação de Pais e Mestres

BDTD Banco de Teses e Dissertações

CAPES Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE- SP Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEI Coordenadoria do Ensino do Interior

FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB Lei de Diretrizes e Bases

OCDE Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PUC Pontifícia Universidade Católica

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEESP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO ..... 5
Das origens e significados à problemática e objetivos da pesquisa. ..... 5
Identificação da problemática da pesquisa ..... 9
Objetivo Geral ..... 14
Objetivos específicos: ..... 14

I - O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA ..... 16
A proposta do Regime de Progressão Continuada: concepção de avaliação. ..... 16
O conceito de avaliação: A função formativa da avaliação. ..... 20
O contexto político da avaliação: a centralidade da avaliação na rede estadual de ensino de São Paulo. ..... 25
A recuperação de aprendizagem e o reforço escolar: o discurso da legislação. ..... 32

II - A METODOLOGIA DA PESQUISA ..... 40
Delimitação do estudo ..... 42
1-Definição dos critérios para os trabalhos científicos: ..... 43
2- Levantamento dos trabalhos selecionados ..... 43
3- A análise das pesquisas ..... 48
As categorias de análise: ..... 49

III - O ESTADO DO CONHECIMENTO: RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E DO REFORÇO ESCOLAR NA LITERATURA ESPECIALIZADA. ..... 52
O desenvolvimento do estado do conhecimento ..... 52
Categoria 1- Dimensão político-social da Avaliação. ..... 53
Categoria 2- A prática da avaliação no Regime de Progressão Continuada. ..... 63
Categoria 3- Representações sobre a avaliação no Regime de Progressão Continuada. ..... 81

A AVALIAÇÃO NO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES ..... 94

REFERÊNCIAS ..... 101

DOCUMENTOS CONSULTADOS ..... 105

O MATERIAL INVESTIGADO ..... 108

ANEXO ..... 115

# INTRODUÇÃO

> ***Estamos tão presos às realidades cotidianas e aos semelhantes que nos rodeiam e ao que fazem e são para nós que, quase com toda certeza, não nos sentimos estimulados a imaginar outro mundo possível. Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo e chegado a ser de outra maneira [...] (SACRISTÁN, 2005, p.13.)***

## Das origens e significados à problemática e objetivos da pesquisa.

O Projeto Reforço Escolar na rede estadual de Ensino, usado com sentido semelhante à recuperação, é um mecanismo que determina o rendimento escolar dos alunos e visa sua aprovação, seu progresso contínuo.

A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 10) que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece, no inciso V do artigo 24, que nos critérios de avaliação do rendimento escolar dever-se-á observar:

> [...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar [...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo para os casos de baixo rendimento escolar.

Na análise do dispositivo legal pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em parecer à Indicação 05/98 a interpretação da Conselheira Sylvia Figueiredo Gouvêa é que “percebe-se, nitidamente, que o conceito de recuperação estava mais associado ao de "aprovação" do que ao de aprendizagem, no seu sentido amplo: o de o aluno apropriar-se do conhecimento”. (SÃO PAULO, 1998, p.1)

Embora reforço e recuperação de aprendizagem sejam usados com sentido parecido, não são sinônimos. Poli (1998, p.4) chama atenção à diferença existente entre os dois termos: “reforço é atividade de enriquecimento que pode se destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada exclusivamente a alunos de baixo rendimento escolar”.

Na rede estadual de ensino de São Paulo, os estudos de reforço escolar e recuperação paralela têm sido apresentados conjuntamente em Resoluções[1], publicadas a partir do ano letivo de 1998, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, que sempre procuraram destacar a função destes, sem fazer menção aos significados e/ou concepções que lhes oferecem sustentação, ou seja, não fazem menção aos sentidos que devem ser atribuídos às atividades de Reforço e de Recuperação de Aprendizagem, negando ao primeiro seu significado de enriquecimento, de elevação. Eles são traduzidos na prática como mecanismos que regulam e determinam a retenção ou aprovação do aluno no regime de Progressão Continuada.

Quando a legislação apresentada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) faz menção ao reforço, essa forma de estudos geralmente é confundida com as atividades de recuperação.

A Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI São Paulo (1998) exemplifica essa situação, pelo fato do documento oferecer orientações semelhantes às atividades de reforço e recuperação escolar.

O Documento acima mencionado procurou orientar as escolas de ensino fundamental da rede estadual paulista quanto à forma de planejamento dessas atividades que deveriam ocorrer de forma contínua e paralela – ao longo do ano letivo, ou de modo intensivo nos recessos ou férias escolares, para os alunos que dela necessitassem, independentemente do número de componentes curriculares.

Já a Instrução anexa que integra a Resolução SE nº 49 expediu normas complementares à organização escolar e às atividades de reforço e recuperação, esclarecendo que esses estudos deveriam ocorrer:

> [...] a) de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares; b) de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso às aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem; c) de forma intensiva, nas férias escolares de janeiro sempre que houver necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os cursos supletivos ou de organização semestral. (SÃO PAULO, 1998a, p.30)

A Resolução SE nº 34 São Paulo (2000, p.1) que normatizou a recuperação paralela, também considerou a necessidade de que fossem executadas as atividades de reforço e recuperação, por meio de avaliações que permitissem o planejamento de

[1] Ver os documentos: Resolução SE 165/97, de 25/11/97. Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Resolução SE nº 34 de 07/04/2000. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino.

atividades significativas e diversificadas sob a coordenação da Direção da Escola e assessoramento do Coordenador Pedagógico, pois as atividades de reforço e recuperação paralela deveriam ser destinadas ao atendimento de alunos com defasagem e/ou dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

Pode-se constatar nos documentos acima destacados que embora o reforço escolar seja apontado como mecanismo fundamental nas propostas de recuperação (contínua ou paralela), os textos legais não o consideram como prática essencial para favorecer a ampliação das oportunidades educacionais e o atendimento diário das dificuldades apresentadas pelos alunos, ao longo de sua formação.

A convicção da relevância do reforço escolar no processo de formação do aluno e na progressão contínua de sua aprendizagem é fruto de experiência vivenciada como aluna do terceiro ano do Ensino Médio, em que a participação, juntamente com outras colegas, em um projeto de reforço desenvolvido pela escola possibilitou novas aprendizagens e a preparação para os exames vestibulares para a o Curso de Letras da UNESP.

Como aluna do curso de licenciatura em letras, o contato com escolas da rede estadual de São Paulo, por meio dos estágios curriculares e do desenvolvimento de atividades em projeto do Núcleo de Ensino do Campus de São José do Rio Preto – UNESP permitiu constatar que o reforço escolar tem importância fundamental para a progressão e aprofundamento do ensino. Ensinou que é preciso refletir sobre “em que” “por que” e “como” reforçar o quanto antes e, também, que é necessário investigar essas questões e traçar estratégias para que o reforço cumpra seu verdadeiro significado de enriquecimento.

O contato com a realidade escolar levantou também muitos questionamentos: com tantos mecanismos de recuperação desenvolvidos nas escolas, como parte de um processo de avaliação formativa, visando garantir a progressão continuada dos alunos, porque persistiam as defasagens de aprendizagem dos alunos e o fracasso escolar? Por que os projetos de reforço escolar não eram desenvolvidos no sentido de oferecer mais uma oportunidade educacional aos alunos, de avançar a partir do que já sabiam? Por que os alunos que eram intimados ao Reforço Escolar, não o frequentavam?

Todos estes questionamentos orientaram a escolha da temática do reforço escolar para o projeto de iniciação científica, na busca de respostas às indagações surgidas já no ensino médio, realizado, como toda trajetória escolar desta autora, na rede pública de ensino.

A pesquisa realizada para o projeto de iniciação permitiu evidenciar que diferentes significados eram atribuídos aos conceitos de Recuperação e de Reforço Escolar e que em função dos significados atribuídos observavam-se problemas em relação aos critérios utilizados pelos docentes para indicação e encaminhamento dos alunos com problemas de aprendizagem.

A análise dos dados em confronto com os documentos oficiais permitiu evidenciar, ainda, que, embora a legislação que regulamenta o Projeto Reforço e Recuperação estabeleça o tempo de duração dos encontros, o número máximo de alunos em sala de aula e as formas de atribuição nenhuma Resolução indicava em quais condições e casos o aluno poderia (ou deveria) ser encaminhado para o reforço ou para a recuperação de aprendizagem.

Refletindo sobre os dados à luz da produção científica levantada, ficavam evidentes os desencontros entre a teoria e a prática da avaliação formativa em vigor nas escolas. Autores como Freitas (2007), Garita (1999), Poli (1998), Quagliato (2003), Silva (2003) e Vido (2001) não só esclareciam os significados a serem atribuídos aos mecanismos de recuperação e de reforço para uma avaliação formativa no contexto da progressão continuada como ofereciam orientações seguras para sua implementação na prática avaliativa nas escolas.

As pesquisas consultadas apontavam problemas e sugeriam orientações que deveriam subsidiar as escolas e os professores na reformulação de seus projetos pedagógicos e de suas práticas avaliativas em sala de aula e, em especial sobre o desenvolvimento de projetos de Reforço e de Recuperação da Aprendizagem, mas não se observavam mudanças na prática em decorrência destes estudos.

Estas análises e reflexões indicavam a necessidade de se continuar investigando a temática da avaliação formativa no regime de progressão continuada e, particularmente os mecanismos de reforço e recuperação. A percepção da pouca atenção dada à produção científica na área orientou a elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado. A intenção era analisar e explicitar as contribuições das pesquisas educacionais, em particular das teses de doutorado e das dissertações de mestrado, no período de 1999 até 2009, na construção do conhecimento sobre a proposta de avaliação formativa, no regime de progressão continuada, em um sistema de ciclos, na rede pública do Estado de São Paulo, especialmente sobre os mecanismos de Recuperação de Aprendizagem e Reforço Escolar.

A convicção é que a realização de um levantamento desses trabalhos pode contribuir para que as pesquisas sejam utilizadas a favor do desenvolvimento da Educação, considerando que as pesquisas produzidas a partir de 1999 trazem informações significativas sobre um período de reformas na educação do Estado de São Paulo, iniciada com a reestruturação organizacional do ensino paulista e a implantação do regime de progressão continuada em um sistema de ciclos.

Buscou-se para tanto uma apreciação do pensamento teórico ocorrido, ou seja, que conhecimento foi produzido? Houve ampliações? Avanços? Ao traçar essas informações considera-se estar colaborando com o movimento da pesquisa educacional brasileira, pois se pode exercitar um diálogo entre pesquisas e obter vastas reflexões acerca das mesmas.

**Identificação da problemática da pesquisa**

Os mecanismos de Avaliação como IDESP, SARESP possibilitam a verificação da garantia do fluxo escolar que avaliação do progresso da aprendizagem dos alunos. Deve-se considerar, também, que existem normativas que exigem acompanhamento do aluno com dificuldades, como é o caso das fichas individuais dos alunos que devem ser preenchidas pelos professores, mas mesmo os alunos com dificuldades que conseguem progredir apresentam pelos resultados do SARESP baixo domínio de conteúdos. O que nos faz pensar: quais mecanismos têm garantido a aprendizagem dos alunos, como eles têm sido pensados e implementados? De que formas o trabalho pedagógico está sendo executado, visto que a legislação que, equivocadamente, interfere na prática docente. Pode-se perceber que mesmo que haja garantias de aprendizagem na lei, tal fato, não é garantido no contexto escolar, pois ficam evidentes os baixos resultados dos testes em escala.

Os textos legais ao proporem uma visão mais sistemática da avaliação enfatizam a importância de substituir uma prática e uma cultura avaliativa classificatória, excludente por uma avaliação formativa, voltada para a progressão dos alunos.

A melhoria da qualidade da educação básica constitui, neste início de século, um dos maiores desafios da educação brasileira, como atestam as duas últimas edições do Relatório Mundial da Educação, produzido pela UNESCO (UNESCO 2008, 2009). O baixo desempenho do Brasil no atendimento da meta para garantir a qualidade de educação básica do Projeto de Educação para Todos da UNESCO tem levado o país a perder posições no ranking mundial elaborado pela UNESCO e suscitado a necessidade de ações urgentes por parte das diferentes instâncias governamentais para garantir o atendimento desta meta.

No Brasil, notadamente a partir da década de 1990, a melhoria da qualidade da educação aparece nitidamente associada à melhoria dos processos de avaliação, seja da avaliação de sistemas, seja da avaliação da aprendizagem que se realiza cotidianamente nas escolas e nas salas de aula, que ganham centralidade no cenário nacional e que quanto à qualidade, são incluídos: a definição de Parâmetros Nacionais Curriculares, formação e valorização de professores e outros profissionais de educação, avaliação educacional, equipamentos e materiais didático-pedagógicos, infra-estrutura física, financiamento e gestão, além de outros específicos a cada nível ou modalidade.

Na ótica governamental a idéia é que a implantação de sistemas de monitoramento da qualidade da educação e a ampliação da normatização sobre os processos de avaliação da aprendizagem no interior das escolas possibilitariam segundo Gremaud (diretor de avaliação da educação básica do INEP) citado por Freitas (2007, p.967), de um lado "[...] prestar contas à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da qualidade de ensino", além de "garantir a regularização do fluxo escolar, de modo que reprovações e abandono sejam eventos raros e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente [até] 2021", como consta do Plano Nacional de Educação (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007, p.992).

E, por outro lado, a superação de uma cultura de avaliação classificatória e excludente e a implementação de uma avaliação mais democrática e inclusiva, revertendo "o quadro de evasão e repetência e o fracasso em termos de qualidade de ensino" (SÃO PAULO, 1995, p.309).

Nessa perspectiva, (FREITAS, 2007; GARITA, 1999; SILVA, 2003) observa-se a intensificação da regulamentação e normatização da avaliação da educação a partir da década de 1990, sem que, no entanto, se registrassem avanços na melhoria da qualidade.

No Estado de São Paulo presenciou-se, a partir de 1997, a abundância de atos normativos e diretrizes oficiais sobre o processo de avaliação das aprendizagens, a ser realizado no âmbito das escolas, na convicção de adequar o sistema educacional às orientações da nova LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), apontam que a avaliação deve ser um processo formativo, contínuo e sistemático de acompanhamento do aluno em seu processo de desenvolvimento. No entanto, após uma década, não se tem logrado a melhoria da qualidade do ensino e se registram reiteradas denúncias sobre a desorganização do processo educativo nas escolas e a perpetuação de práticas avaliativas classificatórias e excludentes. No entanto, como analisa Silva (2002, p.4):

> No âmbito pedagógico, as indicações para a mudança acabaram por normatizar novas formas de organização do trabalho escolar, [...] rotinas escolares, [além de] alterar diretamente a sistemática de avaliação ao garantir ao aluno a sequência de estudos ao longo do ciclo, de forma contínua, sem reprovações e retrocessos.

Dentre as mudanças mais significativas situa-se a normatização dos processos de recuperação da aprendizagem e de reforço escolar, por exigir a reorganização do tempo e dos espaços escolares permitindo, mesmo aos alunos de ritmo e de estilos de aprendizagem diferenciada, avançar na escolaridade e ampliar, dessa forma, as oportunidades de acesso e apropriação dos saberes.

A proposta para o Estado de São Paulo vem para legitimar a organização pedagógica, por meio da Deliberação CEE-SP nº 09/1997, com a instituição do Regime de Progressão Continuada no sistema de ensino. Este regime vem resolver sobre o disposto no artigo 1º, parágrafos 2º e 3º da LDBEN, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), afirmando que os sistemas podem optar por mais de um ciclo, desde que a passagem de um a outro se faça de forma a haver a progressão continuada, garantindo a avaliação do processo ensino-aprendizagem que deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e se, necessário, ao final de cada período letivo, ou ciclo.

Essa mesma Lei em seu artigo 32 § 2º estabelece:

> Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p.11)

A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) recoloca o assunto na letra "e" do inciso V do art. 24 - "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período

letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos."

A Resolução SEE-SP nº 49/96 reitera a necessidade de:

> Oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem, através de metodologias e estratégias inovadoras para atender alunos com defasagens e/ou lacunas claramente diagnosticadas, não superadas através das atividades de recuperação contínua desenvolvidas, sistematicamente, pelo professor no contexto das respectivas aulas. (SÃO PAULO, 1996, p.1).

É a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que o reforço e a recuperação de aprendizagem ganham um novo olhar, uma nova forma de concepção.

Nesse âmbito, as atividades de recuperação ganham um novo espaço. Elas se apresentam como um meio para oferecer aos alunos, mais uma oportunidade diferente, diversificada daquela que ele teve no seu ensino regular, para que o aluno possa superar ou ter ao menos mais uma oportunidade, ao menos de superação daquilo que o aluno não está conseguindo entender, da dificuldade que ele não está conseguindo vencer, da difícil trilha de seu processo de aprendizagem que ele precisa prosseguir.

O Reforço e Recuperação de Aprendizagem se utilizados corretamente, auxiliam no caminho para a busca de uma educação democrática, emancipadora e de qualidade.

A nova LDB, visando à garantia de acesso e permanência na escola, trouxe uma novidade no que diz respeito ao tipo de sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, sugerindo e estimulando, através do artigo 32, em seus parágrafos 1º e 2º, que o ensino fundamental seja baseado no Regime de Progressão Continuada e não mais no antigo modo seriado.

O Regime de Progressão implantado da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, com o objetivo geral de atender as demandas da realidade educacional brasileira neste final de século e por uma busca de uma educação democrática apresenta os estudos de recuperação como essencial a todos os alunos que a ele pertencerem.

Passada mais de uma década de implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo e diante de resultados de estudos sobre deficiências na reorganização estrutural do ensino e nas práticas e mecanismos de avaliação no interior das escolas, é pertinente e enriquecedor levantar o estado do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem e recuperação escolar no regime de progressão continuada no sistema de ciclos na produção científica de teses e dissertações ao longo do período 1999-2009.

Nesse contexto, dada a política da Avaliação Formativa, é relevante investigar se a partir de 1998, ano de implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo, as teses e dissertações produzidas têm contribuído para esclarecer problemas de sua implantação no interior da escola, seja por desvelamento das representações assumidas pelos professores, seja pela análise das práticas de avaliação efetivamente desenvolvidas.

Cabe, ainda, investigar e discutir a se esses estudos trazem uma análise das experiências da utilização da avaliação formativa e de um uso corrente de Reforço e Recuperação no interior da escola, considerando que no estado do conhecimento sobre avaliação na educação básica, cobrindo o período de 1990 até 1998, a análise de experiências de avaliação na prática escolar era pouco expressiva (BARRETO, PAHIM PINTO, 2000), além de não haver avaliações e índices mostrando o baixo desenvolvimento dos alunos no ensino público do país.

A investigação do estado do conhecimento no período selecionado permite evidenciar a relação entre a teoria e a prática, pois foi a partir da implantação do Regime de Progressão Continuada, em 1997, que a maior parte dos trabalhos acadêmicos relata os embates entre diferentes orientações teórico-metodológicas de avaliação no âmbito escolar e discute os projetos de recuperação escolar propostos oficialmente e sua aplicação nas escolas paulistas. Os dez anos de análise foram abordados a fim de obter uma visão prudente e significativa do período.

Diante de resultados[2] de pesquisas já citados, de algumas evidências obtidas durante a pesquisa[3] de iniciação científica e das normatizações apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, surgem alguns questionamentos, que cumprem o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado, tais como: Quais os conceitos e significados de avaliação formativa, recuperação da aprendizagem e de Reforço Escolar assumidos na legislação e identificados pelas produções científicas? Quais as concepções que se tem acerca da questão Recuperação e Reforço? Que avanços se evidenciam na prática escolar com a implementação dos mecanismos de recuperação e reforço escolar em um regime de progressão continuada e sistema de ciclos na melhoria da qualidade de formação dos alunos? Que problemas têm

[2] Freitas (2007), Garita (1999), Quagliato (2003), Silva (2002) e Vido (2001).

[3] A pesquisa de Iniciação Científica realizada sob orientação da Professora Debora Cristina Jeffrey teve como título A Política Educacional no Brasil: Princípios, Orientações e Experiências. Foi possível concluir ao término da mesma que a economia de recursos, na área educacional, resultou na descentralização da gestão e do financiamento, enquanto a centralização, ao envolver a avaliação e controle do produto, deixa de focalizar a dificuldade individual do aluno.

sido identificados e que propostas de superação têm sido apresentadas? Para responder essas perguntas, traçamos os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral**

• Evidenciar as contribuições apresentadas pelas teses e dissertações produzidas pelos programas de Pós-graduação das principais Universidades paulistas que possibilitem vislumbrar melhor o estado atual da avaliação da aprendizagem no contexto da progressão continuada e o significado e o papel do reforço e da recuperação na rede estadual de ensino, compreender sucessos e progressos em sua evolução, e identificar diferentes interpretações, conceitos e perspectivas que vêm sendo construídos em relação aos ordenamentos legais e à prática da avaliação da aprendizagem.

**Objetivos específicos:**

• Analisar, por meio da produção do Estado de Conhecimento, o conceito de Recuperação de Aprendizagem e Reforço Escolar, apresentado em pesquisas produzidas em Universidades Estaduais Paulistas, no período de 1999 a 2009.

• Investigar, por meio do estado do conhecimento, os posicionamentos teóricos sobre a Recuperação de Aprendizagem e o Reforço Escolar que têm se constituído em focos esclarecedores para análise dos atos normativos e das práticas avaliativas, bem como das vinculações entre eles;

• Analisar e discutir o conhecimento produzido sobre a prática da avaliação formativa, com destaque para os mecanismos de recuperação e de reforço escolar no interior da escola e da sala de aula;

• Investigar o conhecimento atual que se tem das representações de docentes e alunos sobre os processos de avaliação, o regime de progressão continuada e as atividades de recuperação e reforço escolar;

Visando dar conta desses objetivos, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

No capítulo 1 intitulado, O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA, apresenta-se um levantamento sobre como a avaliação de aprendizagem vêm sido concebida e estruturada teoricamente no contexto escolar dentro de um Regime de Progressão Continuada em sistema de Ciclos.

No capítulo II, A METODOLOGIA DA PESQUISA apresentou-se o processo da pesquisa realizada e o método utilizado. Descreveu-se as categorias de análise, como foi selecionado o material investigado e como a pesquisa foi desenvolvida.

No capítulo III, ESTADO DO CONHECIMENTO: RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E DO REFORÇO ESCOLAR NA LITERATURA ESPECIALIZADA identificou e analisou-se a contribuição das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de Pós-Graduação com maior representatividade científica no Estado de São Paulo (USP, UNESP, UNICAMP e PUC) para a compreensão e avanços na implementação de processos de avaliação da aprendizagem no contexto do Regime da Progressão Continuada em um sistema de ciclos. Atenção especial foi dedicada à contribuição sobre o significado e o papel do reforço e da recuperação de aprendizagem na rede estadual de ensino.

Pode-se ver adiante, no capítulo III, as categorias de análise dos trabalhos que possibilitarão demonstrar como mecanismos de recuperação e reforço escolar estão sendo trabalhados no acompanhamento do aluno do Regime de Progressão Continuada no sistema de ciclos, como os alunos e professores vêem esses projetos e como eles estão sendo executados no âmbito da política educacional.

# I - O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA

> ***Menino quando entra na escola não deve ser considerado como um soldado que depois vai ser cabo, sargento, tenente, capitão. Aprendizado não é maratona. Menino não tem que tirar primeiro lugar. Quando um tira primeiro lugar humilha os outros vinte e nove da turma. Menino não é foca que, quando aprende uma coisa – que tem que aprender! – ganha uma sardinha, nem é elefante, que, quando se equilibra sobre uma bola ganha um amendoim (...) Menino não tem que passar de ano. Quem passa de ano é o Tempo. Menino tem que ser avaliado, percebido, orientado, estimulado, menino tem que ser amado. Cada criança conseguirá em tempos diferentes. Elas não serão repetentes! Serão apenas diferentes umas das outras. (ZIRALDO, 2005, p.38).***

## A proposta do Regime de Progressão Continuada: concepção de avaliação.

Os documentos e textos que fundamentam o Regime de Progressão Continuada apontam as finalidades pelas quais foi proposta a sua adoção e dentre elas se destaca a universalização do ensino fundamental com maior produtividade. No meio escolar pôde ser observado que outro importante objetivo era sanar o grande problema encontrado na rede que era a repetência escolar.

A prática da reprovação dos alunos nada tem a contribuir com os direitos educacionais de cada um. Nada tem a contribuir também com a promoção democrática, pois parece culpar o aluno por seu próprio fracasso, desestimulando-o no uso do seu direito à educação, assim, o aluno é considerado um mero objeto que pode ser tanto dominado como ameaçado.

Paro (2000, p.14) afirma que “se o aluno é considerado sujeito do processo educativo, o educador deverá ter em mente que esse processo só será verdadeiramente educativo se aluno quiser aprender, ou melhor, se for levado em consideração sua vontade”. No entanto, o “querer aprender” e a “vontade de aprender” não aparecem nos indivíduos, ao contrário, são valores cultivados historicamente e, portanto, conteúdos culturais que precisam ser apropriados por meio de um processo educativo.

A reprovação escolar pode ser considerada como um meio paradoxal de todos os conceitos condizentes com uma educação que privilegia conceitos democráticos, pois uma educação que se baseia nesses conceitos considera que o aluno é um ser, portador de vontades e interesses.

E, assim sendo, tem que ser instigado e não ameaçado no ato educativo. A reprovação escolar pode destruir a auto-estima dos alunos, uma vez que o mesmo não é portador de voz e, portanto, não pode dialogar e interagir. Ele está sempre impelido a ouvir e a obedecer. O aluno e o professor necessitam de uma relação de colaboração, de ajuda recíproca, de auxílio e de trocas constantes de conhecimentos.

Para Gomes (2004, p.33):

> O aluno, como ser humano, traz implícita a condição de sujeito. Isso significa que a relação que deve ser estabelecida entre ele e o professor não pode ser uma relação de dominação e sim de cooperação. Toda relação de cooperação pressupõe a troca, a solidariedade, e educar é um ato por excelência solidário, pois se baseiam em trocas de experiências, conhecimentos e interesses dos alunos. Somente respeitando-os é que ele demonstra que reconhece os educandos como sujeitos e lhes possibilita participação ativa e significativa no processo educativo.

Os alunos que não conseguem um bom desenvolvimento na aprendizagem podem não alcançá-la porque, talvez, não foram usados os meios essenciais e adequados para que eles atingissem o patamar almejado do aprendizado. Deve-se considerar que, se existe a ocorrência da reprovação, existe também a desconsideração de esforços individuais e coletivos (aluno e equipe escolar).

Todos os avanços obtidos durante o ano letivo são descartados quando o aluno é obrigado a refazer a série novamente, diante de uma mesma metodologia utilizada pelo professor, repetindo até mesmo, aquilo que ele já aprendeu. Diante deste cenário, não se pode conceituar a reprovação como algo positivo: “há que se excluir de vez a reprovação do imaginário educacional, pois sua única contribuição para a escola é a de contrariar seu papel político-democrático e afirmar sua condição anti-democrática.” (GOMES, 2004, p.36).

A repetência escolar impede a permanência do aluno na escola, pois as sucessivas reprovações levam a evasão. O regime de Progressão Continuada, estruturada em regime de ciclos, não exige que todos os alunos se movimentem no mesmo ritmo no percurso escolar, flexibilizando o estilo e tempo de aprendizagem, e ampliando as oportunidades de acesso ao saber.

No entanto, convém salientar que dificilmente, nos dias atuais, existam professores que reprovem seus alunos pelo simples “prazer” que tal situação possa lhe oferecer.

Faz-se, então, necessário, uma análise mais meticulosa da reprovação em si. Atualmente, com a progressão continuada os alunos são reprovados se e somente se tiverem frequência inferior a 75% dos dias letivos nas diferentes áreas e /ou disciplinas.

Segundo Teixeira (2007, p.11):

> Entre as mudanças recentes ocorridas, podemos ressaltar a implantação da progressão continuada nas escolas estaduais de São Paulo, que ocorreu no ano de 1998, colocando em destaque a avaliação como um dos seus pilares (...) Uma nova concepção de avaliação e organização escolar também foi proposta para o ensino fundamental que passou a ser dividido em dois ciclos: Ciclo I (envolvendo as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau) e o Ciclo II (envolvendo as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau) havendo possibilidade de retenção apenas no final de cada ciclo ou se o aluno não tivesse freqüência igual ou superior a 75% do total das horas letivas.

O conteúdo das disciplinas que podem auxiliar o aluno em sua formação para exercer a cidadania tão proclamada nos discursos educacionais, não parece estar tendo grande importância no contexto educativo atual. Uma possível justificativa para essa afirmação é o fato de que, aprendendo ou não, o aluno será aprovado.

As avaliações externas, como o SARESP, são aplicadas aos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, ou seja, no final do ciclo de formação dos alunos. Os resultados dela também não implicam na reprovação ou retenção dos alunos. Apenas a frequência dos mesmos na escola é que pode reprová-los e se pode afirmar que a frequência não garante que o aluno tenha um aprendizado de qualidade.

Os professores e a escola parecem estar de “mãos atadas” perante uma legislação que oferece as condições para um aprendizado ideal apenas no papel. Isso porque, as condições necessárias, tanto físico-pedagógicas como humanas não existem no cotidiano escolar. Não se tem classes de aceleração pela ausência de espaço e de contratação de professores qualificados. Não se consegue trabalhar com classes de 35-40 alunos com diferentes deficiências na aprendizagem o que torna descaracterizada a avaliação formativa proposta em lei.

Não se tem espaço físico ou mesmo condições sócio-econômicas para que os alunos retornem à escola para o projeto de reforço. E, quando isso ocorre, nem todos os alunos recebem reforço necessário a melhoria individual de suas dificuldades. São muitos os alunos com deficiência de aprendizagem não corrigida no ciclo, gerando um número imenso de analfabetos funcionais [4].

[4] Confira GARITA, R.M..S. **Os enigmas da avaliação da aprendizagem e as políticas educacionais.** In: ROSSIT, R.A e STORANI, K. Avaliação nos processos educacionais.

Nessas condições não se privilegia na prática o estabelecido no artigo 23 da LDB nº 9.394 ao considerar que:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em ouros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 9)

A atual LDB trata ainda da avaliação da aprendizagem no capítulo II, artigo 24, considerando que a mesma deve ser contínua e cumulativa, ou seja, não pode se realizar em um único momento, mas sim durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A Lei Federal não apresenta a avaliação como um simples instrumento de atribuição de notas ou conceitos, mas ressalta a necessidade da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, procurando analisar e, por seguinte, desenvolver os aspectos cognitivos do aluno, considerando-se, sempre, sua condição de vida e o meio social no qual está inserido.

Nesse enfoque, pode-se pensar que a proposta de mudanças está vinculada a um compromisso político que inclui rever o modo e a concepção da avaliação. Ensinar significa transmitir conhecimento e aprender implica, em primeiro lugar, poder acessá-lo, e, posteriormente, assimilá-lo, pois como aponta Paro (2001, p.38):

> Basear a avaliação apenas na aquisição de conhecimentos é supor uma concepção reducionista e tacanha dos objetivos da educação escolar que, como atualização histórica, deve visar à apropriação da cultura de um modo mais completo do que a simples transposição de informações.

Desse modo, o aluno não pode ser tratado como um “ser” passivo, sem opiniões, críticas e idéias. O professor, por sua vez, não deve ser o detentor do conhecimento, transmitindo-o sem articulação, pois nessa situação, o aluno apenas reproduz na avaliação o que aprendeu. A avaliação deve ter a preocupação de reflexão, de oportunidade, de revisão e de desenvolvimento do trabalho que foi efetuado.

Os alunos nunca são iguais, os grupos de alunos nunca são homogêneos, logo a heterogeneidade e a diversidade devem ser respeitadas. Segundo Gardner (2000, p. 115) não somos iguais nem temos o mesmo tipo de inteligência, por isso a educação se torna mais eficaz se “essas diferenças forem levadas em consideração do que ignoradas ou negadas” Mas, para tanto, a escola deve oferecer as condições físico- pedagógicas e humanas. Contar apenas com o professor, diante da imensa discrepância de conhecimento por parte dos alunos pode ser uma utopia.

A avaliação tem que desempenhar a função de nortear o trabalho docente a fim de que os professores possam retomar o processo de ensino e aprendizagem indicando progresso na construção do conhecimento, em uma constante reflexão de suas práticas, adotando-se novas medidas que superem as tradicionais, as antigas práticas e cultura avaliativa.

Em atendimento ao novo contexto educacional, a avaliação traz alterações significativas no que se refere aos aspectos organizacionais e funcionais das escolas. A escola deveria se regular tanto às condições didáticas como pedagógicas promovendo a aprendizagem dos alunos e ainda contribuindo para a regularização do fluxo escolar. Tais medidas poderiam garantir o acesso e a permanência na escola e, ainda reduzir, a distorção idade/ série, que só pode ser positiva quando se trata de uma melhoria no trabalho pedagógico e se tiver, devidamente, as condições reais para o sucesso, condição esta que parece existir, apenas no plano legal, uma vez que o pronunciado na legislação se contradiz com o vivenciado no cotidiano escolar.

**O conceito de avaliação: A função formativa da avaliação.**

A avaliação, no novo contexto educativo, pode ser entendida como sendo uma função formativa, cabendo-lhe o papel de orientação do trabalho pedagógico e de oferecimento de acompanhamentos dos avanços e das dificuldades dos alunos no alcance do êxito da aprendizagem. Ela “é um procedimento pedagógico que deve nortear o trabalho do professor, visando verificar os progressos na aprendizagem e determinar se há necessidade de adoção de meios de recuperação ou reforço” (SILVA, 2001, p.44).

Desse modo, a proposta político-pedagógica pode alterar a estrutura e o funcionamento das escolas e as práticas de ensino e de avaliação, ao pressupor uma reflexão pedagógica ligada continuamente ao processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores e alunos, repensando o oferecimento e efetivação das atividades de recuperação contínua e paralela a partir dos resultados parciais de aprendizagem apresentados pelos alunos.

No sistema de ensino paulista atual é possível verificar que a avaliação faz parte, de modo peculiar, do processo de ensino aprendizagem. Nosso sistema educacional é um sistema de ciclos embasado num Regime de Progressão Continuada em que se percebe o papel notório da avaliação e a centralidade em que a mesma se projeta.

A avaliação proposta na legislação, tratando-se do Regime de Progressão Continuada, aproxima-se do modelo de avaliação para a formação.

Para Abrecht (1994), a avaliação formativa tem na sua concepção a proposta de avaliar para formar, ou seja, a avaliação formativa propõe um acompanhamento constante do processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo uma auto-avaliação, assim um auto-avaliar é permanente tanto de professores como de alunos.

Os resultados dessa auto-avaliação deveriam indicar como será a intervenção nas dificuldades dos alunos e como poderá ser feita a reestruturação dos percursos de aprendizagem. Assim organizada, o autor compreende que a avaliação passaria a ser fundamental no acompanhamento da identificação do processo e não mais no produto final.

Nessa perspectiva, o professor poderia desenvolver uma relação de respeito e afeto com seus alunos, pois poderia acompanhá-los e auxiliá-los a superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Pensar nesse processo de ensino e de avaliação corresponde romper com o modelo tradicional e com a atuação de práticas avaliativas caracterizadas como “vilãs”, determinantes do fracasso e da evasão escolar de muitos alunos.

A avaliação muitas vezes foi confundida com testes de verificação, ocasionando assim uma visão equivocada do que é a avaliação. Essa prática contribuiu também para legitimar o modelo social injusto e classificatório que fez da escola, por muitos anos, uma escola seletista e excludente.

As instituições, muitas vezes, utilizavam a avaliação para classificar, rotular os alunos em ótimos ou péssimos, verificar seus desempenhos através de provas, de testes e de exames, em geral desvinculados do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

Luckesi (2002) afirma que o agravante foi o desenvolvimento de uma cultura equivocada sobre a avaliação que levou tanto os alunos como seus pais a se preocuparem tão somente com a promoção. Aos professores cabia o “acerto de contas” com os alunos, vindo em doses homeopáticas de sadismo, exercido através da ameaça e do medo.

A avaliação foi por muito tempo praticada como uma atividade controladora, que visava a inclusão de poucos e a exclusão de muitos, com ênfase na prática da verificação ao invés de avaliação, medindo o rendimento do aluno por meio de testes utilizados com fins estatísticos e não educacionais com vista à intervenção efetiva no processo de aprendizagem.

Ainda hoje, temos variações desse modelo de avaliação classificatória que, muitas vezes, infelizmente, ainda se encontra em uso, pois toda cultura inserida em uma sociedade demora a se romper, principalmente quando há forte resistência à mudança.

Perrenoud (1993, p.173) a esse respeito considera que:

> Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola (...) uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola.

No entanto, para Garita (1999, p. 34):

> Se a intenção é alterar as práticas de avaliação, o fundamental seria o envolvimento dos professores num processo de identificação e reflexão criteriosa dos objetos e mecanismos de avaliação, condição para superação dessas questões postas, o que exigirá o repensar: da relação adequada dos aspectos a serem avaliados com os objetivos gerais da disciplina e do projeto pedagógico da escola; da correspondência dos aspectos avaliados com os efetivamente construídos no trabalho com os alunos; da inclusão de "todos" os comportamentos, mas apenas os significativos e representativos das capacidades dos alunos concretamente visadas e trabalhadas na formação do aluno.

A avaliação formativa deve ser parte integrante do processo ensino-aprendizagem, pois é considerada como um processo diferenciado que atua nos diversos ritmos de aprendizagem de cada aluno, assim como nos seus domínios, e faz com que os objetivos estejam concentrados não somente em aspectos de comportamento, mas na experiência do aluno no seu processo de aprendizagem.

A avaliação, segundo Hadji (2001), é classificada em relação à ação de formação, a partir de três tipos: Avaliação prognóstica, Avaliação formativa e Avaliação cumulativa.

A avaliação prognóstica, na análise do autor tem a função de ajustar o aluno ao conhecimento, permitindo a modificação das estratégias de ensino pelos atores do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que se proporcione uma melhor condição de ensino-aprendizagem para ambos.

A avaliação formativa, de acordo com Hadji (2001) contribui para uma boa regulação das atividades de ensino. Ela se ocupa em melhorar o conteúdo e as formas de ensino, permite acompanhar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, fazer intervenções quando o mesmo apresenta dificuldades, além de verificar quais são suas potencialidades e defasagens. Por último, para o referido autor, a avaliação cumulativa atua no intuito de fazer um balanço das aquisições no final da formação.

A avaliação de aprendizagem não pode se preocupar em estabelecer rankings ou certificações, e sim colaborar com o processo de formação. Ela não pode ter um caráter regulador, controlador, mas promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares propostos por cada escola.

A avaliação formativa indica o melhor caminho para garantia de uma aprendizagem bem sucedida, “oferece-lhe uma amostra”, “um acompanhamento de seu desenvolvimento”, ou seja, conhece-se o “real” e o que se precisa para atingir o “ideal”.

Hadji (2001) a esse respeito, conclui que a avaliação formativa não é um fato, pois se assim o fosse seria possível criar modelos. Esta avaliação contempla os principais atores do processo: o professor e o aluno. Assim, ela corresponde ao “ideal” de uma avaliação, pois informa aos autores do processo sobre os avanços ou as necessidades dos mesmos. No entanto, como já foi discutido anteriormente, para que a avaliação formativa tenha êxito ela necessita de condições favoráveis para sua realização. Não adianta oferecê-la tão somente através de leis ou decretos. É necessário que os professores possam efetivá-la no seu cotidiano, fato esse que não está sendo possível nos dias atuais.

A avaliação na LDB nº 9.394/96 parece assumir o seu verdadeiro caráter de acompanhamento, conforme sugerem inclusive os estudiosos Hadji (1994), Luckesi (1998), Hoffman (1993) e Souza (1991) que também discutem as referências normativas e criteriadas.

Os autores citados acima concluem que não são as referências criteriadas que tornarão ou não a avaliação formativa, de modo que toda avaliação socialmente organizada, anunciada e executada como tal dentro de uma instituição, é, intrinsecamente, normativa.

Impor normas não parece significar não fazer a avaliação se tornar formativa, já que toda avaliação realizada numa instituição deveria ser de acordo com as determinações próprias da mesma. E toda avaliação normativa é também em parte criteriada, para situar alguns desempenhos em relação a outros. Do mesmo modo, toda avaliação criteriada pode levar a uma avaliação normativa, podendo ambas ser formativas ou não.

No entanto, o que está em jogo não é a forma externa da avaliação. Se o que se pretende fazer é um balanço do aprendizado, classificando-se para tal os alunos segundo uma determinada ordem, ou hierarquia de excelência, estabelecendo-se rankings, nesse caso a avaliação passa a ser normativa.

O processo de avaliação formativa tem como princípio auxiliar o aluno a aprender, estimulando sua participação no processo de ensino-aprendizagem e visando à transformação do indivíduo, que se reflete em suas atitudes e condutas. Como afirma Abrecht (1994, p.18): “a avaliação formativa é muito mais uma atitude que um método”.

Para que realmente seja entendida como satisfatória e de caráter emancipado a avaliação necessita de um caráter mais formativo, democrático e, principalmente, de acompanhamento constante em que se respeitem as diferentes etapas do processo.

Assim, somados, esses fatores geram uma forte resistência por parte da comunidade escolar em aceitar a progressão continuada, até mesmo pela falta de conhecimento do prescrito em lei do efetivado no cotidiano e, principalmente, da falta de condições físico-pedagógicas do conhecimento da mesma.

A cultura avaliativa tanto para os pais como para alguns professores, muitas vezes, caracteriza-se, assim, por conceitos obtidos em provas ou por boletins escolares, resumindo-se, assim tão somente ao poder da nota utilizada com o caráter de regulação e de controle de todo o processo, culminando em preocupações de estabelecimento de rankings ou certificados.

A LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) evidencia a necessidade da comunidade escolar de colaborar com o processo de formação, o que nem sempre ocorre na escola. Essa situação, muitas vezes, é provocada tanto pelo desinteresse de alguns pais, como da própria gestão escolar que parece ter interesse na não participação dos pais no cotidiano escolar.

Talvez se os pais fossem devidamente orientados em relação à avaliação em regime de progressão continuada, tanto na parte legal como na parte pedagógica, os mesmos poderiam exercer certa “cobrança” por parte dos políticos que fazem as leis e não oferecem as condições para que as estas se efetivem. Poderiam, ainda, trabalhar, auxiliando os professores nessa difícil tarefa de realizar a avaliação formativa em condições precárias. Poderiam também, entender as formas ideológicas implícitas numa política neoliberalista que os faz acreditar que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades[5].

Hadji (2001) diz que a avaliação socialmente organizada, anunciada e executada como tal dentro de uma instituição é normativa e que a imposição de normas não

[5] Cf. Garita (2010).

significa não avaliar, formativamente, já que toda avaliação é feita em uma instituição de acordo com determinações próprias da mesma.

O erro, talvez, esteja no modo como essa avaliação socialmente organizada vem acontecendo, ou seja, se o desejo ou o projeto é obter uma educação para todos, com garantia de permanência e qualidade, é preciso que a legislação, a escola, a comunidade apresentem condições para sua efetivação, pois segundo argumentos de Patto (1990), não basta garantir a permanência por um tempo maior do aluno na escola e lhe proporcionar alimentação adequada que supram suas carências alimentares, mas necessita-se, também, deslocar a função política e social da escola controladora, capitalista e com interesses próprios para uma escola que tenha como lema a socialização, o empenho pela humanidade e a emancipação cultural dos homens.

Freitas (2003) entende que a escola não deve ser um espaço redentor, mas um espaço de luta, uma alavanca para o processo emancipatório do homem. Nesse sentido, os estudos de recuperação precisam ser avaliados segundo sua ação vivida, e não idealizado seu caráter de mecanismo para que a escola, educadores, pais e alunos reencontrem sua verdadeira função e se utilizem deles.

## O contexto político da avaliação: a centralidade da avaliação na rede estadual de ensino de São Paulo.

No contexto das reformas educacionais conduzidas pelo ex-governador do Estado de São Paulo, Mário Covas, a implantação dos ciclos no ensino fundamental implicou uma mudança significativa, uma vez que, ao reorganizar todo o processo educativo, introduziu de forma “autoritária” o regime de Progressão Continuada.

As reformas educacionais causaram, significativamente, um grande impacto na avaliação, ao inserir a progressão continuada e o sistema de avaliação externa, dentre outras inovações. Esse regime político alterou as práticas avaliativas e as rotinas escolares interferindo diretamente na sistemática avaliativa, ao garantir ao aluno a sequência de estudos ao longo de cada ciclo, de forma contínua, sem reprovações e retrocessos.

Neste contexto, a retomada das questões fundamentais da avaliação, à luz das confusões e contradições presentes nas salas de aula da escola revela que a

questão fundamental está relacionada com os significados dados à avaliação, visto que a mesma implica julgamento de valor, pois segundo Hadji (1994, p.29):

> O valor está naquilo que uma pessoa é digna de apreço. É também o que faz com que um objeto tenha preço, seja desejável, e possa ser digno de troca. É ainda o que fundamenta a qualidade de um objeto ou de um comportamento particular (por referência a uma norma ideal) [...] Avaliar, segundo este ponto de vista, significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de auto-avaliação. [...]

Hadji (1994, p.29) afirma que a necessidade da operação de cruzamento no momento de avaliar, de se julgar um valor e, que para tanto se faz necessário estabelecer elos, entre o real e o ideal, acredita-se que tanto o professor como a escola e a comunidade devem também cruzar seus olhares, com lentes de aumento, sobre os alunos que serão avaliados. O que se deve avaliar nesses alunos? Para que se “fazer de contas” que os alunos serão avaliados se já se decidiu “a priori” que eles não serão reprovados a não ser pela frequência. Estão todos os sujeitos conscientes da realidade avaliativa que ocorre nas escolas da rede pública do estado de São Paulo?

Hadji (1994, p.29) ainda insiste na necessidade da criação de uma “grelha” de leitura através da qual, o professor deve estabelecer seu juízo avaliativo:

> [...] Quando avalio, começo por me distanciar do objeto sobre o qual me vou pronunciar. Introduzo assim uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm. Distancio-me e constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas "coisas" (...) Assim a existência da avaliação é a manifestação de uma exigência de ter "para dizer". Para ser satisfeita, esta exigência leva o sujeito a operar uma segunda ruptura, entre o real e o ideal, o ser e o dever-ser. Para me poder pronunciar sobre uma dada realidade devo dispor de uma norma, de uma "grelha", à luz da qual a vou apreciar. Estamos, como acabamos de ver, perante o difícil problema da escolha de um valor. “Mas, qualquer que seja o valor adotado, não posso avaliar senão quando adotar um valor, quer dizer, quando constituir uma “idéia” ou um conjunto de “idéias” como referente, em nome do qual se toma possível apreciar realidade.

Hadji (1994, p.29) nos aponta que, no momento de adotar um valor, um conjunto de idéias como o referente do professor é que parece estar o grande equivoco das discrepâncias entre o solicitado legalmente e o que ocorre efetivamente no cotidiano escolar. Enquanto a legislação oferece um discurso convincente e ideológico no sentido de “apagar as diferenças” e “fazer de conta” que todos são iguais e que podem aprender significativamente, a prática avaliativa dos professores não parece conseguir acompanhar tal raciocínio. Não se sabe mais o que se deve avaliar nos alunos.

Os alunos, em sua maioria, não parecem apresentar os requisitos para a série que estão cursando. Com a inclusão, existem situações bem diferenciadas nas salas de aula. Existem também, os alunos com “liberdade assistida” e que raramente apresentam comportamento adequado.

Os professores parecem se perder no meio de inúmeras “situações” de aprendizagem para as quais nem sempre foram preparados. Desse modo, eles não parecem conseguir trabalhar o conteúdo da série em questão e, muito menos, preencher as lacunas das séries anteriores decorrentes das falhas do Regime de Progressão Continuada e que, em geral, não estão documentadas burocraticamente. Além disso, existe o problema da indisciplina, muitas vezes, causado pela falta de pré-requisitos, dos alunos que foram reclassificados e que “pularam” na maioria das vezes, o conteúdo de um ano inteiro.

Diante da diversidade de fatores parece ficar difícil o estabelecimento de valores para comporem a “grelha” para a qual o professor deverá se voltar. Para Garita (2009) a escola precisa reencontrar a sua especificidade dentro dessa nova sociedade e, somente depois, escolher os valores que poderão dar sentido na apreciação fidedigna da realidade escolar.

Hadji (1994, p.29) explica a importância da compreensão das multiplicidades de objetos a serem avaliados e dos diferentes ângulos com que esses objetos necessitam ser vistos:

> [...] o ato pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas e intenções ou a projeto que se aplicam ao mesmo objeto.

O professor precisa conhecer “o real” tendo um “ideal” como objetivo a ser perseguido, oferecendo, assim, as condições de aprendizagem que todo aluno precisa, considerando que se lhe for proporcionado às condições de tempo e recursos pedagógicos, ele aprenderá.

A avaliação, assim considerada, apresenta fator de centralidade no sentido de envolvimento da escola e seus atores na prática de reflexões, análises e decisões no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, é fundamental que a escola opte e defina “o que”, “o como” e “ o para quê” avaliar.

Essa ação deve ser pensada levando-se em conta o desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem de cada um, pois cada indivíduo apresenta diferenças próprias em seu percurso. Pensando nessas diferenças, entende-se que a escola deveria repensar os aspectos organizacionais e criteriais que influem direta ou indiretamente na "formação" da estrutura e no ensino de cada instituição.

Na perspectiva da legislação que implantou o Regime de Progressão Continuada na rede estadual de ensino de São Paulo, a avaliação visa à promoção, ao progresso do aluno e redefine a função social da escola enquanto instituição de ensino.

Na antiga experiência primária de seriação que os alunos caminhavam com um conjunto preestabelecido de objetivos, conteúdos e atividades e eram determinados por um padrão de medidas de desempenho. O aluno era comparado a um grupo tido como ideal cujo conceito era estabelecido em função de outros, ou seja, uma organização pedagógica estabelecida por avaliações tanto somativas como comparativas.

A reformulação do antigo sistema de ensino, originada pelo Regime de Progressão Continuada, apresenta como responsabilidade da escola devendo esta proporcionar condições para a continuidade dos estudos, por meio tanto de formas de ensino diferenciadas, como de situações diversificadas e adequadas respeitando a individualidade de cada aluno.

Além disso, os estudos de recuperação e reforço escolar necessitam desenvolver-se em ambientes propícios, com horários adequados e professores bem preparados para garantir o sucesso na atividade.

O envolvimento da escola e da comunidade, numa postura favorável à aprendizagem poderia possibilitar ao professor tratar a heterogeneidade e a diversidade em sala de aula.

O educador organiza-se, didaticamente, considerando, os diferentes estágios de desenvolvimento dos seus alunos. Para isso, ele não poderia se limitar à realização de uma avaliação somativa, inadequada nesse ambiente, mas sim efetuar uma avaliação diagnóstica e formativa adaptando o ensino às diferenças individuais observadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, o Regime de Progressão Continuada, tal como a legislação propõe, requer uma avaliação capaz de observar os caminhos percorridos pelo aluno quanto aos ganhos cognitivos e sociais do seu percurso:

> O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão de avaliação na escola. Ele sinalizará as

> heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares (SÃO PAULO, 1997, p.254).

O Regime de Progressão Continuada supõe organizar a promoção da aprendizagem aos avanços particulares e coletivos, em substituição a uma prática avaliativa de repressão e seletividade.

Esse novo sistema procura responder o "para que avaliar?", busca transformar avaliação em um processo de trabalho educativo em que se promovam os necessários redirecionamentos e as buscas de projetos transformadores de uma avaliação de qualidade, para que se obtenha a efetiva aprendizagem dos indivíduos, pois de acordo com Sousa (1994, p.148) afirma que:

> [...] reconduzir a avaliação às suas reais funções é um ato político. Primeiramente, porque desvincula a avaliação da decisão de aprovar e reprovar alunos. Sua função é diagnosticar qual a posição do aluno em determinado momento em relação aos objetivos fixados e por que tem ou não dificuldades de progredir. A escola que tem compromisso de educar deve buscar os meios para consegui-lo. Dessa maneira, não existem limites para as possibilidades de educação.

No entanto, do modo como está estruturada a escola, com professores que nem sempre acompanharão o aluno, em seu ciclo e em decorrência da alta rotatividade dos professores, na composição de sua jornada de trabalho registra-se mais uma vez a discrepância entre quem planeja, dita as leis e quem as recebe e executa. Os professores precisam conviver com seus alunos, diagnosticarem as falhas e poderem corrigi-las.

Resignificar a avaliação, diante da progressão continuada requer tempo, muito estímulo e, principalmente, que os pais se envolvam no processo educativo da escola.

Desse modo, a transformação proposta, quanto ao sentido da avaliação a ser realizada pela escola, deve ser observada e dimensionada. A avaliação deve ser resignificada, ou seja, tratar o conhecimento como um processo ininterrupto, ausente de "cortes", "interrupções" e "retrocessos" oriundos da organização em série.

Essa resignificação estabelece a formação de novos contextos e novas relações de interação com o saber, contradizendo a concepção de que o conhecimento é algo estático, determinado por um período de tempo, alheio às realidades sócio-histórico e cultural de cada um dos alunos, semelhante a, um conjunto fechado e enfaixado de conteúdos e habilidades que deveriam ser adquiridos por todos em um mesmo espaço e em um mesmo tempo.

O Regime de Progressão Continuada propõe a constituição de uma nova escola que inclua, diversifique, dinamize, rompa com conceitos tradicionalistas e vise ao desenvolvimento social. A avaliação não pode ser condicionada a critérios de sucesso ou insucesso escolar, não pode ser reconhecida como discriminadora, nem controladora, ou ainda limitar-se a "cobrar" do aluno o que a sociedade espera, numa relação correspondente de avaliação e sociedade. A escola não pode mais se prestar ao apoio da discriminação e da seletividade social, impedindo a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Encobertar essa promoção de igualdade de oportunidade seria o mesmo que prender-se ao jogo ideológico dos que preservem as leis sem oferecer as condições básicas necessárias a sua efetivação.

A implantação de uma organização escolar em ciclos permite evidenciar que é preciso desafiar as visões antigas e alterar qualquer tipo de projeto educacional que não concorra para uma avaliação re-significada e realizada no sentido da atuação do direito de todos à educação escolar de qualidade, fato esse, sempre encobertado diante de uma política neoliberal, num sistema capitalista selvagem e que coloca os professores como os "vilões" da história tentando acobertar essa "selvageria desenfreada".

A escola está inserida em uma sociedade organizada segundo o ponto de vista de um sistema que visa ao lucro, que busca a eficiência e a economia de recursos, podendo ser conceituada como puramente capitalista situada num mundo globalizado em que as desigualdades sociais são evidentes.

O ensino no nosso país está imerso nessa cruel realidade: ao longo da escolarização é selecionada e eliminada grande parte dos estudantes, dela vítimas, pois os conceitos, as atitudes de sala de aula são as mesmas, ou seja, focalizam basicamente a aferição do desempenho final do aluno e não o acompanhamento de seu processo de desenvolvimento, como estabelecido na LDBEN/96 (BRASIL, 1996).

Para se entender a dinâmica do funcionamento do sistema de ensino é necessário considerar a sua inserção em uma sociedade determinada pelo seu modo de produzir a vida material. O modo de produção influencia essencialmente as relações sócio-políticas-educacionais dos indivíduos que dele pertencem e a instituição de ensino, neste contexto, contribui para manter e reproduzir as relações capitalistas de produção, além de eternizar a divisão do sistema em classes sociais, a despeito das funções democráticas proclamadas para o ensino gratuito.

Na legislação, a avaliação é proposta na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 como um processo de acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, com exigências específicas a seguir enunciadas.

> [...] a-) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b-) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c-) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d-) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e-) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, p.10)

A alínea “a” sinaliza a necessidade de ruptura com o modelo tradicional de avaliação tão utilizado nas escolas até hoje, revelado por meio da classificação. Ainda podemos, infelizmente, considerar que, frequentemente, prevalecem os aspectos quantitativos da avaliação em detrimento dos aspectos qualitativos do aluno e do seu progresso ao longo do período de ensino. É necessário não mais permitir que apenas os resultados de provas finais influenciem em toda trajetória escolar dos alunos, como regra para medir sua aprendizagem.

Nesse âmbito, as atividades de recuperação ganham um novo espaço, uma vez que, se apresentam como continuidade de uma avaliação diagnóstica e formativa, ou seja, como um meio para oferecer aos alunos, mais uma oportunidade diferente daquela que ele teve no seu ensino regular.

Em outras palavras, as atividades de recuperação aparecem como forma de superação ou de mais uma oportunidade para aprender o que não está conseguindo entender. Aparecem para auxiliar o aluno a romper com a dificuldade de aprendizagem que ele possa encontrar na difícil trilha do processo de ensino-aprendizagem em que o mesmo precisa prosseguir.

Buscando da concretude à Legislação Federal, a Secretaria de São Paulo e o Conselho Estadual de Educação têm produzido e instituído por meio de resoluções, portarias, diretrizes e normas técnicas, um conjunto de documentos no sentido de disciplinar, no âmbito da Rede Estadual o processo de avaliação de aprendizagem.

**A recuperação de aprendizagem e o reforço escolar: o discurso da legislação.**

Os encaminhamentos para o reforço e recuperação são efetuados, no que se refere ao contexto educacional vigente da Progressão Continuada, considerando as informações e observações obtidas por meio das avaliações.

O fato pedagógico mais marcante para garantir a Progressão Continuada foi a instituição da reclassificação dos estudantes. O uso dessa estratégia foi criado para alterar a classificação do aluno, matriculando-o em uma série mais avançada a que ele cursava anteriormente.

As avaliações passaram a ser efetuada por uma comissão de professores, com o propósito de ocorrer de maneira semelhante ao proposto ato de classificação. Essa forma de avaliação e trabalho escolar serviria para subsidiar adaptações na prática do professor e fundamentar projetos de atendimento aos alunos, como os de reforço e recuperação.

Nesse quadro, no Regime de Progressão Continuada, o mecanismo da recuperação é uma das medidas que é vista como um sistema contínuo, paralelo e intensivo para que exista a possibilidade de todos os alunos avançarem com sua sala nas séries intermediárias de cada ciclo.

Nesta perspectiva, a concepção de recuperação, na política educacional, está relacionada à idéia de apropriação do conhecimento, assumindo o sentido de oferta obrigatória por parte da escola. Toda escola deve oferecer ao aluno com dificuldade de aprendizagem as atividades de reforço e recuperação com a finalidade de promover o progresso contínuo do aluno.

A Deliberação CEE/SP 09/97 determina no artigo 1° que:

> O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação continua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais, e, se necessário, no final de cada período letivo (CEE-SP, 1997, p.1)

Este dispositivo reforça a idéia de que essas atividades de reforço devam ocorrer durante o processo e não apenas no final do ano, porque visam auxiliar o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem e atender as dificuldades criadas durante todo o percurso escolar. Todos os recursos disponíveis devem ser oferecidos ao aluno para que ele tenha sucesso e progresso educacional podendo assim, desenvolver-se cognitivo e socialmente.

As atividades de recuperação paralela e de reforço escolar escondem um conceito de avaliação: a avaliação contínua. Ela tem como preceito a necessidade de intervir

sempre que forem detectadas dificuldades de aprendizagem no educando. Em alguns aspectos, ela deve atuar no imediato do surgimento dessas dificuldades, não deixando somente para o final do ciclo ou do ano letivo através dos estudos de recuperação contínua e paralela fornecidos pelo professor.

A recuperação contínua e intensiva busca atender o aluno em grupos menores, com estratégias diversificadas e com instrumentos de avaliação contínuos para que se tenha o acompanhamento e o estímulo de aprendizagem contínua.

Normalmente, essa recuperação é oferecida pela escola em horário diferente do período frequentado pelo aluno. Nessas circunstâncias tanto o professor dos alunos pode oferecer a recuperação como outro professor poderá ser contratado para essa função. A recuperação, normalmente, tem início em março e término em outubro ou novembro. Até o ano de 2009, o professor contratado para oferecer essa recuperação, deveria receber do professor da classe.

As salas de aulas deverão contar com o professor da classe e o professor que dará a recuperação intensiva. É uma medida que busca fazer com que o "outro" professor verifique e conheça melhor os alunos e suas reais necessidades. Essa situação deverá ocorrer apenas com as disciplinas de Português e Matemática.

No cotidiano da escola, parece ser fundamental se compreender como ocorrem os processos de reforço e da aprendizagem que são mecanismos que possibilitam ao educando, com maior problema na aprendizagem, acompanhar os seus colegas sem sofrer discriminação. A busca da qualidade de ensino deveria ser igual para todos numa sociedade que se diz democrática.

Ao se promover tanto a recuperação paralela como a intensiva, o objetivo maior da escola é propor a progressão de alunos que não conseguiram atingir a aprendizagem naquele momento e que estão com menor rendimento.

A Instrução Conjunta CENP/COGESP/CEI de 13 de fevereiro de 1998, trata das atividades de recuperação e reforço, determinando que:

> Essas atividades deverão ser planejadas de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, ou de forma intensiva, nos recessos ou férias escolares, para os alunos que dela necessitem, independente do número de componentes curriculares. (CENP/COGESP/CEI, 1998).

Nessa instrução, percebe-se que a escola deve oferecer, de todas as maneiras, oportunidades de sucesso em todo o percurso escolar para que o aluno tenha uma aprendizagem efetiva.

A avaliação é proposta como um acompanhamento contínuo do aluno, adaptando o ensino e o tempo de sua aprendizagem a suas diferenças individuais. Na análise de Garita (1999, p.40):

> Regulação pró-ativa e interativa implica no processo em que a avaliação possa acontecer de forma contínua, inserida num dado momento, no desenvolvimento de uma sequência de atividades de formação". Essa forma de regulação pode ser observada na legislação com a proposta da **recuperação paralela**, pois a regulação retroativa consiste, exatamente, em elaborar atividades de recuperação para que o aluno consiga vencer as dificuldades encontradas em seu percurso escolar.

A recuperação de aprendizagem está ligada de modo íntimo e necessário com a avaliação formativa, uma vez que, é por meio dessa avaliação que se pode fazer o acompanhamento contínuo do aluno, respeitando o seu tempo e ritmo de aprendizagem.

Os professores que oferecem tanto a recuperação paralela no dia-a-dia do aluno, como a recuperação intensiva poderão, desse modo, reavaliar o seu método e metodologia no sentido de fazer com que o aluno se sinta motivado para o aprendizado de forma significativa.

Em abril de 1998, foi publicada a Indicação CEE-SP nº 5/98, com o objetivo de discutir o conceito de recuperação, que assim se posicionou:

> Os Conselhos Nacional de Educação e Estadual de São Paulo, assim como a Secretaria de Estado da Educação, nas normas com que vêm regulamentando ou interpretando a LDB, estão empregando vários termos a respeito do assunto em questão: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias, além da palavra "reforço" usada com sentido semelhante. (...) Dentro do processo ensino-aprendizagem, recuperar significa "voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu". (SÃO PAULO, 1998, p.1)

Poli (1998, p.4) discorda que se possa atribuir o mesmo sentido às expressões recuperação e reforço:

> Embora usadas como tal, essas expressões (recuperação/reforço) não são sinônimas. Reforço é atividade de enriquecimento que se pode destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada, exclusivamente, a alunos de baixo rendimento escolar.

Em 1998, as escolas tomaram conhecimento de uma nova Resolução SE nº 67, dispondo sobre os estudos de reforço e recuperação paralela. Essa Resolução procurou explicitar as diversas formas das atividades de reforço e recuperação que a escola deveria fazer uso para garantir a aprendizagem dos alunos:

> I - de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;

> II – de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;
> III – de forma intensiva, nas férias escolares de janeiro, sempre que houver necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os cursos supletivos ou de organização semestral. (SÃO PAULO, 1998, p.1)

A Resolução SE nº 27/2002 ainda salientou que a escola deveria esgotar todos os esforços para garantir a aprendizagem dos alunos, fazendo uso das diferentes formas de recuperação:

> • de forma contínua: no desenvolvimento das aulas regulares;
> • de forma paralela: ao longo do ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares;
> • de forma intensiva, caso houvesse necessidade, como último recurso para sanar as dificuldades dos alunos que porventura ainda apresentassem rendimento insatisfatório. (SÃO PAULO, 2002, p.1)

A Resolução SE n° 34, São Paulo (2000, p.2), reafirma a necessidade de se implantar condições para o sucesso das diferentes formas de recuperação "considerando a necessidade de se assegurar condições que favoreçam a elaboração, implementação e avaliação de atividades de reforço e recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola".

Dentre alguns pontos problemáticos apresentados pela legislação podemos apontar a inconstância do tempo, a falta de uma docência preparada e, finalmente, a ausência de critérios de encaminhamento dos alunos para as atividades de reforço e recuperação.

A legislação não esclarece a quantidade de meses que os estudos de recuperação deveriam ser oferecidos. As legislações que normatizam os projetos de reforço e recuperação desde 1996, mostram que os mesmos variaram quanto ao tempo de duração, ou seja, em 1996 e 1997 teve início em março e foi até dezembro; em 1998 eles duraram apenas quatro meses, em 1999 e 2000 permaneceram somente por cinco meses e, em 2002 aumentou-se mais um mês. Os projetos de reforço e recuperação foram sempre distribuídos entre o primeiro e o segundo semestre.

Em dezembro de 2000, a Resolução SE nº 101/2000 apresenta-se mais especificamente ao mencionar os estudos de recuperação intensiva. Em abril de 2001, A Secretária de Educação apresentou mais duas resoluções: a Resolução SE nº 25/2001 e a de nº 40/2001 alterando, em parte, artigos da Resolução SE nº 34/2000.

A Resolução SE nº 117/2001, é apresentada mais uma vez, como tentativa de garantir uma aprendizagem bem sucedida a todos os alunos do regime de Progressão Continuada, aumentando o tempo de participação dos alunos nesse projeto de recuperação, que se estendeu até o dia vinte de novembro.

O período de novembro de 1997 a novembro de 2001 foi marcado por muitos ajustes em se tratando das legislações relativas aos estudos de recuperação. Apenas em março de 2002, foi publicada a Resolução SE nº 27, que pretendeu ser a mais completa sobre o assunto em questão. Num primeiro momento, ela retoma alguns itens da Resolução SE nº 67/98, ao esclarecer o modo como deverá ocorrer a recuperação da aprendizagem. A novidade escrita na lei está no item IV do artigo 1º que propõe a recuperação:

> [...] ao final do ciclo I e do ciclo II, do ensino fundamental, para atender às necessidades reais dos alunos, auxiliando-os na retomada de habilidades e conteúdos básicos não dominados no ciclo e que constituem condições indispensáveis para o progresso do aluno, com sucesso, na próxima etapa de escolaridade. (SÃO PAULO, 2002, p.1)

Com essa Resolução a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou a Recuperação de Ciclo que existia tão somente como uma possibilidade, mas que ainda não havia sido implementada.

A Resolução SE nº 129/2001 foi criada para orientar sobre a Recuperação Intensiva de Férias e a Resolução SE nº 130/2001, para orientar sobre as aulas de reforço e recuperação que, por sua vez, alteravam a redação da Resolução SE nº 40/01, do mesmo ano.

Em 2004, Resolução SE 42, de 5-5-2004 que dispõe sobre estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino, estabelece em seu Artigo 5º que:

> Os projetos de reforço e de recuperação paralela deverão ser elaborados mediante proposta e decisão do Conselho de Classe/Série, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo(s) professor(es) da classe, e deverão conter, no mínimo: I - identificação das dificuldades do aluno; II - objetivos, atividades propostas e procedimentos avaliatórios; III- critérios de agrupamentos de alunos e de formação de turmas; IV - período de realização com previsão do número de aulas e horário. § 1º - Os projetos de reforço e de recuperação deverão apresentar de forma detalhada o trabalho a ser desenvolvido com: a) os concluintes dos Ciclos I e II que foram promovidos com recomendação ou obrigatoriedade de reforço e de recuperação paralela desde o início do ano letivo; b) os alunos com necessidades

> educacionais especiais, incluídos em classes regulares. § 2º - As turmas poderão ser constituídas, por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho nas diferentes § 3º 4º - As atividades de reforço e de recuperação paralela serão desenvolvidas em, no máximo, 05 aulas semanais para cada turma. § 5º - Cada unidade escolar contará com um crédito de horas equivalentes a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento na escola a ser utilizado durante os períodos previstos para o desenvolvimento dos projetos de reforço e de recuperação paralela (...) (SÃO PAULO, 2004, p.3).

Em 2005, a Resolução SE 15 ao dispor sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino resolve que "as atividades de recuperação paralela não eximem o professor da classe/disciplina da responsabilidade de realizar a recuperação contínua, a partir da avaliação diagnóstica, desde o início do ano letivo". (SÃO PAULO, 2005, p.2)

No contexto educativo:

> As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, na seguinte conformidade: a) no ciclo I: 3 aulas semanais; b) no ciclo II: 2 aulas semanais

A Resolução resolve ainda que:

> § 1º - Quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular , a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas HTPC e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles. § 2º - As decisões e os encaminhamentos dos Conselhos de Classe/Série deverão constar em ata e na ficha individual de acompanhamento do aluno.

Em 2008, a Resolução SE - 40 apresenta os estudos de recuperação na rede estadual de ensino prezando:

> A necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela, por meio de ações significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola, resolve: Art. 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber: I - contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno; II - paralela: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica; III - intensiva: destinada aos alunos do

> ensino fundamental e médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subseqüente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio; IV - de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior. (SÃO PAULO, 2008a, p.1)

Novamente em 2008, a Resolução SE - 60 (SÃO PAULO, 2008b, p.3) altera a Resolução SE nº 40, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Nesta resolução a Secretaria esclarece como as aulas do projeto de recuperação paralela poderão ser atribuídas aos docentes.

Em 2009, a Resolução SE 18, dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino, considerando que:

> [...] os indicadores de aprendizagem do aluno, evidenciados nas avaliações internas e externas, principalmente no Saresp, demonstram a necessidade de efetiva ação para melhoria da qualidade de ensino; cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionando ações significativas e diversificadas de modo a que as dificuldades diagnosticadas sejam superadas; a recuperação constitui-se parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2009, p.1)

Para tal disposição a SE resolve que "o aluno deverá participar das atividades de recuperação somente o tempo necessário à superação das dificuldades diagnosticadas." (SÃO PAULO, 2009, p.1)

E que as escolas deverão elaborar projetos que auxiliem os alunos no desenvolvimento da aprendizagem e na superação das dificuldades apresentadas no percurso escolar: Assim, a Resolução SE 18 menciona que:

> [...] para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, cada unidade escolar deverá elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, na seguinte conformidade: I - no ciclo I, as atividades serão desenvolvidas no segundo semestre, a partir do início do mês de agosto até o final de novembro; II - no ciclo II e no ensino médio, as atividades serão desenvolvidas no primeiro semestre, a partir do mês de março até o final de julho. (SÃO PAULO, 2009a, p.1)

A Resolução SE – 41 altera a Res. SE nº 18 que dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino se pronunciando que "as atividades de recuperação paralela destinadas aos alunos do Ciclo II e do Ensino Médio deixarão de ocorrer nos dias de recesso do mês de julho (...) para serem desenvolvidas ao longo do segundo semestre do ano em curso." (SÃO PAULO, 2009b, p.1)

Com a verificação dessas legislações se percebe que o tempo oferecido aos alunos para os estudos de recuperação pode variar muito, e isso se faz relevante mencionar devido ao discurso proferido, anteriormente, de que é preciso uma política que venha esclarecer a toda a comunidade escolar, suas vigências e ações e não, contrariamente, confundir o interior da escola a cada nova resolução criada pelos órgãos centrais.

No mesmo sentido de apresentação de falta de esclarecimento da legislação em torno dos estudos de recuperação se tem a questão sobre a atribuição dos estudos de recuperação aos docentes em exercício ou não na unidade escolar.

Outro ponto, que pode ser considerado problemático, é a questão do encaminhamento dos alunos, no que se refere ao critério utilizado pelos docentes tanto no processo de indicação como no de encaminhamento do aluno com problemas de aprendizagem.

Analisando-se as sucessivas normatizações, pode-se observar que, embora a legislação que regulamenta o Projeto Reforço e Recuperação estabeleça o tempo de duração dos encontros, o número máximo de alunos em sala de aula e as formas de atribuição, até o ano letivo de 2009 não ocorreu alguma Resolução que indicasse as condições e os casos em que o aluno poderia ser encaminhado para o reforço ou para as recuperações de aprendizagem.

As Leis que orientam essa atividade de recuperação criada para sanar as dificuldades dos alunos revelam que ainda há falta de esclarecimento quanto ao significado dos conceitos de reforço escolar e da recuperação de aprendizagem, ou seja, os textos legais ao proporem uma visão mais sistemática da avaliação enfatizam a importância de se substituir uma prática e uma cultura avaliativa classificatória e excludente por uma prática avaliativa voltada para um acompanhamento de avaliações formativas, voltadas para a progressão dos alunos. No entanto, essas mudanças legais não oferecem, explicitamente, as diretrizes e normas para viabilização desta política de avaliação.

## II - A METODOLOGIA DA PESQUISA

> ***Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE 1996, p. 29)***

Com a avaliação no Regime de Progressão Continuada, a partir de 1997, e as mudanças avaliativas, como por exemplo, a avaliação externa de rendimento de aprendizagem do aluno, na rede estadual de ensino, origina-se uma nova preocupação com os estudos de Recuperação, propondo-se um debate acerca do tema.

Esse debate teve como principal questão a eficiência dos estudos de recuperação para sanar as dificuldades dos alunos demonstradas claramente nos resultados das avaliações externas.

A reflexão do estado da arte sobre avaliação formativa dentro do processo de ensino-aprendizagem tendo como foco os mecanismos de recuperação e reforço no acompanhamento do aluno no regime de progressão continuada no sistema de ciclos torna-se relevante, pois cotidianamente proclamamos e ouvimos proclamar o discurso por uma educação e por um ensino de qualidade.

O Regime de Progressão Continuada orienta-nos que é preciso uma escola organizada em ciclos para que não se mantenha a exclusão, promovida pela prática de reprovação. A exclusão não garante a qualidade do ensino, de modo que são criados outros mecanismos como forma de garantir a progressão do aluno com qualidade.

A partir desse momento político, após 1997, com a reestruturação e reorganização da rede, muitos trabalhos científicos verificaram e discutiram na prática a teoria do regime de Progressão Continuada e a trajetória percorrida pelo aluno que dela faz parte. Verifica-se que, muitas vezes, há somente o fluxo dos alunos de uma série a outra, não sendo, contudo, a aprendizagem bem sucedida.

Nesse contexto, dada a política da Avaliação Formativa, é relevante investigar se a partir de 1997, ano de implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo, as teses e dissertações produzidas têm contribuído para esclarecer problemas de sua implantação no interior da escola, seja por desvelamento das representações assumidas pelos professores, seja pela análise das práticas de avaliação efetivamente desenvolvidas. Cabe, ainda, investigar e discutir que análises esses estudos trazem das

experiências da utilização da avaliação formativa e de um uso corrente de Reforço e Recuperação no interior da escola, considerando que no estado da arte sobre avaliação na educação básica, cobrindo o período de 1990 a 1999, análises das experiências de avaliação eram pouco expressivas[6]

A pesquisa qualitativa foi realizada por meio do Estado do Conhecimento. O Estado do Conhecimento implica em um extenso e profundo levantamento bibliográfico, a partir do qual são delimitados trabalhos e documentos - objetos de análise e discussão sobre a temática em estudo - e a partir dos quais são definidas as categorias de análise. A pesquisa nos possibilita fazer um coerente levantamento de como o assunto pesquisado está sendo tratado e até que ponto ele responde aos questionamentos de natureza política, teórica e prática sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos na educação básica presentes no debate educacional.

A escolha da pesquisa do estado do conhecimento se justifica pelo fato de se poder revelar em que medida as pesquisas recentes vêm produzindo novos conhecimentos em relação à anterior, permitindo avançar na compreensão do objeto de estudo pela revisão e/ou pelo acréscimo do que já se conhece, e até mesmo pela superação de concepções anteriores.

As produções e documentos obtidos através de levantamento bibliográfico e documental foram analisados com base em Bardin (1977, p.42) como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

Laurence Bardin apresenta-se em nosso trabalho como um marco orientador na construção das categorias de análise. Por meio delas, pudemos visualizar de maneira mais compreensiva como os conteúdos de cada dissertação e/ou tese se encontram relacionadas a uma determinada categoria.

Para orientação da pesquisa, nos baseamos também na tese de Sandra Maria Záquia Lian de Sousa (1994), que utilizou o estudo da arte em sua tese de doutorado e, ainda, em sua dissertação de mestrado (1986) que mostra um olhar diferente sobre a legislação, teoria e prática da avaliação da aprendizagem na escola de 1° grau.

[6] O artigo sobre avaliação na educação básica coordenado por Elba de Sá Siqueira Barreto e Regina Pahim Pinto analisa os artigos científicos por meio do Estado do Conhecimento mostrando que o estado da arte da avaliação na educação básica, no período de 1990 a 1999, revelou que as experiências de avaliação eram pouco expressivas.

Os elementos presentes nos trabalhos de Sousa (1994) contribuíram muito para minha pesquisa por serem uma produção rica e, por exemplificarem, de modo concreto uma pesquisa de levantamento bibliográfico.

Mainardes, também produziu um leque de trabalhos[7] científicos em que se utiliza do Estado do Conhecimento. As leituras de alguns dos seus trabalhos também nos ajudaram no desenvolvimento dessa pesquisa.

O foco central deste levantamento bibliográfico foi o aproveitamento do conhecimento sobre as temáticas do projeto reforço e recuperação de aprendizagem, da avaliação de aprendizagem, do Regime de Progressão Continuada e de suas relações com o fracasso escolar.

O levantamento, a leitura e a análise da literatura pertinente objetivaram a realização de uma revisão teórica da produção do conhecimento nas universidades públicas, utilizando somente as produções que retratam acerca dos elementos concernentes ao tema de pesquisa e que retratam, especificamente, o interior das escolas da rede estadual de São Paulo, pois, apenas com a Progressão Continuada ocorrida a partir de 1997, na rede pública estadual paulista, é que os projetos de recuperação ganham uma nova perspectiva e parecem ter uma nova interpretação e valorização.

## Delimitação do estudo

Para identificação dos trabalhos produzidos foram consultadas as teses e dissertações no banco de dados CAPES[8] (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior) e ANPED[9] (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) e BTDB[10] (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

A maior parte da busca da pesquisa foi realizada no Banco de Dados da CAPES, pois o **Banco de Teses da Capes**, que até recentemente registrava 366.341 mil

[7] Mainardes é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Alguns de seus trabalhos são:
MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: PALMA FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Orgs.) **Política educacional - Caderno de Formação - Pedagogia Cidadã**. São Paulo: Páginas & Letras, 2007. p. 69-84.
MAINARDES, JEFFERSON. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
MAINARDES, JEFFERSON. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa)** Campinas: 1995. 238 f. BBE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
[8] Pesquisa realizada pelo site: capes http://servicos.capes.gov.br/capesdw/ Acesso em: 17 de junho de 2008.
[9] Pesquisa realizada pelo site: www.anped.org.br Acesso em 18 de junho de 2008.
[10] Pesquisa realizada pelo site http://bdtd.ibict.br/ Acesso em 19 de junho de 2008.

trabalhos defendidos no período 1987-2006 foi atualizado com a inclusão de 42.819 teses e dissertações publicadas, seguindo também para bibliotecas depositárias como UNICAMP, UNESP, PUC/SP, FEUSP, muitas vezes, mencionadas pelos sites de busca.

Para a pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: Progressão Continuada, Avaliação Formativa, Reforço Escolar e Recuperação de Aprendizagem.

A pesquisa se concentrou nos trabalhos produzidos nas Universidades Estaduais de Ensino (UNESP, UNICAMP, USP e PUC[11]) visto que estas apresentam estudos relevantes do interior da escola da rede estadual de ensino e, também, uma verificação global da rede. Os materiais investigados foram os produzidos nas Bibliotecas "Professor Joel Martins", da Faculdade de Educação da UNICAMP[12]; da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP[13] e, também, nas bibliotecas da UNESP[14] e PUC[15].

As etapas desenvolvidas na realização da pesquisa foram:

**1- Definição dos critérios para os trabalhos científicos:**

(A-) pertencer a uma Universidade Estadual de Ensino (ou ter parceria com ela, como a PUC).

(B-) ter disponibilidade transitória pelo Programa COMUT (Programa de Comutação Bibliográfica) com a UNESP ou estar disponível digitalmente na internet.

(C-) pertencer ao período de 1999 a 2009.

(D-) possuir um referencial teórico acerca do assunto que proclame sobre as Recuperações de Aprendizagem, Avaliação de Aprendizagem e Reforço Escolar no contexto da Progressão Continuada.

**2- Levantamento dos trabalhos selecionados**

[11] A PUC também foi inserida na pesquisa por ser uma Universidade parceira da UNESP, da USP e da UNICAMP e por conter uma quantidade significativa de trabalhos no campo da pesquisa.
[12] As consultas foram realizadas no site http://libdigi.unicamp.br/. Acesso em 20 de junho de 2008.
[13] As consultas foram realizadas no site http://www.teses.usp.br/. Acesso em 21 de junho de 2008.
[14] As consultas foram realizadas www.athena.biblioteca.unesp.br. Acesso em 22 de junho de 2008.
[15] As consultas foram realizadas no site http://www.sapientia.pucsp.br. Acesso em 23 de junho de 2008.

Os mesmos foram localizados com sucesso, sendo preciso passar por um processo exaustivo de pedido e espera de sua chegada. Os trabalhos que foram localizados na UNESP, campus de Araraquara, tiveram que ser solicitados via empréstimo entre bibliotecas.

Os trabalhos indisponíveis para empréstimo entre bibliotecas foram obtidos através do COMUT[16] (Programa de Comutação Bibliográfica).

Foram pesquisados 37 trabalhos. Dentre eles, 30 dissertações (83.8%) e sete teses (18.9%). Outros trabalhos que também tratavam do assunto pesquisado foram encontrados, mas não compuseram o levantamento, ora por não estarem no período proposto (1999 a 2009), ora por não pertencerem às Universidades abrangidas pela pesquisa.

Conforme podemos ver nas tabelas e nos gráficos, a seguir:

***Tabela 1***:

| Ano | UNESP | | UNICAMP | | FEUSP | | PUC | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Dissertações | Teses | Dissertações | Teses | Dissertações | Teses | Dissertações | Teses |
| 1999 | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| 2000 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| 2001 | 3 | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 2002 | 1 | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 2003 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - | - | - |
| 2004 | - | - | - | - | 2 | - | - | - |
| 2005 | - | - | 1 | - | - | - | 2 | - |
| 2006 | - | - | - | - | - | 1 | 5 | - |
| 2007 | 2 | 1 | 1 | - | 2 | - | 1 | - |
| 2008 | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | - |
| 2009 | - | 1 | - | - | - | 1 | - | - |

[16] O COMUT é um serviço que permite ao pesquisador obter cópias de documentos publicados em revistas, jornais, boletins, teses e anais de congresso existentes em outras Bibliotecas, no entanto, além do tempo de espera as cópias dos trabalhos têm um custo médio de R$3,00 (três reais) a cada cinco páginas copiadas.

***Tabela 2:***

| Instituição | Dissertações | Teses |
|---|---|---|
| UNICAMP | 3 | 1 |
| UNESP | 8 | 3 |
| PUC | 10 | 0 |
| FEUSP | 9 | 3 |

Conforme se pode ver nas tabelas acima os anos de 1999-2009 possuem uma produção significativa de trabalhos produzidos pelas Instituições de Ensino do Estado de São Paulo, logo abaixo há a exposição dos gráficos indicando as porcentagens de dissertações e teses defendidas em cada instituição.

***Gráfico 1:***

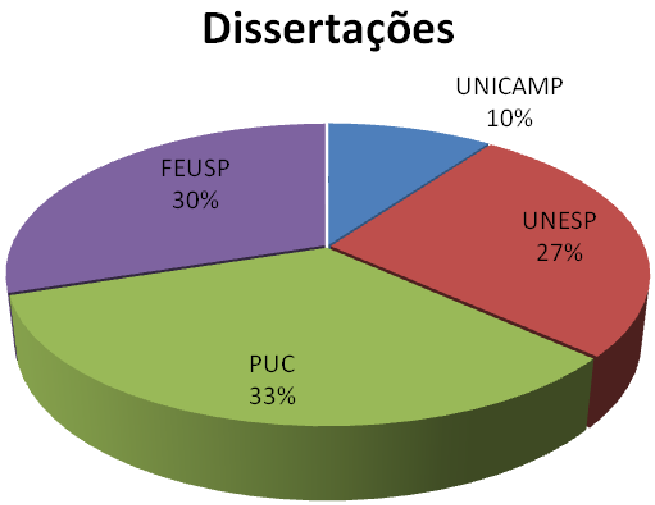


***Gráfico 2:***

Observa-se a seguir, no gráfico 3, a disposição dos trabalhos produzidos graficamente por cores. As barras azuis demonstram a quantidade de dissertações, já as vermelhas demonstram a quantidade de teses em cada instituição de ensino. Logo abaixo, no gráfico 4 é visualmente demonstrado a distribuição dos trabalhos, em porcentagem, por ano de conclusão.

***Gráfico 3:***

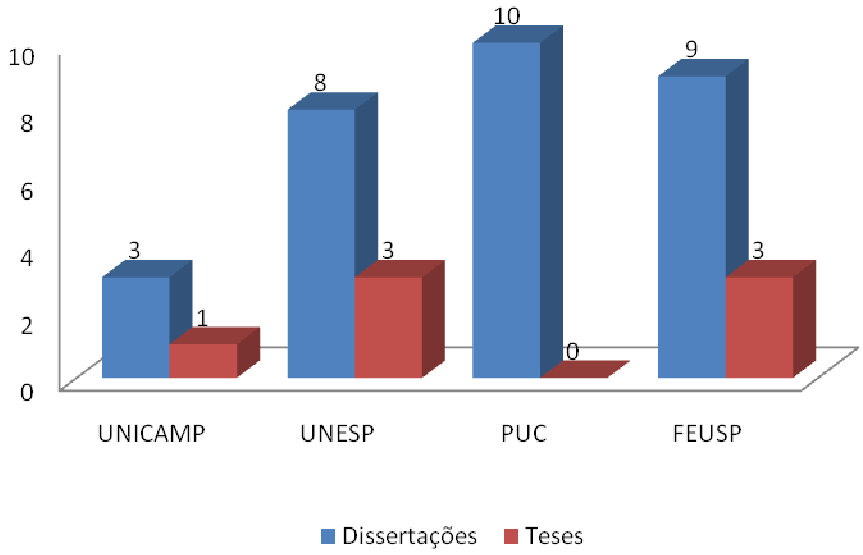
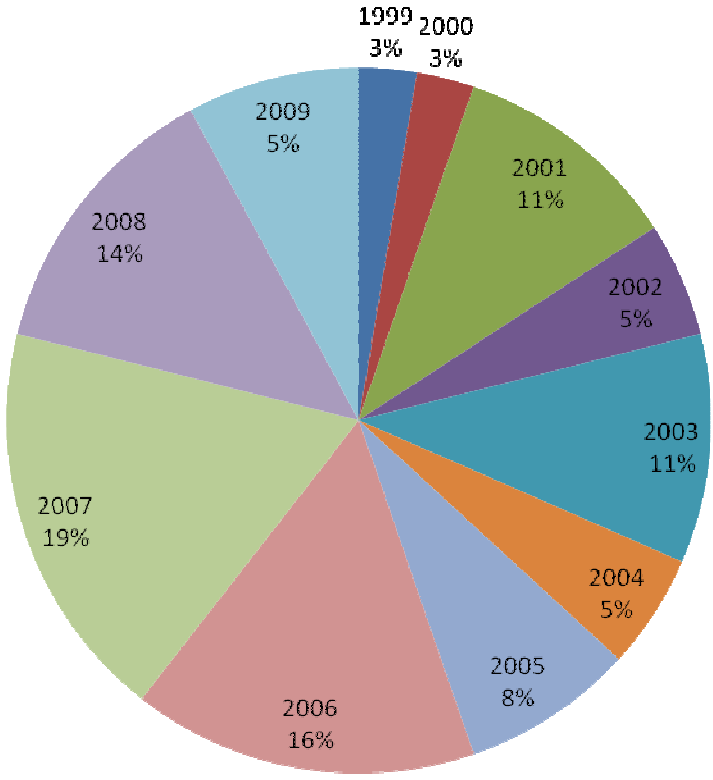


***Gráfico 4:***




**Distribuição dos trabalhos analisados por ano de conclusão**

Verificou-se que a maior parte da produção encontra-se nos Programas de Pós-Graduação da UNESP com 43% das dissertações e 27% das teses e na FEUSP/USP com 43% das dissertações e 30% das teses. Esta última possui nove dissertações e três teses. A PUC possui 10 dissertações, ou seja, 33% dos trabalhos totais, e, por fim, temos a UNICAMP, com três dissertações e uma tese, representando uma média de 10% do percentual para as dissertações e 14% para as teses.

Considerando o período das publicações, verificou-se que após uma tímida produção dos trabalhos nos anos de 1999 e 2000, um trabalho em cada ano, no ano de 2001, quatro trabalhos foram produzidos, decaindo para dois em 2002, e novamente quatro trabalhos publicados em 2003. Os anos de 2004 e 2005 concentraram cinco trabalhos, uma média de dois e meio trabalhos por ano. Finalmente, nos anos de 2006 a 2008, verificou-se o ápice das produções, com uma média de seis trabalhos por ano, um total de dezoito trabalhos, que representam 47,4% das pesquisas publicadas em onze anos, de 1999 a 2009. Em 2009, novamente observou-se um decréscimo nas publicações, com apenas dois trabalhos realizados.

A concentração dos anos de defesa se deve primeiramente aos estudos defendidos em 1999, após o período de implantação da Progressão Continuada (em 1997) e depois se pode afirmar que essa concentração se deve também às políticas de educação e particularmente às políticas de avaliação imposta pelo governo na rede de ensino do estado de São Paulo.

Os trabalhos seguem momentos de grandes mudanças na rede pública de educação paulista. As pesquisas surgiram de inquietações e indagações dos pesquisadores, pois no contexto político dos trabalhos considerados na pesquisa se tem a reestruturação da rede estadual de ensino e um panorama de aproximadamente treze anos de implantação do Regime de Progressão Continuada.

Em 2001, se apresentam três dissertações da UNESP e uma da USP coincidindo com o momento de avaliação das escolas e dos ciclos. Nesse momento político, a implantação recente da Progressão Continuada em um sistema de ciclos e do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) contribuíram para os questionamentos dos pesquisadores e no desenvolvimento das pesquisas analisadas.

## 3- A análise das pesquisas

A análise das pesquisas envolveu a leitura detalhada e minuciosa de cada uma das teses e dissertações e a elaboração de resumos explicitando a temática e o problema investigado, os objetivos, os dados e as conclusões.

Esses resumos são apresentados em um quadro que permite visualização dos trabalhos pesquisados. O quadro, assim como os gráficos, deste trabalho atendem aos requisitos metodológicos no desenvolvimento de trabalhos[17] de Estado de Conhecimento. O material completo se encontra em anexo no final do trabalho. A fim de ser fiel aos mesmos, muitas vezes, recorremos ao discurso dos próprios autores.

[17] **Avaliação na Educação Básica** (**1990**-**1998**) / Coordenação: Elba Siqueira de Sá Barreto, Regina. Pahim Pinto. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. 219 p.

1- ***Quadro 1- Modelo de Ficha de análise das produções científicas pesquisadas***

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor. | |
| Título | |
| Metodologia | |
| Objetivo | |
| Dados | |
| Resultados | |

**As categorias de análise:**

Com base no material, foram construídas categorias de análise dos trabalhos, agrupados em razão dos conteúdos específicos abordados, já que segundo Bardin (1977, p.117):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria << ansiedade >>, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual < descontração>.

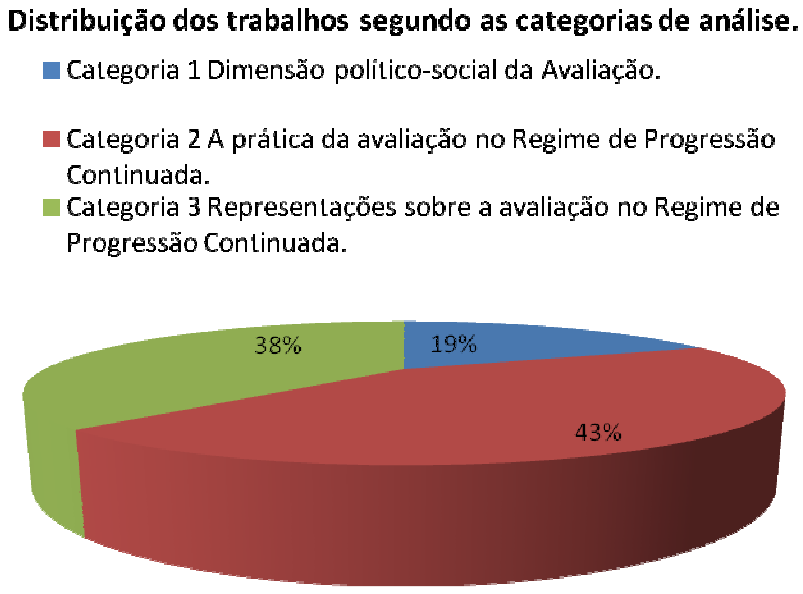
Estas categorias foram elaboradas com a pretensão de colocar em evidência o objetivo central e as características básicas de cada trabalho, buscando ao mesmo tempo salientar o que cada trabalho tem em comum com os outros. Para Bardin (1977, p.118):

> Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

Tais categorias constituem agrupamentos de temas. Alguns dos trabalhos, dependendo do olhar com que se pretendesse analisá-los poderiam, até mesmo,

constituírem-se como tópicos de outras categorias; poderiam compor assim, outras categorias. Outros trabalhos, pela variedade de assuntos que abordam, poderiam ser incluídos em mais de uma categoria. Não obstante, procuramos enquadrar os trabalhos em apenas uma delas. Quando, em casos excepcionais, um trabalho foi mencionado em mais de uma categoria, registramos o fato em nota de rodapé, sendo o mesmo arrolado em uma delas somente. Essas considerações são importantes no sentido de delimitar o tipo de análise que esse conjunto de categorias possibilita. Importante ressaltar, ainda, que se procurou prender às considerações e às concepções dos pesquisadores, retratando o que realmente eles realizaram nas pesquisas. Desse modo, por muitas vezes, utilizar os próprios conceitos e palavras presentes nos textos, a fim de tentar ser coerente com o estudo desenvolvido por cada um dos pesquisadores.

***Gráfico 5:***



A categoria de análise I “Dimensão político-social da Avaliação”, concentra a menor parte da produção, sendo responsável por 19% dos trabalhos. A categoria II, intitulada, “A prática da avaliação no Regime de Progressão Continuada” possui a maior parte dos trabalhos totalizando 43% do total dos trabalhos pesquisados. A categoria III: “Representações sobre a avaliação no Regime de Progressão Continuada” fica na margem de 38% dos trabalhos dessa pesquisa.

**Na Categoria 1**: **Dimensão político-social da Avaliação** se enquadra a abordagem dos trabalhos que tratam da dimensão político-social da Avaliação. Esta categoria buscou trabalhar no ângulo de uma discussão voltada à política que interfere no social, como por exemplo, os trabalhos que tratam da democratização e a inclusão do ensino.

**Na categoria 2: A prática da avaliação no Regime de Progressão Continuada** procurou-se trabalhar com as pesquisas que foram na escola verificar a prática avaliativa de um determinado contexto escolar. Por fim, **na categoria 3: Representações sobre a avaliação no Regime de Progressão Continuada** procurou investigar as representações dos alunos, pais, professores, enfim da comunidade escolar a respeito dos problemas apresentados na prática expressando os desencontros da política proposta e prática efetiva.

No próximo capítulo intitulado **O Estado do Conhecimento: Recuperação de Aprendizagem e do Reforço Escolar na Literatura Especializada** encontra-se a análise de cada categoria. Procurou-se apresentar os trabalhos de cada categoria em ***ordem cronológica*** para que o leitor possa se situar não só quanto às idéias e considerações dos autores, mas também se atentar ao movimento histórico e político que cada trabalho está situado.

## III - O ESTADO DO CONHECIMENTO: RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E DO REFORÇO ESCOLAR NA LITERATURA ESPECIALIZADA.

> ***Vamos achar o diamante para repartir com todos. Mesmo com quem não quis vir ajudar, falta de sonho. Com quem preferiu ficar sozinho bordando de ouro seu umbigo engelhado. Mesmo com quem se fez cego ou se encolheu na vergonha de aparecer procurando. Com quem foi indiferente e zombou das nossas mãos infatigadas na busca. Mas também com quem tem medo do diamante e seu poder, e até com que desconfia que ele mesmo exista.*** (Trecho do poema **Para repartir com todos** de Thiago de Mello)

### O desenvolvimento do estado do conhecimento

O Regime de Progressão Continuada, implantado a partir de 1997, pela SEE-SP nos menciona que uma escola organizada em ciclos não mantém a exclusão dos alunos, promovida pela prática da reprovação. Essa prática, no entanto, não garante por si a qualidade do ensino. Uma escola organizada em ciclos precisa oferecer outros mecanismos como forma de garantir a progressão do aluno com qualidade.

A partir desse momento político, do Regime de Progressão Continuada, após o ano de 1997, com a reestruturação e reorganização da rede, muitos trabalhos científicos verificaram e discutiram na prática a teoria do Regime de Progressão Continuada e a trajetória percorrida pelo aluno nessa organização escolar. Verifica-se que, muitas vezes, há somente o fluxo dos alunos de uma série a outra, não obtendo, contudo, a aprendizagem bem sucedida.

A escola está inserida em uma sociedade organizada segundo o ponto de vista do sistema neoliberalista que visa o lucro, a busca da eficiência e a economia de recursos, podendo ser conceituada como puramente capitalista e inserida num mundo globalizado em que as desigualdades sociais são evidentes e parecem ser normais.

O ensino no nosso país parece estar imerso nessa cruel realidade: ao longo da escolarização seleciona e elimina grande parte dos educandos, dela vítimas, pois os conceitos, as atitudes de sala de aula são as mesmas, ou seja, focalizam, basicamente, a aferição do desempenho final do aluno e não o acompanhamento de seu processo de desenvolvimento tal como é estabelecido na LDBEN/96 (BRASIL, 1996).

Ao tentar entender a dinâmica do funcionamento do sistema de ensino, é necessário considerar a sua inserção em uma sociedade determinada pelo seu modo de produzir a vida material.

O modo de produção influencia essencialmente as relações sócio-políticas-educacionais dos indivíduos que pertencem a essa sociedade e, especificamente, a instituição de ensino aí inserida. Neste contexto, estas instituições contribuem para manter e reproduzir as relações capitalistas de produção, além de eternizar a divisão do sistema em classes sociais, a despeito das funções democráticas proclamadas para o ensino gratuito.

Os educadores precisam refletir e buscar um ensino que seja realmente democrático e emancipado. Algumas atitudes dependem da política educacional pública, contudo, outras, somente do esforço de cada cidadão e de cada educador consciente e não-alienado.

Diante da tentativa de se desnudar essa ideologia implícita tanto na política educacional como na sua atividade educativa, no cotidiano da escola é que parece fundamental se compreender como ocorrem os processos de reforço e da aprendizagem que são mecanismos que possibilitam ao educando com maiores problemas na aprendizagem acompanhar os seus colegas sem sofrerem qualquer forma de discriminação. A busca da qualidade de ensino deveria ser igual para todos numa totalidade que se diz democrática.

Para tal questão ressaltamos ainda a importância de desenvolver pesquisas que possa denunciar a realidade escolar e contribuir para a almejada educação para todos com qualidade de ensino.

O desenvolvimento do estado do conhecimento permite retratar o interior da escola, tanto pelo olhar docente, discente como também pelo da comunidade escolar, ou seja, se pode verificar e denunciar como as pesquisas do universo investigado estão apresentando a realidade escolar.

**Categoria 1- Dimensão político-social da Avaliação.**

Nessa categoria se enquadra a abordagem dos trabalhos que tratam da dimensão político-social da avaliação, reunindo sete trabalhos do total pesquisado.

No trabalho de Oliveira[18] (2001) ***A avaliação da Aprendizagem no contexto da Progressão Continuada*** foi realizada uma filmagem de uma reunião com 24 professores e foram realizadas também entrevistas sobre a avaliação por meio de questionários respondidos pelos professores.

O objetivo da pesquisa foi explorar a questão da avaliação na aprendizagem escolar, estudando a teoria dos educadores, a prática no cotidiano da sala de aula, principalmente quando ela se insere no Regime de Progressão Continuada.

A discussão sobre a dimensão político-social da avaliação demonstra que a legislação vigente vem buscando cada vez mais a democratização da escola por meio de parâmetros que dêem condições e ofereça ao educando não apenas a universalização das vagas escolares como também sua permanência no sistema escolar e um ensino de boa qualidade. Na prática escolar, percebe-se que há uma grande discrepância entre teoria (legislação) e prática.

A educadora ao longo do seu trabalho considera que a reprovação, utilizada desde os primórdios da educação como 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.

Oliveira (2001) discorre também que o Regime de Progressão Continuada, política vigente a partir de 1997, constitui-se em uma idéia realmente inovadora, pois é uma medida de excepcional importância no sentido de proporcionar aos alunos da rede pública de ensino uma permanência bem sucedida na escola.

O aluno não será aprovado ou reprovado, mas sim verificado quanto ao grau de aprendizagem que obteve. De acordo com Haydt (2002 p.10-11):

> Durante um certo tempo, o termo avaliar foi usado como sinônimo de medir... Mas essa abordagem, que identificava avaliação com medida, logo deixou transparecer sua limitação: é que nem todos os aspectos da avaliação podem ser medidos. (...) Testar significa submeter a um teste ou experiências, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa.... Avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou alguma coisa tendo como base uma escala de valores.

Verificar o desempenho dos alunos, descrever os fenômenos das descobertas e interpretar os resultados, ora de forma qualitativa, ora quantitativamente é necessário para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa na vida

[18] Essa pesquisa poderia ser inserida na Categoria II que trabalha com a avaliação na prática escolar, mas como já fora anunciado foi situado apenas um trabalho em cada categoria e citados, em nota de rodapé, os casos especiais em que os trabalhos poderiam participar de outra categoria.

acadêmica do aluno. A avaliação deve ter um papel importante, pois é ela que aprecia o aluno tendo como base “uma escala de valores.”

Dentro do Regime de Progressão Continuada o aluno não poderá ter uma avaliação que vise ao castigo ou à punição, principalmente os que não conseguem apropriar-se dos conhecimentos e habilidades propostos.

O trabalho de Oliveira (2001) mostra que a avaliação tem sido utilizada nas escolas para organização de turmas de uma forma tradicional, dentro de um modelo educacional que insiste na aprendizagem linear de todos os alunos. Quem não acompanha o ritmo fica marginalizado, muitas vezes penalizado com a retenção que o afasta de sua turma fazendo com que o mesmo não avance na sua aprendizagem.

Para esse aluno que fica “marginalizado” da aprendizagem, Oliveira (2001, p. 73) argumenta que:

> Também são fundamentais as *atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas* ao longo do processo e, se necessárias, ao final do 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 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 novas oportunidades de aprendizagem

A dissertação de Oliveira (2001) aponta que tanto a legislação vigente como os estudos de alguns 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 orientação do que está acontecendo na escola, e que possa nortear todo o trabalho do professor, fazendo-o repensar sua prática pedagógica e contribuir cada vez mais para o desenvolvimento e o crescimento globais dos alunos.

A avaliação proposta no Regime de Progressão Continuada trata de uma avaliação qualitativa, isto é, o seu maior interesse está no desenvolvimento gradativo do aluno. Assim, não há necessidade de pressa no trabalho dos conteúdos, pois o aluno terá quatro anos para se desenvolver e amadurecer se estiver inserido em um sistema de ciclos, uma vez que os resultados da avaliação são coletados parcialmente durante todo o período letivo.

Neste panorama, evidencia-se que esses quatro anos teriam significado se existisse, no interior da escola, um mesmo grupo efetivo de professores trabalhando com os alunos, diagnosticando e corrigindo suas dificuldades de aprendizagem.

Na realidade escolar isso ocorre de forma parcial. Os professores, nem mesmo sabem quem serão seus colegas a cada ano letivo. Nos dias atuais quando recomeça o ano, com o planejamento, é que se conhece então alguns dos colegas com quem irá trabalhar e isto acaba por se tornar um alívio ou até mesmo um pesadelo.

A consideração a que se chega, neste trabalho, 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 as coloca em prática, não viabilizando, portanto, essa nova avaliação, que é necessária para um sistema de ensino que pretende ser democrático e operar a inclusão e o sucesso escolar de todas as crianças.

No trabalho de Bertagna (2003), ***Progressão Continuada: Limites e possibilidades***, foi realizado, inicialmente, um levantamento sobre o tema, caracterizando o que se entende por Regime de Progressão Continuada a partir dos documentos oficiais da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, e foi feito um ano de acompanhamento (2000) da implantação desta nova proposta em uma escola da rede estadual de Campinas- São Paulo.

Em outro momento, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora e os professores responsáveis pelas turmas observadas e com todos os alunos destas turmas, perfazendo um total de sete profissionais da educação e cento e vinte e quatro alunos.

O objetivo da pesquisa foi reunir e analisar um conjunto de informações disponíveis em nível nacional sobre a temática para uma maior discussão a respeito do Regime de Progressão Continuada.

O objetivo foi também acompanhar o desenvolvimento dessa proposta em uma escola, pesquisando os limites e possibilidades desse regime, apontando como ele trata da dimensão político-social da avaliação.

Para a educadora a avaliação informal que vem sendo enunciada, estudada e demonstrada no seu estudo, e em outros realizados por diferentes autores, deve ser retomada em discussão junto aos professores porque eles detêm, através de juízos e valores que estabelecem nas relações com os alunos no interior de suas salas de aula, o poder de influenciar a produção do sucesso/fracasso dos alunos.

Enquanto esta questão não estiver clara para os professores, eles terão poucas possibilidades de usar a avaliação em benefício do sucesso escolar e de promover relações mais igualitárias, garantindo boas condições de funcionamento da escola. Para a

educadora, a escola é eficaz não só pelo ensino de Português e Matemática, mas também pelas relações que estabelecem em seu interior.

A partir da análise dos dados da pesquisa, Bertagna (2003) demonstrou a presença da seletividade escolar, principalmente através da avaliação informal, intensificando no sistema escolar (por meio da "exclusão branda" e "eliminação adiada") as desigualdades escolares e, consequentemente, as desigualdades sociais. O trabalho chama a atenção para as formas alternativas que a seletividade e a exclusão assumem quando se bloqueiam as clássicas avaliações formais.

Bertagna (2003), ao mencionar a respeito do Projeto Reforço, identificou que este parecia até mais "tradicional" do que as aulas normais. Nas turmas de reforço os alunos trabalhavam individualmente, enfileirados como nas aulas regulares. A professora do projeto indicava o mesmo conteúdo a todos, inserindo-o no quadro ou por meio de uma atividade impressa ou apostila.

Em alguns casos, a professora do projeto ajudava os alunos a executarem as atividades para que os mesmos pudessem ser incentivados à aprendizagem. Em muitos outros, segundo Bertagna (2003, p.197):

> (...) a prática realizada nos projetos de reforço pareceu reforçar os veredictos ou os juízos já produzidos na sala de aula, tanto pela professora que lecionava o reforço, pelas turmas (os alunos já se conheciam) e pelos próprios alunos sobre o seu aproveitamento/rendimento escolar e comportamento.

Pode se considerar a existência de um paralelo entre a proposta de reforço e sua prática. O reforço tem como função auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de conteúdos básicos, impedindo-os de acompanhar o ritmo dos demais alunos durante as aulas regulares e assim, progredir dentro dos ciclos.

Acredita-se que o reforço não está cumprindo seu papel, ou seja, oferecer a estes alunos aulas diferenciadas, que propiciem uma aprendizagem significativa e que garanta sua progressão ao final do ciclo.

Já o trabalho de Gomes (2004) discorre sobre ***A democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar***. Nesse trabalho, a pesquisadora faz um breve histórico da ampliação do acesso ao ensino público e discorre, também, sobre a democratização do ensino e o questionamento da reprovação.

A metodologia utilizada envolveu revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, entrevista com os funcionários da Secretaria Municipal e exame de estudos sobre a proposta de fim da reprovação.

O objetivo da pesquisa foi discutir o fim da reprovação escolar como medida não apenas pedagógica, mas, sobretudo, política, investigando como a reprovação escolar nega a democracia.

Para Gomes (2004) o questionamento da reprovação se dá por meio de argumentos que nos levam a concluir que a mesma nada tem a somar na vida escolar do aluno, ou seja, cada vez que um aluno reprova, ele pode carregar consigo uma carga emocional negativa, desenvolvendo uma baixa estima e, até mesmo, marcas psicológicas que os "carimbam" para o resto de sua vida.

A política atual possibilita ao aluno o acesso e a permanência na escola sem reprovações durante o ciclo, mas muitas vezes essa expansão de acesso e essa garantia de permanência, acabam por desencadear uma democratização infiel, pois muitas vezes essa permanência não garante o direito de uma educação de qualidade e uma aprendizagem efetiva e real.

Submetido a essa categoria que trata da dimensão político-social da avaliação, nesse trabalho, percebe-se que esse é um grande nó na avaliação da aprendizagem nos ciclos, uma vez que a escola parece ter perdido sua especificidade e nada pode garantir que os saberes produzidos e difundidos por ela, são os mesmos de quem cria as leis e não oferece as condições para sua efetivação.

Para a educadora um sistema educativo comprometido com esse conceito amplo de democracia deve utilizar todos os esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos, pois a aprendizagem significativa dos saberes difundidos pela escola é uma das condições necessárias para que os indivíduos vivam bem individualmente e coletivamente.

A educadora chega à conclusão de que a aceitação da reprovação encontra respaldo não apenas na estrutura da escola, mas também nas experiências educativas dentro e fora da escola que fizeram com que aprendessem a conceber a reprovação como algo "natural" e na própria sociedade capitalista que predispõe o individuo a denominação e à internalização da culpa por seus fracassos. Desse modo, o ensino seriado, com a possibilidade de reprovação anual, impõe um tempo de aprendizagem que nem sempre é adequado a todos os alunos.

Lemos (2005) em sua pesquisa ***A atividade de Reforço na Escola Pública como espaço para construção da Cidadania*** teve como objetivo discutir como a atividade de reforço se organizou como espaço de formação cidadã para os alunos. Salientou que não há acompanhamento, no sentido de se ver como estão sendo desenvolvidas as aulas de

reforço. Nesse sentido, *o reforço em geral se afirma enquanto espaço para que permaneçam excluídos desde a seleção para participar das aulas até o momento de dizer se está ou não preparado para retornar às aulas.*

A concepção da atividade de reforço propriamente dita, tem um longo caminho para que possa ser considerado um espaço propiciador de construção de cidadania. Nesse sentido, ele não deve ser uma regra imposta pelo governo e cumprida pela escola. Acredita-se que diante dessas circunstâncias, dificilmente, o aluno indicado para recuperação e para o reforço será "recuperado" enquanto cidadão, pois o processo do reforço não envolve o aluno, realmente, de modo satisfatório, e não garante um trabalho vinculado com os professores regulares e os do projeto.

Acredita-se que esse processo só poderia constituir um espaço de formação cidadã se ele envolvesse o aluno, pois o mesmo ao ser considerado "recuperado" volta à sala de aula sem nenhuma intervenção do professor regular e sem nenhum diagnóstico avaliativo.

O trabalho de campo da pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação de primeira ordem, de Cristovão[19] (2007) foi realizado com duas classes do projeto classes de Recuperação de Ciclo II da Rede Pública Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, com professoras de matemática que participavam de um grupo colaborativo de estudos, coordenado pela pesquisadora.

Ao longo desta pesquisa intitulada ***Investigações matemáticas na Recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar*** a educadora trabalhou com alunos que carregam o estigma do fracasso escolar, ou seja, uma classe já caracterizada a priori como incapaz, com baixa auto-estima, que enfrenta preconceitos dos professores, dos outros alunos e até dos próprios alunos que formam as classes de Recuperação de Ciclo II.

Cristovão (2007) indagou a respeito de "*como poderia estudar a produção desses alunos?"* Indagou também *"como estudar suas práticas partindo de pressupostos que esperam os resultados padronizados pela cultura escolar?"*

A autora questiona ainda sobre "*que possibilidades e contribuições uma prática exploratório-investigativa, mediada pela participação colaborativa de um grupo de*

[19] A pesquisa de Cristovão (2007) trabalha a dimensão político-social da avaliação investigando em uma classe de Recuperação de ciclo II a inclusão escolar. A pesquisa trabalha também a prática avaliativa, pois explora o contexto escolar de um grupo de professoras e de um grupo de alunos, contudo a mesma está inserida apenas em uma categoria: a Categoria 1 - Dimensão político-social da Avaliação.

*professoras, pode trazer para os processos de ensino e aprendizagem da matemática de alunos de classes de Recuperação de Ciclo II, sobretudo para a compreensão do problema da inclusão escolar?"*

Nesse trabalho concluiu-se que banir o projeto não tira o aluno da exclusão. Acabar com a Recuperação de Ciclo sem propor qualquer outra forma de resolver o problema dos alunos que não têm condições de prosseguir seus estudos seria, tão somente, fingir a sua inexistência.

A educadora revela que reprovar esse aluno e mantê-lo em uma classe regular, sem qualquer trabalho específico que lhe permita sair da situação de fracasso em que se encontra e que lhe possibilite sentir-se incluído, significa fazer com que fique "transparente", ou seja, significa excluir de vez esse aluno em situação de fracasso. Percebe-se claramente a conclusão da educadora acerca da questão de que banir o projeto de Recuperação e Reforço não tira o aluno da exclusão.

Para Cristovão (2007) os resultados de sua pesquisa puderam evidenciar que as atividades e a abordagem desenvolvidas favoreceram a participação e a inclusão escolar desses alunos, tornando-os protagonistas do processo ensino-aprendizagem da matemática; alertaram para a necessidade de repensar o que entendemos por fracasso escolar e de mudar o olhar que temos para as práticas de nossos alunos considerados fracassados.

Machi (2009), em sua pesquisa ***A Progressão Continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor***, teve como amparo metodológico a realização de entrevistas pouco ou nada estruturadas, questionários, observação participante ou simplesmente aberta.

A pesquisa bibliográfica e documental procurou analisar se a adoção dessas medidas trouxe algumas implicações e mudanças significativas nos procedimentos didáticos, nas formas de avaliação e recuperação permanente e paralela, permitindo, com isso, o progresso da aprendizagem dentro do ciclo, sem reprovação ou retenção, fixando essa possibilidade, apenas, para os finais de ciclos.

Procurou-se analisar, após a implantação desse sistema, o impacto causado na população docente e discente, nos especialistas da educação, como na sociedade que dela usufrui, os acertos e desacertos, sucessos e insucessos, prós e contras. Procurou-se, também, neste trabalho, investigar qual a relação que existe ou se pode estabelecer com a filosofia de formação do futuro profissional da educação egresso dessa escola e que para ela retorna como profissional da educação.

Para Machi (2009, p.50):

> O que se tem notado é o fato de que a responsabilidade pela reprovação do aluno nem sempre é do aluno, mas recai na omissão do professor e da ineficácia da escola, que também inclui o professor e outros setores externos, fisicamente, à escola como Diretorias de Ensino e seus departamentos.

Ainda para Machi (2009, p.116):

> As escolas, também, não têm alertado e informado a população escolar e a comunidade do malefício dessas artimanhas e inverdades que veiculam com aparência de santidade, aliás, papel das escolas como agência de apreensão e difusão de cultura e conhecimento. O dever político de informação e de formação do cidadão está implícito, como parte da *práxis* escolar e da dinâmica de seu currículo. Veiculou, no final do século passado, uma propaganda do governo federal: "Cada escola receberá um computador, que vai provocar uma revolução na educação". Não são exatamente essas palavras, mas o significado é o mesmo. Outra, do governo estadual: "O Estado vai aplicar oitenta milhões (qual a moeda, já que esta mudou tanto?) na merenda escolar" Os pais que ouviram isso pensaram que seus filhos, finalmente, conheceriam o que é caviar. Ledo engano! Dividindo essa quantidade de dinheiro pelo número de alunos, por um período de tempo, mal dava para comprar um pãozinho francês. Um só computador para cada escola, mal atenderia uma pequena parte dos registros da vida escolar dos alunos. Assim acontece com as propostas milagrosas que, temporariamente, aparecem. Um exemplo claro de discurso ideológico, que procura cativar os incautos e ignorantes.

O educador Machi (2009, p.116) discorre que a educação não pode pecar pela falta de educação, pela mentira, pelo uso inadequado das estatísticas que, ideologicamente, desviam a atenção dos incautos e esperançosos de soluções para os problemas velhos que vão se tornando novos, que os afligem.

A educação não pode usar da ignorância da população para esconder fatos e inabilidade daqueles que deveriam ser seus condutores, aliás, é para dizimar essa ignorância que existe a escola, a educação. A educação é responsabilidade de todos, é o ensinar e o aprender que fazem dos humanos, humanos, como se fossem seu segundo nascimento, de maior responsabilidade.

O educador Machi (2009) ressalta que é importante salientar que o aluno reprovado, com frequência, abandona a escola, mas não só esses alunos desistem da escola, outros motivos devem ser pesquisados, para não se falar em vão e cometer injustiças.

Segundo Arcas (2009) em sua pesquisa ***Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*** foi utilizada uma investigação de natureza qualitativa, procedendo ao levantamento e análise de pesquisas

acadêmicas acerca de ambos os temas, com aplicação de questionários e realização de entrevistas com os professores.

A pesquisa buscou identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação de medidas como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Para Arcas (2009) o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) tem assumido, gradualmente, o papel orientador de práticas escolares, sendo utilizado no planejamento e replanejamento das escolas. A prova tem repercutido nas práticas avaliativas, induzindo ao fortalecimento de uma concepção de verificação escolar, em detrimento da avaliação formativa, potencializada pelo Regime de Progressão Continuada.

Arcas (2009) afirma que tanto o Regime de Progressão Continuada como o SARESP estão refletindo na dimensão político-social da avaliação escolar. Esse regime tende a influenciar mais o discurso legislativo do que as práticas avaliativas.

Para Arcas (2009) o dilema causado pela convivência dessas medidas evidencia um confronto entre a lógica da avaliação formativa com práticas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas, que tendem a restringir a avaliação à medida de resultados com fim classificatório.

Os dados obtidos por esse autor revelam o contexto político em que se efetiva o Regime de Progressão Continuada e como se encontra a visão e a ação dos professores no que se refere à avaliação de aprendizagem.

Forma-se uma falsa idéia da avaliação formativa e, consequentemente, de recuperação dos conteúdos não assimilados, sendo preciso maior conscientização sobre uma avaliação de caráter formativo que, verdadeiramente, contribua para o processo ensino/aprendizagem.

**Categoria 2- A prática da avaliação no Regime de Progressão Continuada.**

Nessa categoria se enquadram as pesquisas que investigam o processo de avaliação em desenvolvimento no interior da escola, no Regime de Progressão Continuada, evolvendo dezesseis trabalhos do total pesquisado.

O foco central é a avaliação como fator essencial à melhoria do processo ensino-aprendizagem, em que se destaca a avaliação enquanto diagnóstica, ou seja, realiza-se um diagnóstico buscando a determinação da presença ou ausência de habilidades e as causas das dificuldades de aprendizagem. O diagnóstico possui também a função de monitorar o rendimento de aprendizagem do aluno no decorrer do seu desenvolvimento e de suas atividades escolares.

As dificuldades e deficiências de ensino/aprendizagem podem ser descobertas anteriormente, tendo-se, assim, a chance de corrigi-las e recuperá-las. A função diagnóstica possibilita avaliar para buscar soluções dos possíveis problemas apresentados pelos alunos no trajeto do seu aprendizado.

No estudo ***Avaliação para formação: O cotidiano da escola e a proposta legal*** de Garita (1999) prioriza-se uma discussão acerca do processo de avaliação para formação, tanto na escola, no seu dia-a-dia, como também na proposta legal que a fundamenta, buscando-se a compreensão da prática da avaliação em uma escola pública.

Garita (1999), em sua tese, buscou as relações que se estabelecem na prática da avaliação informal, do cotidiano escolar, e da avaliação formal, referente ao currículo oficial da escola, revelando que uma avaliação pensada para formação precisa estar centrada em um processo educativo que envolva os alunos, o coletivo da escola e a sociedade que o insere.

A avaliação formativa se contrapõe à avaliação classificatória e garante ao docente a inclusão de todos os aspectos significativos e representativos das capacidades concretamente visadas e trabalhadas na formação dos alunos.

Garita (1999) nos apresenta como resultado de sua pesquisa que as orientações e os dispositivos legais no que se referem à avaliação da aprendizagem são, em geral, impostas de cima para baixo, e apresentam divergências de ordem teórico-metodológica, orientando para diferentes concepções e práticas no interior da escola.

Segundo a educadora, as sucessivas reformas educacionais introduziram mudanças significativas na avaliação, como a regulamentação dos recursos, a não

reprovação, o Regime de Progressão Continuada e o Sistema de Avaliação Externa, dentre outras.

Essas alterações geraram muita confusão e resistência no âmbito da prática avaliativa, pois a ordem proposta pelas diretrizes políticas era de que seria proibido reter o aluno que cursava o ciclo.

A sistemática da avaliação do rendimento escolar, praticada pela escola e pelo professor, tem sido apontada como a vilã responsável pelos altos índices de evasão e de repetência nas escolas e pelo fracasso dos sistemas educacionais em garantir uma educação de qualidade a todos os alunos.

Existe certa desconsideração no processo educativo em que intervêm diferentes atores, que acabam por eliminar ou sufocar, abafar as vozes e os interesses legítimos, de anseios importantes dos professores. Como consequência tem-se uma dissonância no que se refere à avaliação e à sua prática. Isso porque, segundo as orientações legais existem documentos que orientam a avaliação dentro do contexto político educacional, contudo há também a verdadeira realidade da escola da qual, muitas vezes, não tem condições estruturais e de formação pedagógica para estar em sintonia com a proposta legítima que a lei esclarece.

A análise desta política de avaliação proposta em confronto com a prática evidenciou que para amenizar essa dissonância, os professores precisaram adaptar-se a um processo de “informalização” da avaliação formal, realizada, segundo Garita (1999), para garantir um documento do desempenho do aluno, exigido legalmente em caso de recurso; revelando, ainda, a adoção de um duplo sistema de referência na avaliação dos mesmos.

Em outras palavras, para os bons alunos, a avaliação permanece referenciada nos objetivos constantes no plano de ensino que o professor faz seguindo os objetivos oficialmente estabelecidos na seriação curricular, enquanto que, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, se exige apenas o “mínimo do mínimo”, como estratégia de atendimento da nova ordem em que é proibida a repetência.

Garita (1999) revela que há uma grande necessidade de superar o poder de decisão sobre o trabalho pedagógico da escola. É preciso habilitar a escola, a equipe escolar, para um trabalho no coletivo, como condição para se reencontrar o real significado da avaliação no interior da escola.

O ideal seria o envolvimento dos professores num processo de identificação e reflexão criteriosa dos objetos e mecanismos de avaliação, condição para superação

dessas questões postas, o que exige o repensar da relação adequada dos aspectos a serem avaliados com os objetivos gerais da disciplina e do projeto pedagógico da escola; o que corresponde a repensar a relação entre os aspectos avaliados com os efetivamente construídos e trabalhados com os alunos.

O trabalho ***Progressão Continuada por Ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de Ensino Fundamental do interior paulista*** escrito por Silva (2001) apresenta as grandes mudanças pelas quais passou o ensino de educação básica do nosso país com a implantação da atual LDB nº 9394/96.

A metodologia de Silva (2001) foi o estudo de caso em uma escola do Estado de Ensino Fundamental e ciclo II. O trabalho teve como objetivo analisar o Regime de Progressão Continuada por ciclos em seus desdobramentos e consequências para a prática docente no ensino fundamental paulista. Desse modo, Silva (2001) assumiu o compromisso de investigar a temática do Regime de Progressão Continuada por ciclos instituída no ensino fundamental do estado de São Paulo e verificar a prática avaliativa dos docentes do ensino fundamental paulista.

Para Silva (2001) os professores apresentam grande resistência ao Regime de Progressão Continuada por ciclos e a aspectos da política educacional vigente, resistência esta explicada tanto pela perda de autoridade nas relações de poder em sala de aula, como pela incapacidade de lidar com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula.

Os professores se apresentaram descontentes com a Progressão e com o Ciclo Básico. A educadora considera que a mentalidade do professor precisa ser modificada em relação a essa resistência ao Regime de Progressão Continuada, pois na formação do aluno nesse regime deve, inevitalmente, estar incluso o ensino-aprendizagem a ser desempenho tanto pelo professor, como pelo aluno e pela escola na atualidade.

A educadora revela que a escola está organizada de forma a atender às exigências do Regime de Progressão Continuada e que o novo papel de ensino-aprendizagem a ser desempenho tanto pelo professor, como pelo aluno deve ser executado para se ter uma boa relação entre professor e aluno, assim como entre escola e comunidade, pois só assim se poderiam buscar respostas a questões muito importantes, como por exemplo, como promover uma educação mais significativa?

O Regime de Progressão Continuada pode ser entendido como uma medida que torna a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que favorece a permanência do

aluno na escola e está atendendo uma grande parte da população, ou seja, 96,1% das crianças brasileiras.

No Regime de Progressão Continuada, pode-se considerar que a avaliação é prevista na lei como possuidora de uma função formativa porque lhe cabe subsidiar o trabalho pedagógico, oferecendo orientações e sanando, em um tempo oportuno, as dificuldades encontradas no percurso escolar. É um processo de acompanhamento dos avanços, limites e dificuldades dos alunos a fim de se alcançar os objetivos do ensino.

A avaliação adquire assim uma função diagnóstica e, em vez de ser um fim em si mesma, torna-se um meio de buscar uma aprendizagem efetiva dos alunos. Essa avaliação deve nortear o trabalho docente e reencaminhar o processo de ensino indicando os possíveis progressos dos alunos e a construção de seu conhecimento, ou seja, deve superar o entendimento da avaliação como atividade própria de certos momentos da sequência curricular, com a função de decidir sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

Por sua vez, a avaliação é entendida como efetiva no acompanhamento da aprendizagem, cabendo ao professor observar e analisar os percursos, tentativas, dúvidas e os avanços conquistados pelos alunos.

Em sua pesquisa Silva (2001) constatou que as avaliações diagnósticas e formativas são conhecidas pela maioria dos professores, mas o que eles não têm é a possibilidade de exercê-las efetivamente em decorrência de aspectos físicos e pedagógicos no cotidiano escolar e reitera que é preciso que o professor tenha como desfrutar do novo papel de ensino-aprendizagem anunciado no Regime de Progressão Continuada. Pondera, no entanto, que para isso, primeiramente, deveria existir alteração no regime de trabalho do professor. Em outras palavras, as escolas deveriam ter um corpo docente fixo tal como ocorre nas universidades. Isso garantiria professores mais responsáveis pelas atividades a serem realizadas.

Conclui-se que a ausência de entendimento quanto ao regime imposto e a não presença integral dos professores na escola implica falta de apoio e de continuidade na realização das tarefas desenvolvidas na escola.

Em segundo lugar, a escola precisaria ter ambientes adequados de acordo com a legalização. Em terceiro, o envolvimento dos pais que, atualmente deixaram a educação total por conta da escola. Em quarto, recuperar a especificidade do trabalho escolar. Desse modo, talvez se pudesse falar em verdadeiras práticas avaliativas e atividades de

recuperação e reforço da aprendizagem diante da nova LDBEN ou do prescrito na legislação.

No trabalho ***Recuperação de Alunos: Uma questão problemática***, Vido[20] (2001) buscou identificar pontos de estrangulamentos e distorções entre a proposta legal sobre os estudos de recuperação e a prática que a efetiva.

Dentre as falhas identificadas pela a autora nos estudos de recuperação realizada nas escolas públicas está a falta de preparo dos professores, a falta de metodologia docente e, também, causas estruturais em nível de sistema de ensino e de escola.

O objetivo da pesquisa foi analisar a percepção que os diferentes sujeitos da pesquisa (diretores de escola, professor coordenador, professores, pais de alunos e alunos) têm sobre recuperação. Esta percepção se mostrou interessante na medida em que, a mesma fornece pista para identificar se a recuperação de alunos cumpre o seu papel de suprir dificuldades e lacunas de aprendizagem no contexto escolar.

A discussão sobre o conceito de recuperação, segundo a pesquisadora, revela que existem divergências sobre o entendimento da recuperação de estudos pelos próprios legisladores e educadores. Há os que defendem os estudos de recuperação como uma nova oportunidade de aprendizagem, enfatizando o aspecto pedagógico desta atividade, enquanto que outros os vêem, tão somente, como forma de recuperar notas e aprovar os alunos. A interpretação desse relato é de que ao se evitar a repetência há a diminuição de custos implicando em economia para o Estado.

Desse modo, não existe a preocupação com os professores contratados para oferecer o reforço, uma vez que os mesmos nem sempre possuem os conhecimentos, as habilidades e nem mesmo a experiência necessária para o alcance dos objetivos de superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes.

Diante de resultados da pesquisa como a insatisfação da maior parte dos professores, aspectos negativos em relação à posição dos pais e alunos sobre os mecanismos de recuperação oferecidos pelos professores, Vido (2001) revela que uma das condições para o sucesso da proposta de reforço seria ter professores preparados por meio de capacitação, visando sempre instrumentalizá-los para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao ritmo de cada aluno.

Outro ponto importante a ser destacado se refere às classes numerosas, apontadas como impeditivo do desenvolvimento de um bom trabalho, considerando os diferentes

[20] Esse trabalho poderia se enquadrar na categoria 3, pois também trabalha a percepção que os diferentes sujeitos da pesquisa (diretores de escola, professor coordenador, professores, pais de alunos e alunos) têm sobre recuperação.

fatores que vêm levando os alunos à recuperação, tais como a indisciplina e os fatores emocionais decorrentes de problemas familiares.

Segundo a educadora é preciso ressaltar que se a metodologia docente é indicada como grande causadora do insucesso dos estudos de recuperação, também é certo que o professor não atribui a si o fracasso, como se a metodologia não fizesse parte de seu cotidiano escolar e ele não fosse o principal responsável para descobrir e aplicar metodologias que produzam o sucesso dos alunos.

No que diz respeito aos processos de recuperação Vido (2001) cita três posicionamentos na discussão. O primeiro deles é o da recuperação contínua, atividade a ser realizada pelo próprio docente em sala de aula. A educadora diz que essa recuperação, segundo a fala dos próprios professores na entrevista, não é utilizada por uma grande parte deles.

O segundo aspecto se relaciona à recuperação paralela, apontada como melhor forma de recuperar alunos, mas apresenta entraves para sua efetivação como prática pedagógica, decorrente do pouco tempo de aula, de professores despreparados, de alunos sem motivação, de pais alheios, da falta de espaços físicos, dos horários das aulas e da metodologia docente inadequada.

Como terceiro ponto se destaca a ineficácia da recuperação de estudos nas férias. A mais categórica constatação levantada por Vido (2001) se refere à insatisfação dos professores quanto ao trabalho de estudos de recuperação desenvolvido por outros professores que, por não empregarem metodologias adequadas, não conseguem suprir as defasagens e lacunas de aprendizagem. Constatou-se também, que o desconhecimento dos alunos por este professor que tem sido admitido para este período de recuperação se constitui em grande entrave.

Para Vido (2001) parece ser evidente que a falha está na falta de preparo desses profissionais. A educadora sugere que se realizem discussões e estudos que resultem em atitudes teóricas e críticas, capazes de integrar o técnico e o prático em ações e situações pedagógicas que focalizam a vida cotidiana, contextualizando, portanto, o ensino.

A educadora revela ainda que a concepção do reforço e recuperação de aprendizagem traz aspectos positivos e negativos na forma de como ela se apresenta na realidade escolar, considerando que o reforço e a recuperação por serem atividades direcionadas a corrigir as dificuldades específicas dos alunos, constituem mecanismos inquestionavelmente válidos, desde que o professor tenha bom preparo profissional ou que receba capacitação para desenvolver esse trabalho.

Por outro lado, Vido (2001) considera a insatisfação sobre a “forma” como os estudos de recuperação estão sendo desenvolvidos em nossas escolas, sendo essa forma, considerada “irreal” e servindo apenas para desvalorizar o professor. O que torna urgente uma compreensão e aplicação diferenciada de seu significado e desenvolvimento.

Outra consideração importante da pesquisa de Vido (2001) é que não adianta capacitar o professor se não se alterarem as condições organizacionais e estruturais da escola.

A produção científica da avaliação formativa, voltando-se para os mecanismos de Recuperação e Reforço Escolar, vem demonstrando que, mesmo com os esclarecimentos da legislação garantindo propostas de solução aos alunos com problemas em sua aprendizagem, o processo de recuperação dos alunos não teve êxito.

A maioria dos alunos continuou com as mesmas dificuldades até o final do ano letivo, fato atribuído ao procedimento de cada professor de decidir individualmente sobre a avaliação do aluno sem analisar cada caso no coletivo, devido sua falta de preparo profissional; e também pela falta de alteração das condições organizacionais e estruturais da escola.

A pesquisa de Martins (2001), ***Discutindo o Programa de Correção de Fluxos no Contexto do Regime de Progressão Continuada - um estudo de caso*** teve como objetivo observar uma classe de Correção de Fluxos no contexto do Regime de Progressão Continuada no sistema de ensino público paulista e averiguar se a escola em questão apresentou uma proposta pedagógica diferenciada das demais classes, visando à recuperação daqueles alunos,

Teve como objetivo também investigar o Regime de Progressão Continuada e a maneira como este se desenvolve no processo e levantar e discutir as informações que a comunidade escolar transmitiu aos pais e alunos no que se refere ao Regime de Progressão Continuada e ao processo de recuperação do aluno (Correção de Fluxo).

Martins (2001) revelou que o tema Progressão Continuada causou questionamentos aos professores e a idéia de Recuperação Paralela foi positiva por parte dos pais.

Para a educadora tanto os professores como os pais consideram também que o programa correção de fluxos teve um saldo positivo, pois ofereceu aulas de reforço paralelo. Entretanto, os professores justificaram que os resultados podiam ser melhores, se o tempo dedicado ao reforço fosse mais intenso, como também, a comunicação entre

o professor de classe que envia o aluno para o reforço e tivesse tido um contato maior com o professor do reforço.

A educadora aponta ainda que os resultados do reforço, em sua concepção, podem ser maiores se trabalhados em um maior tempo e também se os professores da sala se comunicassem com os do reforço. Sabe-se que os professores, até o ano de 2009, faziam fichas individuais das dificuldades dos alunos que eram enviados para o reforço.

Acredita-se que os problemas são, em primeiro lugar, os professores que se perdem em funções que não são do seu poder, em segundo lugar, o modo como é realizado o reforço, tanto pelo horário como pela falta de espaço-físico e ainda pelos alunos não retornarem à escola, em terceiro lugar que os alunos com diferentes níveis de dificuldades são colocados todos juntos e a situação se repete com o professor da classe de reforço.

Silva (2002) em sua pesquisa ***Progressão Continuada na Educação Fundamental de 5ª a 8ª séries: Caminhos, possibilidades e limites de mudanças*** trabalhou a problemática da avaliação da aprendizagem no interior das escolas. A educadora utilizou uma abordagem qualitativa, a metodologia envolveu a análise documental, observação, questionário e entrevistas.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar as possibilidades e limites de uma avaliação contínua em processo, no Regime de Progressão Continuada, no ensino fundamental organizado em ciclos.

Nesse processo buscou-se, primeiramente, resgatar na história oficial da educação nacional e paulista as bases legais que deram origem às atuais políticas de reorganização da escola, cuja centralidade era rever a avaliação.

A dissertação problematiza tais práticas e desvela os caminhos buscados pelos professores para atenderem as orientações legais do Regime de Progressão Continuada. Discute o impasse originário dessas mesmas práticas sobre o rendimento escolar e o ensino e situa a avaliação formativa como elemento central na transformação da prática avaliativa. Silva (2002, p. 72) discursa que:

> ocorre, a nosso ver, que o caráter impositivo desse modelo, via normatização do processo avaliativo, ao ignorar o saber e o fazer docentes, dificulta qualquer interação que possa existir entre eles, restringindo as possibilidades de qualificação e reflexão do professor sobre seu próprio trabalho.

A educadora observou que os professores, embora muitas vezes se sentissem limitados, afirmavam gostar de avaliar os alunos e davam importância à prática

avaliativa, pois a consideravam um modo de constatação de aprendizagens, referenciadas em aquisição de conhecimentos. Entretanto, os professores, tinham dificuldades de relacionar esses conhecimentos ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Os dados permitiram vislumbrar um descompasso entre o proposto no sentido de uma avaliação re-significada, de regulação das aprendizagens, motivadores e de qualificação do ensino e o efetivado na escola, onde predominaram práticas de avaliação certificativa, controladora e centrada na quantificação de resultados.

Manechine (2003) expõe em seu trabalho ***Análise do processo de construção de aprendizagem em alunos integrantes de um projeto de reforço*** a possibilidade de auxiliar a escola com a sugestão para a reformulação das aulas de "reforço", pois segundo a educadora este espaço, mesmo amparado por lei, vem apresentando contribuições pouco significativas e estimulantes para o aluno que o frequenta e para a escola que o sustenta.

O objetivo do seu trabalho foi analisar o processo ensino-aprendizagem, através do método avaliativo de Vigotski (2000), e explicitar ações que pudessem ser facilmente reproduzidas por professores e que se tornassem instrumentos mediadores do processo de ensino aprendizagem, principalmente quando se tratavam de situações limite como as de um projeto de reforço.

Os resultados se mostraram favoráveis e permitiram uma reflexão do processo, bem como da aplicabilidade da teoria vigotskiana num contexto. As ações desenvolvidas pelos alunos e pela pesquisadora foram organizadas e refletidas coletiva e individualmente e contribuíram para a elaboração de novas atividades que surgiram diante das dificuldades.

O fator crucial do processo ensino-aprendizagem baseia-se na tomada de consciência do educador quando seus alunos não conseguem aprender e nem desenvolver as atividades propostas.

Cabe ao professor à função de intervir na aprendizagem com seus conhecimentos, articulando novos métodos para buscar a integração dos alunos no processo de ensino aprendizagem de modo a garantir-lhes a formação de novas funções superiores. Conclui-se que a formação de conceitos se fundamenta não apenas no processo cognitivo, mas sim na dimensão cognitiva que é interligada na afetiva e social.

Segundo Manechine (2003, p.188) a possibilidade de:

> (...) se pensar nas aulas de reforço da rede pública estadual tal como um Projeto que integre as dimensões cognitiva/afetiva/social, desmistificando este espaço como um desperdício e transformando-o de modo a cumprir os objetivos propostos, ou seja, a reconstrução e a apropriação de conceitos que permitam aos alunos ascenderem às novas funções cognitiva/afetiva/social.

A pesquisadora revela que a metodologia utilizada pelo professor deve ser sempre que preciso modificada. A construção de uma horta foi uma das atividades de ensino-aprendizagem exposta na pesquisa de Manechine (2003).

A percepção de habilidades tanto do educador como do professor na execução de uma tarefa relacionada à horta evidenciava que era preciso buscar alternativas capazes de melhorar a qualidade e analisar as maneiras de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A educadora expôs que a dimensão cognitiva interligada na afetiva e social é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, só assim se poderá concretizar uma verdadeira prática docente e, consequentemente, uma verdadeira prática avaliativa.

***Os Estudos de Recuperação no Ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?*** foi o título da pesquisa de Quagliato (2003). Essa pesquisa qualitativa visou verificar a prática escolar e se utilizou de entrevistas com os professores para obter os dados coletados.

O objetivo da pesquisa foi verificar o caráter diversificado que os estudos de recuperação assumiram desde que foram implantados na forma de lei. Foi também pesquisar: “se os mesmos, durante esse percurso, se efetivaram realmente como mais uma “oportunidade” como expressa as legislações, ou se tornaram mais um mecanismo de discriminação.”

Os estudos de recuperação foram apontados no trabalho de Quagliato (2003), desde sua implantação até o início do ano de 2002, identificando os elementos que definem o encaminhamento dos alunos para esses estudos, bem como os desafios que as escolas enfrentam para que os estudos de recuperação possam se transformar em mais uma oportunidade de aprendizagem para os alunos que deles necessitam.

O objeto desta pesquisa foi recolocar uma antiga discussão em pauta: o fracasso escolar que apesar das inúmeras tentativas para solucioná-lo, continua, ainda, um problema a ser resolvido.

A educadora Quagliato (2003, p.24) questiona a aprendizagem escolar, apontando fatores necessários para entender a recuperação:

> É possível recuperar a aprendizagem dos conteúdos curriculares que a escola pública estadual espera que todos os alunos aprendam? O que podemos recuperar? Algo que se julga perdido? Nesse caso, o sentido que se aplica à recuperação é o de adquirir novamente ou de adquirir realmente o conhecimento esperado?

A educadora, também, diz que a avaliação, tal como é concebida e vivenciada na maioria das escolas públicas estaduais é que determina, seleciona e decide quais são os alunos que serão encaminhados para os estudos de recuperação.

Conforme cita a autora, na Resolução SE nº 273/95 (SÃO PAULO, 1995) as normatizações para o funcionamento do projeto de reforço/recuperação deveriam ser expedidas no início do ano letivo, mas a educadora pode constatar, que a referida Resolução foi publicada três meses após o início do ano letivo.

Os alunos que não conseguiram sanar as dificuldades durante o processo foram submetidos a estudos de recuperação que não passaram de processos avaliativos distribuídos em cinco dias no final do 1º semestre e cinco dias no final do 2º semestre.

Desta forma, a avaliação que o professor realizava continuava sendo encarada apenas como um julgamento para poder classificar os alunos que não haviam aprendido, para posteriormente encaminhá-los para os estudos de recuperação.

A avaliação (carregada de valores positivos e negativos) apresentou-se como um mecanismo que excluía os alunos das escolas e os estudos de recuperação eram colocados como recurso final para que o aluno pudesse “recuperar” apenas a nota.

A educadora coloca uma possibilidade para reflexão ao considerar a existência de uma escola em que não existam estudos de recuperação apenas para alunos com dificuldades, mas espaços em que os alunos possam continuar aprendendo, sempre juntos.

Pode-se considerar que o Regime de Progressão Continuada em Ciclos pode não ser a solução para o fracasso escolar, mas é uma proposta para a reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades necessárias para a aprendizagem e que pode levar a um melhor desenvolvimento humano de todos os educandos.

Cortez (2004) teve como objetivo de pesquisa apresentar, discutir e analisar a recuperação escolar e as suas diferentes modalidades de execução.

O trabalho de Cortez (2004), ***Recuperação Escolar e as diferentes modalidades de execução***, chamou a atenção para dois fatos relacionados à recuperação escolar. Primeiro, a recuperação contínua como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e que, na concepção da educadora, não está sendo suficiente para solucionar as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos e, por último, que somente a implantação das aulas de reforço e recuperação paralela não garante a aprendizagem dos alunos.

Para Cortez (2004), apenas um trabalho sério que envolva toda a equipe escolar poderá trazer benefícios tanto aos alunos e seus familiares como também aos protagonistas da escola.

A educadora considera que *a interação entre os professores da sala regular e os professores de reforço* é maior quando estes trabalham juntos no período normal das aulas, o que garantiu certo *avanço na aprendizagem* dos alunos que frequentaram as aulas de recuperação no horário regular das aulas.

No estudo de Pereira (2005) ***Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo*** a questão central do trabalho foi a de saber como a escola vem operando no que se diz respeito ao reforço e recuperação para evitar o fracasso no regime de ciclos com Progressão Continuada.

Para Pereira (2005) a avaliação serve para identificar lacunas e auxiliar os alunos em desvantagem que seguem com defasagem e que podem ser reprovados. A recuperação, neste caso, acaba por significar momentos de novas cobranças, repetindo ações com novas provas, repetição de provas corrigidas pelo professor, novas explicações seguidas de exercícios e novas provas.

Na escola que se realizou a pesquisa de Pereira (2005), a recuperação era um processo em que se recobrava a etapa anterior da escolarização, tentando reparar naquele momento uma lacuna fundamental, restaurando a base do processo educativo. Constatou-se que não existiam muitas diferenças com relação às aulas regulares e o projeto de reforço. Isto se deve ao fato de que existe uma política mais voltada ao alcance de baixos índices de evasão e repetência do que o desenvolvimento de mecanismos para se obter sucesso na aprendizagem.

Acredita-se na necessidade de que projetos de recuperação de aprendizagem que se efetivem na prática e não fiquem somente no meio burocrático, longe do alcance da comunidade escolar e que, principalmente, acabam servindo, muitas vezes, como mais

um meio de exclusão escolar para a maioria dos alunos, que muitas vezes são os quais mais necessitam da escola.

Ainda, para Pereira (2005) há na educação emancipadora a crença da escola levar os alunos a se interessarem pelos conhecimentos, o que torna a escola não apenas uma divulgadora dos saberes sistematizados historicamente, mas uma instituição formadora de indivíduos que se reconhecem nos diferentes conteúdos por ela transmitidos, e ainda em um espaço em que o aprendizado é visto como um processo ininterrupto e que se aperfeiçoa a cada dia.

Para Pereira (2005) em uma educação emancipadora todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são responsáveis pela educação a ser oferecida. Mas, essa educação somente poderia acontecer se professores e alunos, juntamente com a comunidade, tivessem autonomia real para atuar de acordo com as suas reais necessidades.

Poliche (2006) em seu trabalho ***A Progressão Continuada e suas implicações na avaliação de aprendizagem*** desenvolve a questão do Regime de Progressão Continuada e suas implicações no processo ensino/aprendizagem, em especial no sistema de avaliação, defendendo que a mesma se torna o meio para perceber os progressos intelectuais dos alunos, devendo a concepção de avaliação seletiva, a partir da quantificação dos conhecimentos memorizados, ser abandonada.

A avaliação acabou por causar estranheza por parte dos professores que, na maioria das vezes, utilizavam uma avaliação objetiva de resultados.

A educadora expõe que a ausência de avaliações consistentes foi um dos problemas, pois para a maioria dos professores, a avaliação tem a função de verificar os alunos que aprenderam ou não os conteúdos trabalhados, definindo aqueles que serão promovidos ou reprovados ao final do ano letivo.

Assim, analisada a prática avaliativa dos professores dessa pesquisa, a avaliação perdeu seu sentido original. Muitos deixaram, com isso, de avaliar seus alunos, visto que o aluno seria promovido mesmo apresentando baixo rendimento escolar.

Ainda para os professores dessa pesquisa, "*essa situação do aluno ser promovido mesmo com a apresentação de grandes falhas na aprendizagem, fazia com que os alunos não estudassem e não realizassem as tarefas propostas*."

Pode-se considerar que, mesmo com os dados apontados, não podemos generalizar essa situação, uma vez que existem no interior das escolas muitos

professores desmotivados porque não conseguem fazer seu aluno “aprender” ou pelo menos, se interessarem pelo aprendizado.

Talvez, se deva pensar, novamente, na falta de compreensão de todos, da nova cultura avaliativa que coloca implicitamente nas mãos dos jovens o direito de querer estudar ou não. Será que a classe sócio-econômica e cultural menos desenvolvida tem condição para se contrapor a essa nova cultura avaliativa e se posicionar de forma positiva na apropriação do conhecimento?

A partir do que se aponta nessa pesquisa pode-se considerar que na realidade escolar dos tempos atuais os professores e alunos se tornaram vítimas de um processo cruel de exclusão cultural que perpassa pelo social e econômico.

O objetivo do trabalho ***Produção de Texto em aulas de Reforço no Ensino Fundamental*** de Gonçalves (2006) foi o de observar a sala de aula de reforço de uma professora da rede pública, na periferia da cidade de São Paulo.

O contexto das aulas de reforço na escola pública não possui uma política de organização que possibilite a presença dos alunos nessas aulas, já que a mesma é oferecida fora do horário regular.

A educadora constata que a recuperação e o reforço no local de pesquisa foram usados como particular, ou seja, um aluno por professor, divergindo da lei que determina a presença de vinte alunos, em média, na sala.

Há também o destaque para o fato de que as professoras contratadas para atuarem em um contexto especial (reforço escolar) não recebem nenhuma orientação de como integrar as tarefas desenvolvidas no reforço com outras disciplinas e, também, de como gerenciar esse espaço na escola.

O maior problema é que os alunos não podem retornar à escola, pois seus pais alegam não poderem pagar o transporte escolar, resultando na presença de poucos alunos no reforço escolar.

Uma possível solução, seria reunir a Associação de Pais e Mestres - APM da escola - e direcionar uma verba para resolver essa situação, seria também o caso de se conseguir transporte escolar gratuito através da SE.

Algumas escolas, devido a esse problema, estão realizando a recuperação no mesmo horário de aula do dia letivo. Nos dias em que os alunos sairiam mais cedo, eles ficam até a 6° aula para a recuperação.

O trabalho de Belther[21] (2006) ***Os programas de Recuperação Paralela e a qualidade do Ensino Paulista*** analisou a contribuição dos programas de recuperação paralela para a qualidade do ensino paulista no contexto do Regime de Progressão Continuada. Para tanto foi necessário discutir o conceito de qualidade em educação, a recuperação paralela e os seus princípios norteadores.

A simples ampliação quantitativa de acesso à educação não garante a igualdade de oportunidades. Desse modo, parece ser necessário a todos ampliar os índices de escolarização, manter o aluno na escola e assegurar o mesmo nível de qualidade diante da heterogeneidade presente na escola entre os seus alunos.

Segundo a autora os resultados obtidos em alguns processos avaliativos da qualidade do ensino tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstraram um baixo nível de desempenho acadêmico por parte dos alunos brasileiros, o que demonstra a ausência de aprendizagem dos conteúdos mínimos da educação básica. A ampliação dos sistemas de ensino também não eliminou as desigualdades nos próprios sistemas e nem as desigualdades geradas pela classe social de origem do aluno.

Ainda para educadora, é relevante reiterar que é nesse sentido que se defende que não basta permanência na escola, mas que é preciso garantir a qualidade do ensino para todos.

Nestas circunstâncias, também, não basta a mera avaliação do produto sem a tomada de providências organizacionais e didático-pedagógica, a partir dos resultados do produto, que levam ao sucesso de todos os alunos.

É preciso pensar e tomar providências sobre a forma do "como" se deve assumir o processo educativo e do "como" se deve oferecer as condições necessárias para que se obtenha um ensino de qualidade. É preciso admitir que a qualidade do produto não se efetiva sem a qualidade do processo. Belther (2006, p.147) revela:

> [...] que falta compromisso político dos governantes com a educação das classes sociais menos favorecidas economicamente porque o acompanhamento da aprendizagem dos alunos no regime de progressão continuada é insuficiente e precário. Embora os programas de recuperação paralela sejam oferecidos, não se faz um controle mais sistemático sobre como são desenvolvidos esses programas, o quê e o quanto se aprende neles,

[21] Este trabalho poderia ser inserido, na categoria 3, que trata das Representações sobre a avaliação no Regime de Progressão Continuada, pois também apresenta as contribuições dos professores acerca do dos programas de recuperação paralela para a qualidade do ensino paulista no contexto do regime de progressão continuada dos alunos.

> que contribuições eles efetivamente oferecem. Faltam professores capacitados porque falta capacitação e entendimento do modelo de avaliação que foi adotado. Falta controle do que ocorre nas escolas, do processo que cada uma delas desenvolve para garantir o percurso dos alunos com efetiva aprendizagem [...]

É preciso, sobretudo, analisar o desempenho cognitivo dos alunos obtido ao final do processo de ensino, o que gera a necessidade do Estado repensar sua atuação nas políticas sociais, após a democratização da escola, especialmente, percebendo a problemática para além do limite do pedagógico e da sala de aula; não vale apenas divulgar a idéia de que é a escola e o professor que não estão adaptados aos novos alunos, após a democratização do ensino.

Educação de qualidade, portanto, é aquela que promove todos os alunos, por meio do processo de transmissão/assimilação de conteúdos e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas indispensáveis à vida social e uma garantia do direito de exercer efetivamente, a cidadania, tão proclamada apenas em discurso oficial.

As aulas de recuperação paralela deveriam constituir instrumentos de inclusão, uma vez que sua função é garantir um processo pedagógico diferenciado, reduzindo as diferenças decorrentes das desigualdades sociais.

Desse modo, problemas como de transporte, desinteresse, familiares, indisciplina e falta de preparo dos professores entre outros deixariam de ser entraves para o alcance tão almejado de uma educação com qualidade para todos.

Para a autora, o fundamental parece ser a criação de condições físico-pedagógicas para que o prescrito em lei se efetive, realmente, nas escolas. Para tanto, acredita-se na necessidade de se “ouvir” os professores em suas “queixas” através, até mesmo, de um controle mais sistemático no “o que”, no “como” e “no quanto” se aprende diante da recuperação paralela e do reforço escolar oferecido pelas escolas percebendo assim, as contribuições reais que a recuperação e o reforço oferecem para se alcançar o ideal pretendido.

Segundo Pessoa (2007) sua pesquisa ***O processo avaliativo na Progressão Continuada: Qual o sentido do erro?*** buscou entender o papel do erro, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Por se tratar de uma reflexão sobre o erro no processo avaliativo, sua contextualização passa a ser constituída a partir de três níveis de discussão: o do processo de avaliação da aprendizagem no contexto do Regime de Progressão Continuada; o conceito de erro que emerge no cotidiano da sala de aula e a

sistemática adotada pela professora da sala de aula observada, no que se refere à correção dos erros dos alunos.

A pesquisa se deu em uma escola pública do Estado de São Paulo, registrando por meio de observações o cotidiano de uma professora e seus alunos.

> O erro era observado pela professora como um indicador do mau desempenho do aluno, do seu mau comportamento, sem jamais ser utilizado para o redimensionamento do processo ensino e aprendizagem. O que permeava a correção dos erros era a ação pontual da professora a partir da constatação dos mesmos. (PESSOA, 2007, p.6)

Neste sentido, o erro era percebido como o sintoma visível do fracasso do aluno e este, portanto, considerado como culpado e responsável pelos erros cometidos.

Sato (2007) relata em seu trabalho ***Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista*** que a concepção de Ciclos é polissêmica ao sistema seriado, à dilatação e adaptação à desseriação e à não reprovação, e que dificuldades estruturais relacionadas às condições de trabalho dificultam a execução de uma prática de avaliação processual e formativa.

A educadora utilizou do referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa com entrevistas, análise documental para investigar junto à equipe pedagógica concepções e práticas avaliativas escolares associadas à organização do ensino em ciclos, quais valores as permeiam e que relação é possível identificar entre o "ethos" escolar e as práticas avaliativas, quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente separadas.

Sato (2007, p. 104) apresenta que:

> Devido à impossibilidade de reprovação nos primeiros anos do Ciclo I, ao menos oficialmente, há uma diminuição da reprovação e evasão escolares, atendendo parcialmente às propostas de democratização do ensino já que, na prática, não há uma estrutura de ensino adequada para as mudanças sugeridas diante a organização do ensino em ciclos, o que pôde ser comprovado, sobretudo com as propostas atuais de recuperação dos alunos, que segundo os dados coletados pouco auxiliam as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Provavelmente, devido à ausência de uma estrutura de ensino adequada às mudanças sugeridas para a organização do ensino em ciclos, percebe-se que há uma rejeição significativa da comunidade escolar em torno da proposta de reorganização do ensino, bem como, das mudanças avaliativas, o que dificulta ou até impede qualquer processo de inovação.

O trabalho de Mazzanti (2008) ***O uso da sala de aula de informática como suporte para o projeto de recuperação e reforço "números em ação"*** buscou a percepção dos modos como foram utilizadas as novas ferramentas de tecnologias de informação e comunicação durante o projeto de recuperação e reforço oferecido pela SEE-SP através do uso do projeto, "Números em Ação". O objetivo analisar o uso da sala de informática e as novas tecnologias presentes no projeto de recuperação e reforço denominado "Números em Ação" da rede estadual paulista.

Este projeto foi usado como suporte para alunos com dificuldades e problemas de aprendizagem na disciplina de Matemática das 5ª e 6ª séries do Ensino fundamental do ciclo II. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos que participaram diretamente do projeto no ano de 2007.

Segundo Mazzanti (2008), os alunos ficaram mais abertos aos conteúdos e se tornaram mais receptivos à maneira como esses conteúdos foram apresentados e com isso se empenharam mais nos seus estudos.

Apesar de ter havido uma demora na entrega e disponibilização dos materiais utilizados pela Secretaria o autor considera que o projeto trouxe mais benefícios do que empecilhos no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Mazzanti (2008) os professores revelaram, nas entrevistas, que saíram com um sentimento de satisfação. Os alunos puderam aprender os conteúdos matemáticos com menos receio com o uso dos computadores.

O educador relatou que muitos dos alunos não tinham computadores em casa e que além do projeto servir como incentivo aos alunos para aprender matemática, também foi apontado por muitos como uma oportunidade, de terem contato com a máquina.

O educador considerou ser importante utilizar as salas ambientes, pois os alunos ficam mais abertos para assimilarem os conteúdos. Ele considera que o projeto, no qual foi desenvolvida a pesquisa, teve baixa evasão e ofereceu grande chance dos alunos sanarem as dificuldades. Os alunos, também, se mostraram mais receptivos ao conteúdo com a utilização dos computadores.

A pesquisa de Dias (2008), ***Práticas de ensino nas aulas de reforço para os alunos da 4ª Série (Ciclo I) que não sabem ler***, teve como objetivo entender as ações pedagógicas de duas professoras, nas aulas de reforço de Português para alunos da 4ª série- Ciclo I- Ensino Fundamental que não sabiam ler.

Nesta pesquisa constatou-se que nem todos que não sabiam ler foram convocados para o reforço. Esses alunos não foram incluídos porque poderiam dar trabalho quanto à "disciplina" e também porque não se mostravam interessados.

A educadora percebeu que os alunos que faziam parte do reforço, exatamente, porque não obtiveram o sucesso esperado acabaram desistindo das aulas, pois dos dezenove que começaram a praticar as aulas restaram apenas cinco alunos no final do projeto.

O motivo da desistência não foi dado. A pesquisadora relata que a professora coordenadora quando indagada a respeito desse assunto disse que alguns alunos tinham avançado e não precisariam mais participar do projeto. A professora que lecionava no projeto do reforço revelou que os alunos não estavam frequentando o projeto por estarem cansados e também pela falta de motivação por parte dos pais dos alunos.

A pesquisa salientou que existe uma contradição entre o que está no papel e a prática que a efetiva. A professora não cumpriu o que tinha como base legal para desenvolver o projeto pelo qual os alunos participantes teriam que ter atividades significativas. Não se apresentava uma sequência de atividades nas aulas do projeto. A pesquisadora observou que as atividades desenvolvidas no reforço eram rotineiras. A professora apresentava somente músicas como, por exemplo, o *Sapo não lava o pé* para que os alunos identificassem as letras.

Na pesquisa de Dias (2008) ficou identificado que mesmo a escola possuindo, salas de informática, elas não foram utilizadas para desenvolver atividades que privilegiassem esses alunos.

Os objetivos do projeto não foram cumpridos. Os alunos se sentiam desmotivados e cansados. Constatando assim, que o reforço não auxiliou os alunos a chegarem ao domínio da escrita e da leitura.

**Categoria 3- Representações sobre a avaliação no Regime de Progressão Continuada.**

Nessa categoria temos quatorze trabalhos que fazem menção e discutem o Regime de Progressão Continuada instituído pela Deliberação CEE n° 09/97, na rede pública de ensino, e compreendido como uma estratégia inovadora que permite uma organização do ensino em ciclos, contribuindo para a universalização da educação,

regularização do fluxo escolar e melhoria da qualidade de ensino, fatores norteadores da política educacional introduzida na rede, a partir de 1997.

Discute-se, em especial, a produção cientifica em relação às representações dos professores da rede estadual de ensino sobre a avaliação na prática e sobre o Regime de Progressão Continuada.

O trabalho ***Progressão Continuada por ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de ensino fundamental do interior paulista*** de Silva (2000) parte do pressuposto assumido nos textos legais de que as atividades de reforço e a recuperação paralela ganham um conceito de avaliação contínua que preceitua a necessidade de intervir no aprendizado do aluno sempre que for necessário.

Os alunos devem, assim, ser encaminhados para a recuperação contínua, paralela ou para o reforço e atendidos em grupos menores, com estratégias diversificadas e instrumentos de avaliação adequados que possibilitem "queimar etapas", de modo que sejam estimulados continuamente.

Essa nova maneira de oferta de oportunidades ao aluno deveria ser para sanar qualquer tipo de discriminação ou de marca negativa que possa surgir em seu percurso escolar na Progressão Continuada.

No entanto, sejam as falas dos professores, sejam os registros de observação em ambiente escolar evidenciaram que as práticas tradicionais de avaliação mostraram-se pontuais, descontínuas e opressoras, negando a função da escola que é a de fazer o aluno aprender.

Para a superação destes problemas, a avaliação contínua deveria substituir as antigas provas bimestrais ou finais, tanto porque qualquer avanço deve ser considerado, como também porque se acredita no crescimento contínuo do aluno.

Seria importante também partir daquilo que o aluno sabe e dar prosseguimento ao processo pedagógico. As dificuldades apresentadas pelos alunos de menor rendimento escolar, ao serem identificadas, deveriam ser trabalhadas por meio das atividades de reforço e de recuperação paralela. No entanto, Silva (2000) apresenta no seu trabalho denúncias e evidências de que nem todas as escolas oferecem as atividades de reforço e de recuperação paralela ocasionando um descompasso entre a proposta de ciclos e do Regime de Progressão Continuada e a mentalidade predominante na rede.

Silva (2000) aponta que, por meio das aulas de reforço deveriam ser oferecidas aos alunos as efetivas condições de acompanhar os demais alunos da classe, de alcançar os conteúdos não vistos, de suprir as dificuldades trazidas dos anos anteriores; enfim, é

por meio das aulas de reforço que se dá a democratização do saber e se efetiva o oferecimento de iguais oportunidades de aprendizagem a todos.

Analisando o descompasso entre o proposto e o efetivado na prática, a autora discute a questão do Regime de Progressão Continuada e suas implicações no processo ensino/aprendizagem, em especial no sistema de avaliação, reforçando que a mesma deveria se tornar o meio para perceber os progressos intelectuais dos alunos, devendo a concepção de avaliação seletiva, a partir da quantificação dos conhecimentos memorizados, serem abandonadas.

Aponta como problema que a avaliação formativa acabou por causar estranheza nos professores que, na maioria das vezes, utilizavam uma avaliação objetiva de resultados.

Nesse contexto é que Silva (2000) afirma que a aprovação automática ou qualquer medida tomada isoladamente pode diminuir a repetência, mas não necessariamente assegurar a aprendizagem. Seria necessário trabalhar com os professores levando-os a refletir sobre suas crenças e seus saberes implicados na prática pedagógica do seu fazer docente.

Viégas (2002) em sua pesquisa ***Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*** inspirada em estudo de caso etnográfico, acompanhou durante seis meses um grupo de professores de uma escola estadual paulista na qual, na concepção dos professores da escola em que realizou a pesquisa, o Regime de Progressão Continuada é visto com opiniões negativas, assumindo a forma de "queixa" centrada especialmente na desvalorização do saber, na falta de apoio aos docentes e na relação entre cobrança e esforço.

Quanto à desvalorização do conhecimento, há uma ostentação de que se espera bem pouco do aluno, pois uma vez estabelecido o mínimo necessário, o aluno passa a frequentar a série seguinte desde que tenha atingido esse mínimo.

A partir da pesquisa realizada, destacam-se as seguintes repercussões desta política pública sobre as escolas da rede pública estadual: a exclusão no interior da escola, que atinge alunos que segundo a pesquisadora são promovidos automaticamente e os professores que apartados da discussão do planejamento desta proposta resistem à mesma causando um mal estar docente vivido nesse contexto escolar.

Arcas (2003), em sua pesquisa qualitativa ***Avaliação da aprendizagem no regime de Progressão Continuada: O que dizem os alunos?***, utilizou-se da literatura sobre o tema Avaliação e o estudo da legislação federal e estadual. O objetivo da mesma

foi investigar que significados a avaliação tem assumido para os alunos uma vez que, após a implantação do Regime de Progressão Continuada, ela não tem a função de servir à decisão de retenção ou promoção dos alunos.

Segundo a professora, sujeito da pesquisa realizada por Arcas (2003), não se via a retenção como castigo, mas como forma de aprender, para ela o pouco interesse dos alunos pelos estudos é oriundo do estabelecimento da própria lei, que garante a permanência e a passagem dos estudantes para a série seguinte, e devido a esse fato, os mesmos já sabem que vão passar para outra série e não se esforçam para alcançarem o domínio dos conteúdos.

Pode-se constatar também que a legislação, apesar de enfatizar a avaliação, não foca de forma clara as condições necessárias para que essa avaliação possa se desencadear e se transformar. É necessário não apenas analisar a legislação, mas criar condições para que mudanças não fiquem apenas no papel, pois a escola deve ser pensada como transformadora e não reprodutora.

O educador revela ainda que por meio da fala dos alunos se podem apreender duas indicações bastante relevantes para a discussão sobre o significado da avaliação. Primeiramente, apesar da vigência do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, a possibilidade de reprovação não desapareceu, continuou existindo o limite de faltas.

Outra questão é que idéia, amplamente difundida, de que os alunos haviam se desinteressado pelos estudos devido à implantação do Regime de Progressão Continuada, gerando uma desvalorização da escola, não foi identificada neste caso.

Ao contrário, os alunos entrevistados apontaram a escola como à principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento poderiam acarretar uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições.

Bertier (2005), em sua pesquisa intitulada ***A política educacional sob a ótica das representações***, utiliza para a interpretação dos dados de seu trabalho a teoria das Representações e da Sociologia do Cotidiano de Henri Lefebvre.

O objetivo deste trabalho foi investigar algumas categorias de representações tal como compreendidas na teoria das representações de Henri Lefebvre, além de investigar como ocorreu e ainda se dá a apropriação simbólica da política educacional.

A pesquisadora discorre que professores e profissionais da educação se apropriam de conceitos presentes na legislação educacional adaptando-os às suas

próprias concepções e atribuindo-lhes significados diversos dos originalmente projetados revelando, ainda, que determinados interesses e anseios podem sobrepor-se aos da política educacional veiculada pela legislação, interferindo no alcance de seus objetivos explícitos.

De um modo geral, a pesquisadora considera que os professores não são ainda profissionais com capacidade para compreender criticamente as finalidades e os objetivos da política educacional e os mecanismos presentes no mercado de trabalho e a escola como lócus dessas tensões contraditórias.

Em Omuro (2006), a pesquisa empírica analítico-descritiva ***A recuperação de Ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista*** teve como objetivo investigar como os alunos encaminhados para as classes de recuperação de Ciclo II percebem e analisam sua condição de fracasso escolar (na medida em que não conseguiram concluir o ensino fundamental dentro do Regime de Progressão Continuada) e o que pensam sobre o projeto no qual estão inseridos.

A maioria dos alunos revela dificuldade em estabelecer relação significativa com os saberes escolares e, dessa forma, tem sua permanência na escola constantemente prejudicada. As dificuldades com os conteúdos acadêmicos estão associados a outros problemas, decorrentes, em grande parte, de situações relacionadas à origem socioeconômicas desses alunos.

Os alunos apontam sua visão sobre a classe e as aulas de recuperação de ciclo. A visão deles é positiva tanto em relação à sala de aula como a da recuperação/reforço. A maioria diz que na aula de recuperação os professores explicam mais e que trabalham de forma diferente da aula.

Nessas aulas eles copiam menos, usam mais o livro e só colocam as respostas. Os alunos evidenciam que o professor não lhes dá tantas provas e sim mais trabalhos, além de fazer avaliação dos seus cadernos.

A pesquisa mostra que os alunos que participam das salas de aulas de recuperação de ciclo consideram entender o porquê de estarem participando dessas aulas e que gostam da maneira "como" está sendo desenvolvido o ensino pelos professores.

Souza (2006) em sua pesquisa intitulada ***"Promovido pelo conselho de classe" ou "Retido no Ciclo II"- Qual é a diferença: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que frequentaram turmas de reforço*** realizou um Estudo Bibliográfico para busca de referência teórica e para levantamento da produção já existente sobre o tema e

também Estudo de campo, envolvendo as técnicas de entrevista e análise de documentos escolares.

A pesquisa teve como objetivo investigar a trajetória escolar e traçar o perfil de um grupo de 16 alunos que cursaram o Ensino Fundamental II e que frequentaram as turmas do projeto nos anos de 2004 e 2005 de uma escola estadual paulista.

Foram investigadas, ainda, as percepções que esses alunos, seus pais e seus professores expressam acerca do "reforço escolar", que tem sido comumente identificado nas escolas como a "situação de fracasso escolar".

A pesquisadora mostrou em seu trabalho que alguns dos alunos entrevistados também consideram importante participar das aulas de recuperação. Eles, muitas vezes, vinculam essa oportunidade como uma semente plantada que iriam colher no futuro, no sentido de uma vida profissional garantida.

Os alunos utilizaram as palavras "do jeito que tá ta bom" e "legal" na maior parte das vezes em que foram indagados sobre o que pensavam e/ou achavam do projeto e das aulas de recuperação.

Souza (2006) aponta ainda que os resultados obtidos revelaram que o Projeto de Recuperação Paralela, na prática, não vem ocorrendo, o que, em última instância, exclui dos alunos a possibilidade de utilização dessa oportunidade de tentar a recuperação de sua aprendizagem; que os fenômenos conhecidos como "sucesso" e "fracasso" escolares são dificilmente identificados enquanto elementos que são representados, respectivamente, como possibilidades de avanço, ou não, nas relações com o conhecimento escolar uma vez que, quando considerados como resultados finais de "promoção" ou "retenção" para as etapas seguintes dos alunos pesquisados, o que se observou foi uma absoluta ausência de critérios para definir quem será "retido" ou quem será "promovido" pelo conselho de classe e série.

Para a educadora as "promoções pelo conselho de classe" que são uma forma de manifestação desse "ocultamento", ocorrem sem nenhum critério, ou seja, há casos de alunos que foram "retidos no ciclo II" e que apresentam um quadro de progressão escolar melhor do que outros alunos que foram promovidos pelo conselho final do ciclo II. O aluno promovido percebe que foi empurrado, não parece haver reflexão sobre o saber deste aluno.

O Projeto de Recuperação Paralela, assim como a recuperação contínua, não considera as demandas específicas de cada aluno e suas necessidades individuais frente

ao conhecimento formal são postas de lado. O que se pode notar é que a escola precisa mostrar todos os índices gerais de aproveitamento.

Romanini (2006) argumenta em sua pesquisa, ***A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo***, os processos e mecanismos de avaliação, o diagnóstico e acompanhamento efetivamente utilizados pelas escolas nas decisões sobre a trajetória escolar de alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem.

A opção metodológica foi pelo estudo de caso em uma abordagem qualitativa e compreendeu três diferentes unidades de análise: os alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a dinâmica da sala de aula e o contexto institucional. A primeira unidade de análise foram dois alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo diagnóstico da própria escola

Na pesquisa, verifica-se também a discussão da lei, que garante a avaliação do processo ensino-aprendizagem, devendo ser objeto de recuperação contínua e paralela a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, ao final de cada período letivo ou ciclo.

Romanini (2006) diz que a escola ao praticar a verificação ao invés da avaliação acaba por medir o aproveitamento dos alunos através de testes, transformando essas medidas em notas ou conceitos, atribuindo assim, pontos para que os resultados sejam utilizados somente para fins estatísticos e não de intervenção.

Convém lembrar que os dados estatísticos são de interesse dos órgãos externos à escola e ao seu cotidiano avaliativo. Os professores não estão preocupados com os dados estatísticos e se existe alguém que os “empurra” para tal situação esse alguém é a própria política educacional.

Romanini (2006) revelou importantes contradições e problemas no processo de decisão sobre o desenvolvimento dos alunos interior da escola e nas relações desse processo com os resultados do SARESP, dentre os quais se podem destacar: as contradições entre o papel atribuído ao conselho de classe de responsável pelo processo coletivo de avaliação do ensino e da aprendizagem e o papel burocrático que vem desempenhando, onde as decisões chegam prontas e orientadas por determinações externas; a ausência de discussões pedagógicas nos conselhos de classe e nas HTPCs, ou seja, “discussões sobre o rendimento ou desempenho escolar dos alunos com vistas a propostas concretas de auxílio pedagógico” (p. 146) .

A educadora apontou também sobre a ficha individual do aluno ela afirmou que: *"esta ficha não está sendo utilizada, satisfatoriamente a atender o objetivo ao qual foi proposta"* Em função disto o preenchimento acaba por tornar-se, mais uma vez, somente um documento por exigência burocrática e não um importante documento que vise o acompanhamento e a progressão das aprendizagens dos alunos.

Assis (2006) no seu trabalho ***O projeto "Recuperação de Ciclo I" no contexto da progressão continuada: um estudo sobre a perspectiva dos professores*** utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário que teve como objetivo identificar a perspectiva dos professores da rede pública estadual paulista de ensino apontando as reclamações dos mesmos sobre a falta de um material específico para ser utilizado com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mesmo quando existe o material na escola, é disponibilizada uma pequena quantidade, atendendo de forma parcial os alunos.

As dez professoras que participaram da pesquisa concordam parcialmente sobre as vantagens do processo de recuperação de aprendizagem dos alunos uma vez que a que a falta de empenho da família, do aluno e a intervenção nas séries anteriores são obstáculos ao desenvolvimento do projeto de recuperação e reforço.

Os resultados mostraram que as professoras do projeto centralizam suas expectativas na necessidade de formação permanente, no acompanhamento familiar e na motivação dos alunos, e também centralizam suas atenções na adequação do material utilizado pelos professores no cotidiano escolar.

Jeffrey (2006), em sua pesquisa ***Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades***, percebe a insatisfação dos professores quanto ao Regime de Progressão Continuada, no sentido de haver uma imposição, um autoritarismo do órgão central implicados diretamente em suas práticas sem antes consultar quem efetivamente atua no campo pedagógico escolar.

A educadora revela apontamentos negativos dos professores quanto à superlotação das salas, à valorização quantitativa dos resultados, a desarticulação docente, a falta de preparo dos profissionais, a extensa jornada de trabalho, a falta de autonomia para decidir sobre a aprovação e reprovação do aluno e a falta de oferta de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Quanto ao processo avaliativo, os professores indicaram que somente os alunos que se encontrassem em dificuldades de aprendizagem e que possuíssem notas baixas na avaliação, deveriam ser encaminhados ao reforço.

Para alguns professores essa proposta seria positiva, pois consideram que o projeto possibilita o acompanhamento cognitivo e o diagnóstico dos estudantes. Assim, o projeto reforço é compreendido como uma importante iniciativa que possibilita o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para outros professores os alunos não têm aproveitado esta oportunidade, pois faltam às aulas e não possuem estímulo nas suas casas que lhes permitam obter um avanço mais significativo.

Segundo Jeffrey (2006), talvez a preocupação destes professores com as implicações do Regime de Progressão Continuada no ensino e domínio dos conteúdos pelos alunos tenha gerado certa instabilidade na organização do trabalho pedagógico dos entrevistados diante dos problemas de aprendizagem, desmotivação e indisciplina dos alunos que, na percepção dos docentes, foram agravados com a adoção da medida. Assim, as concepções docentes sejam por causa da apresentação de parâmetros e critérios pela SEE-SP, seja pela desarticulação entre profissionais da escola, não servem como referência para orientar suas ações e práticas escolares.

Percebe-se que embora as normas regulamentem a medida, estas ainda não foram capazes, de acordo com os depoimentos, de favorecer o ensino e, principalmente, a construção de um projeto de escola e educação que, nas palavras da pesquisadora, *"deveriam orientar as ações e práticas escolares, nesta forma de organização."*

Felix (2007) teve como objetivo em sua pesquisa ***A prática do Professor de Matemática em Classes de Recuperação de Ciclo II no Regime de Progressão Continuada do Estado de São Paulo*** identificar e evidenciar as ações e os problemas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Matemática nas 8ª séries de recuperação de ciclo II e verificar se tais ações têm propiciado avanços no processo de aprendizagem dos alunos ao final do Ensino Fundamental. Buscou demonstrar o cotidiano do professor de Matemática que trabalha nessas classes diferenciadas, verificando o modo como ele pensa, age, trabalha e como a instituição e as relações humanas interferem em seu trabalho.

O autor retrata que a ausência de infra-estrutura nas escolas e de outras condições institucionais foi destacada como impedimento para o sucesso do projeto. Uma das condições apontadas refere-se ao modo como as escolas continuam funcionando do ponto de vista administrativo, ou seja, de forma semelhante à escola seriada.

Alguns dos professores de matemática investigados revelaram compromisso com o projeto de recuperação e mostraram uma prática singular para trabalhar com esses

alunos diferenciados e, mesmo sem as condições ideais conseguiram garantir condições de aprendizagem para boa parte desses alunos.

Concluiu-se que somente com o compromisso do Estado, dos professores e da escola, os resultados da aprendizagem desses alunos podem ser garantidos.

Os dados coletados nesta pesquisa e a compreensão da cultura institucional interligada a outras duas culturas, a dos docentes e a dos alunos, juntamente com a visão e a concepção que se tem do Regime de Progressão Continuada, revelam que esse regime adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não foi compreendido totalmente pelos professores, pela equipe técnica, pelos alunos e seus familiares. Os moldes de trabalho sob o aspecto administrativo, no ensino fundamental, ainda são semelhantes aos do sistema seriado.

Assim, a "aprovação automática", a desmotivação, a falta de infra-estrutura adequada acabam sendo incorporadas por todos os envolvidos no processo interferindo no novo sistema de ensino.

Chacorosk (2007) intitulou sua pesquisa como ***Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada***. A educadora utilizou entrevistas semi-estruturadas com dois professores de escolas públicas estaduais da prefeitura da cidade de Osasco-SP e com três professores da rede pública de ensino paulista, de uma escola da zona norte da cidade de São Paulo.

Chacorosk (2007) procurou analisar se houve alterações no processo educativo dos alunos que completam a escolaridade fundamental na vigência dos ciclos, ou seja, aqueles que chegam a 8ª série ou final do ciclo.

Foi possível identificar as desigualdades de posições entre os sujeitos que propuseram as reformas e os que deveriam executá-la e as distorções sobre o tema e o concernente aos ciclos.

Pode-se verificar que não houve mudanças substantivas no modo de se referir à ação docente. Os depoimentos dos professores evidenciam que as seriações mantêm a fragmentação do tempo desenvolvido do ensino, fundamentado no ano letivo e aulas curtas, numa organização fracionada e escalonada, onde o ensino é entendido sobre a lógica da transmissão e a aprendizagem fica sujeita à existência de pré-requisitos, que os alunos trazem pouco ou, até mesmo, não os trazem.

Sobre o Regime de Progressão Continuada identificou-se que, o termo é decorrente, porém na descrição que realizam sobre a ação pedagógica na prática, a avaliação do processo está objetivamente ligada à promoção automática.

Não se verificam impactos marcantes que levem os professores a procurar mudanças favoráveis aos estudantes, mas sim a alterarem pontos em torno da manutenção do eixo estrutural de seletividade da cultura escolar brasileira.

A educadora considera que as escolas, os alunos e os professores não estão melhores do que estavam antes da implantação dos ciclos, embora essa tivesse sido a intenção.

Diante dessas afirmações pode-se concluir que o Regime de Progressão Continuada poderia ser um instrumento de transformação, ou seja, que transformasse a educação tradicional em uma educação democrática, sem traumas de reprovação e marcas negativas durante a aprendizagem, faz-se, então necessário mudar a forma do "como" ele está sendo praticado, pois nas concepções dos autores estudados, percebe-se que há muito ainda a ser feito. A identificação dos problemas e a perspectiva de melhoras, já apontam que se está no caminho correto.

No trabalho de Norcia (2008), ***A Recuperação no Processo de Ensino Aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores***, a abordagem de pesquisa utilizada foi a quanti-qualitativa, envolvendo questionário, entrevistas e análise documental.

O objetivo central foi o de investigar o significado atribuído pela Lei n$^{o}$ 9394/96 às práticas de recuperação nas escolas, bem como o modo como tais práticas foram sendo introduzidas no cotidiano das escolas estaduais paulistas a partir da implantação do regime de Progressão Continuada.

A educadora considera que os professores não foram preparados para trabalhar com a idéia de recuperação, não participaram dessas modificações, mas a maior parte acha importante a recuperação de ciclo. Para Norcia (2008, p.83):

> Não houve o entendimento pleno do significado da avaliação e da recuperação no regime de Progressão Continuada, nem a mobilização e engajamento dos docentes, propiciando o desenvolvimento de projetos desprovidos do sentido pedagógico que deveriam possuir. Embora a organização da escolaridade em ciclos pressupunha uma avaliação contínua e comprometida com o diagnostico das dificuldades, essa organização não raro tem traduzido como um simples arranjo aritmético das series do ensino fundamental, já que a organização não seriada de ensino ainda é um desafio a enfrentar. As práticas de recuperação desenvolvidas nas escolas estaduais paulistas no Ciclo I, após na implantação do regime de Progressão Continuada, sofreram interferências de inúmeras variáveis que nem sempre o alcance dos objetivos propostos e anunciados, não houve diagnostico e registro das dificuldades e avanços das

> crianças durante o processo de recuperação que pudessem permitir uma avaliação objetiva de sua real contribuição.

Norcia (2008) aponta que se fez uma relação das práticas de avaliação e recuperação existentes nas escolas estaduais paulistas, com o intuito de compreender como a avaliação pode influenciar os projetos de recuperação, por que com a Progressão Continuada à avaliação adquire um novo significado que permeia a construção e um novo sentido para a recuperação.

O Regime de Progressão Continuada permite a escola proporcionar o conhecimento, a educação, a formação e o avanço de todos os alunos a partir de suas diferenças no processo de aprendizagem.

Norcia (2008) mostra que, no entanto, não houve mudanças substantivas nas práticas de recuperação e que ainda não se conseguiu alcançar totalmente os objetivos previstos para os projetos de recuperação no Regime de Progressão Continuada.

No trabalho de Jacomini (2008), ***Reprovação Escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre Ciclos e a Progressão Continuada na Rede Municipal de ensino de São Paulo***, buscou identificar, a partir de uma pesquisa qualitativa, a concepção e o posicionamento de pais e alunos sobre os ciclos e a progressão continuada. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel da escola na construção das opiniões de pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada.

Os dados puderam mostrar que os pais e os alunos das escolas municipais de São Paulo compreendem a organização do ensino municipal como ensino seriado, com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo. E a maioria posicionou-se contra o Regime de Progressão Continuada.

Os dados e análises sugerem ainda que o convencimento de pais e alunos acerca da necessidade do fim da reprovação escolar para a realização do direito a educação demanda a vivência de experiências escolares de progressão continuada que possibilitem o questionamento da crença na necessidade da reprovação e a introdução de conhecimentos que favoreçam a construção de outras concepções do processo educativo.

O trabalho de Pereira (2008) teve como objetivo analisar a percepção que as professoras têm de alunos e alunas encaminhados à recuperação paralela. A pesquisa procurou verificar se os motivos pelos quais meninos e meninas são encaminhados à recuperação paralela são semelhantes ou se diferem de acordo com o sexo do/a estudante.

Os resultados da pesquisa obtiveram confirmação da idéia que, independentemente de um trabalho articulado e reflexivo por parte das professoras, ainda *se culpabiliza a família e a pobreza de algumas crianças, numa maioria de meninos pelas dificuldades de aprendizagem.* Porém, na pesquisa realizada o autor revela que algumas dificuldades citadas pelas professoras são percebidas *mais em meninos* e outras em meninas, evidenciando que as contribuições sociais sobre o masculino e feminino contam muito ao avaliar quem precisa ou não de apoio extra na aprendizagem.

Conclui-se que os trabalhos analisados relatam diferentes visões ao se tratar da avaliação e da recuperação de aprendizagem no Regime de Progressão Continuada. As evidências relatadas nas pesquisas foram apresentadas conforme a perspectiva de cada pesquisador, dependendo também do ano da pesquisa e, sobretudo do contexto escolar em que cada uma estava inserida.

Podemos, portanto, afirmar que foi exposta a visão e o contexto escolar de cada educador, constatando-se por fim que determinados entraves constatados nos trabalhos se deram devido à falta de comprometimento entre o proposto em Lei e o efetivado na prática.

# A AVALIAÇÃO NO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES

> ***Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: conjugam-se, completam-se e me dão hoje a impressão da realidade.*** (RAMOS, Graciliano, 1979, p.10)

No conjunto, a produção científica dos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo oferece rica contribuição para o desvelamento da complexa trama que vem sendo tecida no interior do sistema educacional paulista na vigência do Regime de Progressão Continuada em um sistema de ciclos, derrubando mitos e ampliando nossa compreensão sobre os conflitos, problemas e obstáculos que têm comprometido a implantação de projetos de recuperação e reforço articulados à proposta pedagógica da escola e orientados para a efetiva progressão das aprendizagens dos alunos.

Pesquisas sobre a representação dos docentes revelam que para a maioria dos professores os mecanismos de reforço e de recuperação de aprendizagem podem ser considerados idealmente como essenciais dentro de uma educação baseada em ciclos, em um sistema educacional onde se pretende ter no Regime de Progressão Continuada uma base sólida, produtiva e de qualidade. Mas revelam igualmente divergências profundas em relação aos significados que os agentes educativos atribuem a esses mecanismos e à sua função no processo de acompanhamento dos alunos, bem como quanto à percepção que têm sobre as possibilidades do atual sistema, na forma como vem funcionando na prática, contribuir efetivamente para a inclusão dos alunos.

Os resultados das pesquisas revelam que o Regime de Progressão Continuada implantado nas escolas é visto de forma negativa pelos professores, constituindo-se em um autoritarismo do órgão central, que impõe projetos e formas de funcionamento e de trabalho escolar dissociados do pedagógico, que não só desconsideram o saber e a qualificação profissional dos professores, mas se apresentam em descompasso com as condições objetivas da realidade escolar. (VIEGAS, 2002; ASSIS, 2006, FELIX, 2007; CHACOROSK, 2007; JEFFREY, 2008) É com base nestas críticas que muitos professores identificam o conceito do Regime de Progressão Continuada com o de "promoção automática".

As “queixas” dos docentes em relação ao Regime de Progressão Continuada têm como foco o processo pedagógico, e estão centradas especialmente na desvalorização do saber, na falta de apoio aos docentes e na cobrança para “aprovação” do aluno, independente da progressão das aprendizagens. Quanto à desvalorização do conhecimento, há uma ostentação de que se espera bem pouco do aluno, pois uma vez estabelecido o mínimo necessário o aluno passa a frequentar a série seguinte desde que tenha atingido esse mínimo. (VIÉGAS, 2002)

Jeffrey (2008) revela apontamentos negativos dos professores quanto à superlotação das salas, à valorização quantitativa dos resultados, a desarticulação docente, a falta de preparo dos profissionais, a extensa jornada de trabalho, a falta de autonomia para decidir sobre a aprovação e reprovação do aluno e a falta de oferta de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

As pesquisas revelam também que para alguns professores essa proposta é positiva, pois eles consideram que o projeto possibilita o acompanhamento cognitivo e o diagnóstico dos estudantes. Esses professores percebem a recuperação como mais um momento para desenvolvimento dos alunos em termos de aprendizagem. Assim o projeto é visto como uma forma de sanar as dificuldades de aprendizagem e tentar buscar o conhecimento não alcançado por parte dos alunos.

Há os que defendem os estudos de recuperação como uma nova oportunidade de aprendizagem, enfatizando o aspecto pedagógico desta atividade, enquanto que outros os vêem, tão somente, como forma de recuperar notas e aprovar os alunos. A interpretação desse relato é de que ao se evitar a repetência há a diminuição de custos implicando em economia para o Estado.

Dado este entendimento, os professores das classes regulares consideram que não existe a preocupação com a superação das dificuldades específicas dos alunos por parte dos professores contratados para oferecer o reforço, uma vez que os mesmos nem sempre possuem os conhecimentos, as habilidades e nem mesmo a experiência necessária para o alcance dos objetivos de superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes.

No entanto, em pesquisa realizada por Felix (2007) os professores das classes de recuperação em matemática denunciam a ausência de infraestrutura nas escolas para utilização de estratégias de ensino mais adequadas aos alunos com dificuldades específicas e também o funcionamento da escola, ainda focado na seriação, como impedimentos para o sucesso dos projetos de recuperação.

Algumas pesquisas como a de Vido (2001) e Cortez (2004) apresentam resultados que evidenciaram a falta de articulação e interação entre os professores das classes regulares e das classes de recuperação e reforço. A educadora Cortez (2004) considera que a interação entre os professores da sala regular e os professores de reforço é fundamental e ampla quando estes trabalham juntos no período normal das aulas, o que pode garantir certo avanço na aprendizagem dos alunos que frequentaram as aulas de recuperação no horário regular das aulas.

Muitas pesquisas evidenciaram, por meio dos resultados obtidos, a ausência de recuperação paralela e de mecanismos de recuperação nas classes regulares, a ausência de critérios para aprovação e reprovação, fichas de acompanhamento dos alunos e processos de decisão sobre a aprovação ou retenção do aluno nas reuniões pedagógicas da escola.

Resultados de algumas pesquisas indicam ainda que os professores não foram preparados para trabalhar com a idéia de recuperação, não houve mudanças substantivas nas práticas de recuperação e ainda não se conseguiu alcançar totalmente os objetivos previstos para os projetos de recuperação no Regime de Progressão Continuada. (NORCIA, 2008)

Outra pesquisa revelou, ainda que o Projeto de Recuperação Paralela, não vem ocorrendo na prática, o que, em última instância, exclui dos alunos a possibilidade de utilização dessa oportunidade de tentar a recuperação de sua aprendizagem. (SOUZA, 2006)

As pesquisas contribuíram para ajudar a esclarecer importantes contradições e problemas no processo de decisão sobre o desenvolvimento dos alunos no interior da escola e nas relações desse processo com os resultados do SARESP, assim como, a ficha individual do aluno.

O SARESP tem repercutido nas práticas avaliativas, induzindo ao fortalecimento de uma concepção de verificação escolar, em detrimento de uma avaliação formativa, potencializada pela Progressão Continuada. (ARCAS, 2009)

A ficha individual do aluno não está sendo utilizada, satisfatoriamente a atender o objetivo ao qual foi proposto. Os alunos que não são indicados para o reforço, não precisam de fichas para diagnosticar o seu processo de desenvolvimento na aprendizagem. Em função disto, pode-se verificar que o preenchimento da mesma acaba por tornar-se, mais uma vez, somente um documento por exigência burocrática e não um

importante documento que vise o acompanhamento e a progressão das aprendizagens dos alunos.

Outras pesquisas salientaram a possibilidade de um trabalho positivo de recuperação paralela nas classes regulares. Na pesquisa de Mazzanti (2008), constatou-se, positivamente, a contribuição do projeto reforço para uma educação de qualidade. O educador relatou que com a participação dos alunos no projeto reforço, os mesmos ficaram mais abertos aos conteúdos disciplinares e se tornaram mais receptivos à maneira como esses conteúdos foram apresentados e com isso se empenharam mais nos seus estudos.

Entretanto, verificou-se também em muitas pesquisas como as de Cortez (2004), Lemos (2005), Bertagna (2003) que as classes de recuperação e a política do Regime de Progressão Continuada não têm cumprido seu papel de garantir a aprendizagem dos alunos. A recuperação contínua não está sendo suficiente para solucionar as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos e que somente a implantação das aulas de reforço e recuperação paralela não garante a aprendizagem dos alunos.

Contudo, destacou-se que não há acompanhamento, no sentido de se ver como estão sendo desenvolvidas as aulas de reforço. Nesse sentido, o reforço em geral se afirma enquanto espaço para que permaneçam excluídos desde a seleção para participar das aulas até o momento de dizer se está ou não preparado para retornar às aulas.

A partir da análise dos dados das pesquisas apresentadas, relatou-se que o reforço parecia até mais “tradicional” do que as aulas normais. Nas turmas de reforço os alunos trabalhavam individualmente, enfileirados como nas aulas regulares. A professora do projeto indicava o mesmo conteúdo a todos, inserindo-o no quadro ou por meio de uma atividade impressa ou apostila.

Quanto à percepção dos alunos sobre a recuperação da aprendizagem, os trabalhos de Arcas (2003) e Omuro (2006) mostraram que a maioria dos alunos entrevistados também considera importante participar das aulas de recuperação. Eles, muitas vezes, vinculam essa oportunidade como uma semente plantada que iriam colher no futuro, no sentido de uma vida profissional garantida.

Arcas (2003), em sua pesquisa revela ainda que por meio da fala dos alunos se podem apreender duas questões. Uma questão é que apesar da vigência do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, a possibilidade de reprovação não desapareceu, continuou existindo o limite de faltas. Outra questão é que a idéia, amplamente difundida, de que os alunos haviam se desinteressado pelos estudos devido

à implantação do Regime de Progressão Continuada, gerando uma desvalorização da escola, não foi identificada na sua pesquisa.

Ao contrário, os alunos entrevistados conceberam a escola como à principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento poderiam acarretar uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições.

Os alunos registram sua visão sobre a classe e as aulas de recuperação de ciclo. A visão deles é positiva tanto em relação à sala de aula como a da sala de recuperação e reforço. A maioria diz que na aula de recuperação os professores explicam mais e trabalham de forma diferente da aula. (OMURO, 2006).

No confronto entre a proposta política e a realidade escolar, na acepção dos agentes educativos sobre os mecanismos de recuperação e de sua função no processo de acompanhamento dos alunos, bem como quanto à percepção que têm sobre as possibilidades do atual regime, na forma como vem sido trabalhados na prática, ressaltadas com a influência do Saresp no processo pedagógico e na formação e progressão dos alunos, pôde-se evidenciar que esse modelo de regime ainda está longe de contribuir efetivamente com a inclusão dos alunos.

Existe certa desconsideração no processo educativo em que intervêm diferentes atores, que acabam por eliminar ou sufocar, abafar as vozes e os interesses legítimos, os anseios importantes dos professores. Há também a verdadeira realidade da escola, a qual, muitas vezes, não tem condições estruturais e de formação pedagógica para estar em sintonia com a proposta legítima que a lei esclarece. (GARITA, 1999)

Após dez anos decorridos da pesquisa de Garita (1999), o trabalho de Arcas (2009) relata a persistência da mesma realidade escolar, ao registrar que tanto a Progressão Continuada quanto o SARESP continuam refletindo na avaliação escolar e que o Regime de Progressão Continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas e ainda prossegue enfrentando resistência por parte dos professores.

É pertinente, nesse contexto, ressaltar que nos aproximados treze anos de implantação do Regime de Progressão Continuada relatados por meio da produção científica, houve um grande impacto motivado pela política desse regime na escola e na aprendizagem, visando à inclusão e formação dos alunos para a cidadania.

O Regime de Progressão Continuada pode ser entendido como uma medida que torna a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que favorece a permanência do

aluno na escola e está atendendo uma grande parte da população, ou seja, 96,1% das crianças brasileiras. (SILVA, 2001).

Por outro lado, o sistema educacional precisa de normas, regras, regulamentos, ou políticas que venham traduzir anseios de toda coletividade, quantos aos aspectos da evolução do conhecimento e formação do cidadão, para que esta venha atender “formas democráticas” de ensino e manter um processo duradouro e permanente na inclusão e na formação dos alunos para a cidadania.

O trabalho de Gomes (2004) discorre que um sistema educativo comprometido com esse conceito amplo de democracia deve utilizar todos os esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos, pois a aprendizagem significativa dos saberes difundidos pela escola é uma das condições necessárias para que os indivíduos vivam bem individualmente e coletivamente.

No conjunto as contribuições dos pesquisadores indicam que há grande necessidade de superar o poder de decisão sobre o trabalho pedagógico da escola. É preciso habilitar a escola, a equipe escolar, para um trabalho no coletivo, como condição para se reencontrar o real significado da avaliação no interior da escola. O ideal seria o envolvimento dos professores num processo de identificação e reflexão criteriosa dos objetos e mecanismos de avaliação, condição para superação dessas questões postas. Garita (1999)

Para Belther (2006), Gomes (2004) e Pereira (2005) a escola está organizada de forma a atender às exigências do Regime de Progressão Continuada e que o novo papel de ensino-aprendizagem a ser desempenho tanto pelo professor, como pelo aluno deve ser executado para se ter uma boa relação entre professor e aluno, assim como entre escola e comunidade.

Acredita-se na necessidade de que os projetos de recuperação de aprendizagem se efetivem na prática e não fiquem somente no meio burocrático, longe do alcance da comunidade escolar e que, principalmente, acabam servindo, muitas vezes, como mais um meio de exclusão escolar para a maioria dos alunos, que muitas vezes são os que mais necessitam da escola.

As aulas de reforço e recuperação de aprendizagem deveriam constituir instrumentos de inclusão, uma vez que sua função é garantir um processo pedagógico diferenciado, reduzindo as diferenças decorrentes das desigualdades sociais, levando em consideração, o ritmo diferenciado de aprendizagem de cada criança para que, desse

modo, se obtenha a efetivação de um sistema de progressão continuada que permita a inclusão social, cultural e pessoal e, principalmente, inclusão profissional futura dos alunos via apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

## REFERÊNCIAS


ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa**. Lisboa: Asa, 1994. 176 p.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). **Quatro anos de governo Covas**. São Paulo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO Regina Pahim. **Estado da arte avaliação na educação básica**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 2000.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação de aprendizagem a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do primeiro grau**. 1997. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Número especial.

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

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação, avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Número especial.

GARITA, Rosaly Mara Senapeschi. **Avaliação para a formação**: o cotidiano da escola e a proposta legal. 1999. 309 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

_____; AL-ASFOUR, Sandra Vasconcelos. Os enigmas da avaliação da aprendizagem e as políticas educacionais. In: ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; STORANI, Karin. **Avaliação nos processos educacionais**. Santos: EdUNIFESP, 2010. p. 99-129.

GARDNER, Howard. **Inteligência***:* um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GOMES, Alessandra. **Democratização do ensino em questão**: a relevância política do fim da reprovação escolar. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HADJI, Charles. **A Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994. 190 p.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 22)

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 35-54.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 33-54.

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

MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

PALMA FILHO, João Cardoso; TOSI, Pedro Geraldo. (Org.). **Política educacional**. São Paulo: ProGrad/UNESP; Páginas & Letras, 2007. p. 69-84. (Caderno de Formação – Projeto Pedagogia Cidadã).

PARO, Vitor Henrique. Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000a.

_____. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Qualidade de ensino a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000b.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio. (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993. p. 171-191.

PINTO, Ziraldo Alves. **O áspite**: há um jeito prá tudo. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

POLI, Francisco Antonio. Normas regimentais e regimento escolar. **Jornal Diretor UDEMO**, São Paulo, n. 4, p. 3-4, jul. 1998.

_____. Recuperação e reforço**. Boletim Informativo UDEMO**, São Paulo, n. 4, p. 1-16, jul/1998.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Os estudos de recuperação no ensino fundamental**: aprendizagem ou discriminação? 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 1979. 374 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: língua portuguesa: ensino fundamental 5ª série 1° bimestre. São Paulo: SEE, 2008a. 44 p.

_____. **Caderno do professor**: língua portuguesa: ensino fundamental 5ª série 2° bimestre. São Paulo: SEE, 2008b. 48 p.

_____. **Caderno do professor**: língua portuguesa: ensino fundamental 5ª série 3° bimestre. São Paulo: SEE, 2008c 48 p.

_____. **Caderno do professor**: língua portuguesa: ensino fundamental 5ª série 4° bimestre. São Paulo: SEE, 2008d. 56 p.

SILVA, Dirley Aparecida Malavazi Martins da. **Progressão continuada na educação fundamental de 5a. a 8a. séries**: caminhos, possibilidades e limites de mudanças. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2001.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1°grau. In: SOUZA, Clarilza Prado. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1994. p. 83-108.

_____. **A avaliação de aprendizagem na escola de 1° grau**: legislação, teoria e prática. 1986. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. 1994. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SOUZA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

TEIXEIRA, Dulce Helena Moreira. **A história da avaliação no estado de São Paulo sob a ótica da legislação**: da 1ª lei de diretrizes e bases (1961) à progressão continuada (1998). 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

_____. **Ciclo básico de alfabetização**: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa). 1995. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

VIDO, Maria Helena Comune. **Recuperação de alunos**: uma questão problemática. 2001. 112 f. (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS


BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 377.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97, de 30 de julho de 1997. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial [do Estado de São Paulo]**, São Paulo, 05 ago. 1997a. p. 12-13.

_____. Indicação CEE nº 5/98, de 15 de abril de 1998. Dispõe sobre o conceito de recuperação. **Diário Oficial [do Estado de São Paulo]**, São Paulo, 23 set. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola nas férias**: mais uma oportunidade de aprender. São Paulo: SE/CENP, 1997.

_____. Instrução CENP nº 01/10, de 11 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o processo de recuperação de estudos de alunos do Ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da rede estadual de ensino. Documento consultado em 15 de agosto de 2009 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de Educação. Resolução SE nº 01, de 04 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos e modalidades de ensino aos docentes do quadro do magistério. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 07, de 22 de janeiro de 1999. Dispõe sobre atividades de reforço e recuperação paralela para 1999 e altera dispositivos da Resolução SE nº 67/98. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 15. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 18, de 4 de março de 2009a. Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino. Documento consultado em 15 de agosto de 2009 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 25, de 03 de abril de 2001. Altera redação do parágrafo 1º do artigo 2º da Resolução SE nº 34/00. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 27, de 01 de março de 2008. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 34, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 40, de 27 de abril de 2001. Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. – Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 41, de 8 de julho de 2009. Altera a Res. SE nº 18 de 04 de março de 2009 que dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino. Documento consultado em 15 de agosto de 2009 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 42, de 05 de maio de 2004. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 49, de 10 de maio de 1996. Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das unidades escolares da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [do Estado de São Paulo]**, São Paulo, 11 maio 1996, p. 11.

_____. Resolução SE nº 49 de 3 de março de 1998. Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas. Instrução Anexa. In: **LEGISLAÇÃO de ensino fundamental e médio**. São Paulo, atualização jan./jun.1998. 346 p. v. XLV.

_____. Resolução SE nº 60, de 12 de agosto de 2008**.** Altera a Resolução SE nº 40, de 13-05-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Documento consultado em 15 de agosto de 2009 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 67, de 06 de maio de 1998. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 68, de 18 de outubro de 2007. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp 2007. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 84, de 15 de agosto de 2003. Altera a Resolução SE 27/02, que tratava da recuperação de férias. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 92, de 8 dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo I do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual. Documento consultado em 10 de fevereiro de 2010 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 93, de 8 dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual. Documento consultado em 10 de fevereiro de 2010 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 101, de 13 de dezembro de 2000. Altera o artigo 11 da Resolução SE 179/99 que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 117, de 08 de novembro de 2001. Dispões sobre a recuperação paralela no 2º semestre de 2001. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 129, de 30 de novembro de 2001. Altera o artigo 11 da Resolução SE nº 179/99, que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 130, de 30 de novembro de 2001. Dispõe sobre o artigo 1º da Resolução SE nº 40/01, que dispõe sobre a atribuição de aulas de reforço e recuperação. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 131, de 10 de dezembro de 1998. Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. In: **LEGISLAÇÃO de ensino fundamental e médio**. São Paulo, atualização jul./dez.1998. 580 p. v. XLVI.

_____. Resolução SE nº 165, de 25 de novembro de 1997. Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 179, de 10 de dezembro de 1999. Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

_____. Resolução SE nº 183, 17 de dezembro de 1996. Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Documento consultado em 05 de junho de 2008 em http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm

## O MATERIAL INVESTIGADO

**As teses e dissertações a seguir compõem o universo investigado:**

(1) GARITA, Rosaly Mara Senapeschi. **Avaliação para a formação: o cotidiano da escola e a proposta legal**, 1999, 309p. Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília-SP.

(2) SILVA, Rita de Cássia da. **Progressão Continuada ou Reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando os saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública**, 2000, 219p. Dissertação (mestrado em educação escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara-SP.

(3) SILVA, Josilda Maria Belther. **Progressão continuada por ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de ensino fundamental do interior paulista**, 2001, 197p. Dissertação (Mestrado em Educação escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara-SP.

(4) MARTINS, Chelsea Maria de Campos. **Discutindo o Programa de Correção de Fluxos no Contexto do Regime de Progressão Continuada - um estudo de caso**, 2001, 215p. Dissertação (mestrado em educação escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara-SP.

(5) OLIVEIRA, Cecília Ribeiro Duarte de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da progressão continuada**, 2001, 138p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília-SP.

(6) VIDO, Maria. Helena Comune. **Recuperação de alunos: uma questão problemática**, 2001, 112p. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

(7) VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**, 2002, 265p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(8) SILVA, Dirley Aparecida Malavazi Martins da. **Progressão continuada na educação fundamental de 5a. a 8a. Séries: caminhos, possibilidades e limites de mudanças**, 2002, 182p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara-SP.

(9) QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Os Estudos de Recuperação no ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?** 2003, 148p. (Mestrado Em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

(10) MANECHINE, Selma Rosana Santiago. **Análise do processo de construção de aprendizagem em alunos integrantes de um projeto de reforço**, 2003, 207p. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho". Bauru-SP.

(11) ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação da Aprendizagem no Regime de Progressão continuada: o que dizem os alunos**, 2003, 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(12) BERTAGNA, REGIANE HELENA. **Progressão Continuada: Limites e possibilidades**, 2003, 500p. **(**Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

(13) GOMES, Alessandra. **Democratização do Ensino em Questão: A relevância política do fim da reprovação escolar**, 2004, 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo-SP.

(14) CORTEZ, R. C. **Recuperação Escolar e as diferentes modalidades de execução**, 2004, 172p. Dissertação (mestrado em educação) Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(15) PEREIRA, Ana Maria. **Práticas de Reforço e Recuperação em escola fundamental estadual de Ciclo II em São Paulo**, 2005, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(16) LEMOS, Monica Ferreira. **A Atividade de Reforço na Escola Pública como espaço para "Construção da Cidadania"**, 2005, 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(17) BERTIER, Vania. A **política educacional sob a ótica das representações**, 2005, 766p. **(**Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

(18) SOUZA, Neyliane Rocha da Silva de. **"Promovido pelo Conselho de Classe" ou "Retido no Ciclo II" - Qual é a diferença?**, 2006, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(19) POLICHE, Alessandra Hauk. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem**, 2006, 105p. Dissertação (mestrado em educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(20) ASSIS, Elio de. O **projeto "Recuperação de Ciclo I" no contexto da progressão continuada: um estudo sobre a perspectiva dos professores**, 2006, 76p. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(21) OMURO, Selma de Araújo Torres. **A recuperação de Ciclo II na visão de alunos da Rede Estadual Paulista de Ensino**, 2006, 179p. Dissertação (mestrado em educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(22) JEFFREY, Debora Cristina. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**, 2006, 230p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(23) GONÇALVES, Marianka de Souza. **Produção de Texto em aulas de Reforço no Ensino Fundamental**, 2006, 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(24) BELTHER, Josilda Maria. **Os programas de Recuperação Paralela e a qualidade do Ensino Paulista**, 2007, 158p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Araraquara. Araraquara-SP.

(25) ROMANINI, Maristela Gallo. **A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo**, 2007, 188p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Araraquara. Araraquara-SP.

(26) FELIX, Marcos da Silva. **A prática do Professor de Matemática em Classes de Recuperação de Ciclo II no Regime de Progressão Continuada do Estado de São Paulo**, 2007, 147p. Dissertação (mestrado em educação matemática). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Rio Claro. Rio Claro-SP.

(27) SATO, Daniela Cristina Bruno. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual**

**paulista**, 2007, 166p. Dissertação (mestrado em psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. Ribeirão Preto-SP.

(28) CHACOROSKI, Isabel Cristina. **Manifestações de professores sobre organização do trabalho educativo para atender estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada**, 2007, 115p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(29) CRISTOVÃO, Eliane Matesco. **Investigações matemáticas na Recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar**, 2007, 158p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

(30) PESSOA, Regina Célia Montefusco Florindo. **O processo avaliativo na Progressão Continuada: Qual o sentido do erro?**, 2007, 171p. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

(31) PEREIRA, Fábio Hoffman. **Encaminhamentos a Recuperação Paralela: um novo olhar de gênero**, 2008, 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(32) NORCIA, Márcia Josefina. **A recuperação no Processo de Ensino Aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores**, 2008, 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(33) MAZZANTI, James Ernesto. **O uso da sala de aula de informática como suporte para o projeto de recuperação e reforço "números em ação"**, 2008, 175p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(34) DIAS, Elizabeth Dantas. **Práticas de Ensino nas Aulas de Reforço para os Alunos da 4ª Série (Ciclo I) que não Sabem Ler**, 2008, 168p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

(35) JACOMINI, Márcia Aparecida. **Reprovação Escolar na opinião de pais e aluno: um estudo sobre Ciclos e na Rede Municipal de ensino e a Progressão Continuada**, 2008, 253p. **(**Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

(36) MACHI, MAURÍLIO. **A Progressão Continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor**, 2009, 144p. (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP.

(37) ARCAS, Paulo. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**, 2009, 180p. **(**Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

# ANEXO

***Tabelas com os dados dos trabalhos pesquisados.***

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Rosaly Mara Senapeshi Garita, 1999. |
| Título | **Avaliação para formação: O cotidiano da escola e a proposta legal.** |
| Metodologia | Estudo de caso do tipo etnográfico, coleta de dados, observação participante, a entrevista e a análise documental. |
| Objetivo | Buscar a compreensão da prática da avaliação em uma escola pública e as possibilidades de avanços ou retrocessos no quadro da continuidade/descontinuidade das mudanças das políticas educacionais no estado de São Paulo. |
| Dados | Indicam que o pensamento e prática da avaliação no interior da escola e, em especial na sala de aula, vêm sendo largamente influenciados pelos dispositivos legais da atual política de avaliação o que contribui para que os agentes educativos apresentem concepções e práticas contraditórias, para que avaliação formal e avaliação informal acabem se revestindo da mesma subjetividade e, inclusive dificultando a sistematização possível da avaliação informal. |
| Resultados | Os resultados indicam a necessidade de superação das contradições metodológicas e da rigidez dos controles da avaliação global dos alunos nos textos legais e de resgate do direito do poder de decisão sobre o trabalho pedagógico da escola, habilitando a equipe escolar para um trabalho coletivo como condição para reencontrar o real significado da avaliação do interior da escola. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Rita de Cássia Silva, 2000. |
| Título | **Progressão Continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública.** |
| Metodologia | Entrevista, estudo de caso. |
| Objetivo | Investigar saberes e crenças de professoras da escola pública paulista a respeito da reprovação escolar, no contexto da progressão continuada. Tendo como objetivo descobrir as possíveis fontes desses saberes. |
| Dados | Os resultados apontam que reconhecendo o efeito estigmatizador prejudicial da reprovação várias professoras consideram que individualmente ela pode contribuir para sinalizar a necessidade de maior esforço do aluno e/ou controla seu comportamento inadequado. Apenas duas professoras são frontalmente contra a reprovação exatamente as que têm maior clareza sobre a importância do trabalho docente. |
| Resultados | A aprovação automática, ou qualquer medida tomada isoladamente pode diminuir a repetência, mas não, necessariamente, assegura a aprendizagem. É preciso trabalhar com os professores, refletir suas crenças e seus saberes implicados no repensar a prática pedagógica presente no dia- a- dia de seu fazer docente. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Josilda Maria Belther Silva, 2001. |
| Título | **Progressão Continuada por Ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de Ensino Fundamental do interior paulista.** |
| Metodologia | Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso em uma escola do Estado de Ensino Fundamental e ciclo II. |
| Objetivo | Analisar o regime de progressão continuada por ciclos em seus desdobramentos e consequências para a prática docente no ensino fundamental paulista. Desse modo, assumiu o compromisso de investigar a temática da progressão continuada por ciclos instituída no ensino fundamental do Estado de SP. |
| Dados | Os professores apresentam grande resistência à progressão continuada por ciclos- aspectos da política educacional vigente explicada tanto pela perda de autoridade nas relações de poder em sala de aula dela, como pela incapacidade de lidar com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula. Os professores, também, se apresentaram descontentes com a Progressão e com o Ciclo Básico. |
| Resultados | A mentalidade do professor precisa ser modificada. A sua formação deve inevitalmente, incluir o novo papel a ser desempenho tanto pelo professor, como pelo aluno e pela escola na atualidade.<br>A escola está organizada de forma a atender às exigências do regime de Progressão Continuada dos alunos. Uma boa relação escola-comunidade poderia auxiliar na busca de resposta a questões muito importantes, por exemplo, como promover uma educação mais significativa.<br>A progressão continuada pode ser entendida, nesse sentido, como uma medida que torna a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que favorece a permanência do aluno na escola e está atendendo 96,1% das crianças brasileiras. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano. | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Chelsea Maria de Campos Martins, 2001. |
| Título | **Discutindo o Programa de Correção de Fluxos no Contexto do Regime de Progressão Continuada - um estudo de caso.** |
| Metodologia | Estudo de caso - metodologia qualitativa |
| Objetivo | Observar uma classe de Correção de Fluxos no contexto do Regime de Progressão Continuada no sistema de ensino público paulista e averiguar se a escola em questão apresentou uma proposta pedagógica diferenciada das demais classes, visando à recuperação daqueles alunos. Observar o Regime de Progressão Continuada, por meio do estudo do caso proposto e a maneira como este se desenvolve no processo. Levantar e discutir as informações que a comunidade escolar transmitiu aos pais e alunos no que se refere ao Regime de Progressão Continuada e ao processo de recuperação do aluno (Correção de Fluxo). |
| Dados | O tema progressão continuada causa questionamentos aos professores, a idéia de Recuperação Paralela é positiva para os pais, e quanto aos |

| | |
|---|---|
| | alunos continuaram com o conceito de avaliação ou retenção, diferente, portanto da concepção proposta no Regime de Progressão Continuada. |
| Resultados | Tanto os professores como os pais consideram que o programa correção de fluxos teve um saldo positivo, pois ofereceu aulas de Reforço Paralelo. Entretanto, os professores justificaram que os resultados podiam ser melhores, se o tempo dedicado ao reforço fosse mais intenso, como também, a comunicação entre o professor de classe que envia o aluno para o reforço e tivesse tido um contato maior com o professor do reforço. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita Cecília Ribeiro Duarte de Oliveira, 2001. |
| Título | **A avaliação da Aprendizagem no contexto da Progressão Continuada.** |
| Metodologia | Pesquisa bibliográfica, questionário, reunião filmada com 24 professores, entrevistas sobre a avaliação e questionários respondidos pelos professores. |
| Objetivo | 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. |
| Dados | A discussão sobre a prática avaliativa demonstra que 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 como também sua permanência no sistema escolar e que lhe seja oferecida uma boa qualidade de ensino na prática, mas que há uma extensa discrepância entre teoria (legislação) e prática por falta de desconhecimento dos professores. |
| Resultados | A conclusão a que se chega é que o profissional, de modo geral, não internalizou as novas acepções de avaliação, suas características e o momento adequado 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. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Maria Helena Comune Vido, 2001. |
| Título | **Recuperação de Alunos: Uma questão problemática** |
| Metodologia | Pesquisa qualitativa –análise documental- entrevistas nas escolas |
| Objetivo | Investigar pontos de estrangulamentos e distorções entre a proposta legal (objetivos, significado, viabilidade de execução) sobre os estudos de recuperação e a prática que a efetiva.<br>Identificar as percepções do processo de recuperação pelos elementos envolvidos, analisar se a recuperação de alunos tem cumprido o papel de suprir as dificuldades e lacunas de aprendizagem, obter informações acerca do sentido da qualidade do processo de recuperações nas escolas, identificando pontos positivos, dificuldades e oportunidades de melhoria. |
| Dados | A simples introdução de medidas através da legislação não se constitui em garantia para o progresso dos alunos. Não há repetência inter-ciclos, |

| | |
|---|---|
| | mas a baixa qualidade de ensino ainda é fator preocupante. O problema continua com a entrada dos alunos da 5ª série, há grandes dificuldades de integração que acabam interferindo no desempenho escolar. As desigualdades sociais, fases de vida e professores diferentes. |
| Resultados | Esta situação de reprovações é inadmissível, diminuir a evasão se torna necessário para regularizar o fluxo e reestruturar o sistema de ensino como um todo. A exclusão da escola, particularmente, na faixa de 7 a 14 anos, é também uma forma cruel e imperdoável de exclusão social, por negar direito de participação do processo de construção e preparo para o exercício da cidadania. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade de São Paulo, Lygia de Sousa Viégas, 2002. |
| Título | **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores** |
| Metodologia | Estudo etnográfico. Pesquisa durante um semestre com um grupo reflexivo de professores e entrevistas com a coordenadora pedagógica, supervisora de ensino e professores. A análise qualitativa dos dados abordou principalmente o processo de implantação da Progressão Continuada na rede pública paulista, e como em seu interior, realiza-se a aprovação e a reprovação, a avaliação, o reforço, a frequência e o trabalho docente. |
| Objetivo | A pesquisa objetiva conceber concepções de educadores sobre a Progressão Continuada. Esta política educacional foi implementada nas escolas públicas paulistas de Ensino Fundamental em 1998, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão. Para tanto apresenta um breve resgate histórico da proposta de organização do ensino em ciclos do Estado de São Paulo, bem como o entendimento da Progressão Continuada a partir das perspectivas oficial, sindical e acadêmica. |
| Dados | A progressão continuada repercutiu sobre as escolas da rede pública de ensino: exclusão no interior da escola no que atinge alunos promovidos automaticamente e professores apartados da discussão e planejamento desta proposta; a resistência docente a esta proposta analisada da perspectiva política, o mal estar docente vivido nesse contexto e a manutenção desse preconceito que assola as escolas e atinge especialmente os alunos das classes populares. |
| Resultados | A progressão continuada torna-se emblemática das mazelas que atingem historicamente a educação pública paulista, por amplificá-las tornando mais visíveis as contradições presentes nessa escola, e que embora venham sendo discutidas na área educacional há décadas, não foram alteradas com sua implantação: a exclusão que, no interior da escola atinge alunos e professores. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Dirley Aparecida Malavazi Martins da Silva, 2002. |
| Título | **Progressão Continuada na Educação Fundamental de 5ª a 8ª séries: Caminhos, possibilidades e limites de mudanças.** |
| Metodologia | Abordagem qualitativa, a metodologia envolveu a análise documental, |

| | |
|---|---|
| | observação, questionário e entrevistas. |
| Objetivo | Investigar as possibilidades e limites de uma avaliação contínua em processo, no regime de Progressão Continuada, no ensino fundamental organizado em ciclos. Nesse processo buscou-se, primeiramente, resgatar na história oficial a educação nacional e paulista, as bases legais que deram origem às atuais políticas de reorganização da escola, cuja centralidade era rever a avaliação. |
| Dados | Permitam vislumbrar um descompasso entre o proposto no sentido de uma avaliação re-significada, de regulação das aprendizagens, motivadores e de qualificação do ensino e o efetivado na escola, onde predominaram práticas de avaliação certificativa, controladora e centrada na quantificação de resultados. |
| Resultados | A dissertação problematiza tais práticas e desvela os caminhos buscados pelos professores para atenderem as orientações legais da Progressão Continuada. Discute o impasse originário dessas mesmas práticas sobre o rendimento escolar e o ensino e situa a avaliação formativa como elemento central na transformação da prática avaliativa. “Ocorre, a nosso ver, que o caráter impositivo desse modelo, via normatização do processo avaliativo, ao ignorar o saber e o fazer docentes, dificulta qualquer interação que possa existir entre eles, restringindo as possibilidades de qualificação e reflexão do professor sobre seu próprio trabalho. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano. | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - Maria Francisca Teresa Quagliato, 2003. |
| Título | **Os estudos de recuperação no Ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?** |
| Metodologia | Pesquisa qualitativa – entrevista com os professores |
| Objetivo | Verificar o caráter diversificado que os estudos de recuperação assumiram desde que foram implantados na forma de lei. Pesquisar: “se os mesmos, durante esse percurso, se efetivaram realmente como mais uma ‘oportunidade’ como expressa as legislações, ou se tornaram mais um mecanismo de discriminação.” |
| Dados | Professores acham que, no projeto reforço, deveriam ser trocados por outros docentes para que se usasse outra metodologia. Dificuldade de participação do projeto, principalmente, alunos do noturno.<br>Termos Reforço e Recuperação usados com o sentido semelhante, visto que há divergência na lei, problemas evidentes com o transporte e necessidade de professores preparados. |
| Resultados | Os alunos encaminhados para o projeto não estão sofrendo exclusão que, ao mesmo tempo em que diminui consideravelmente os índices de evasão e repetência, produz os “analfabetos escolarizados”.<br>A avaliação a serviço da democratização da escola, no regime de Progressão Continuada em Ciclos, é um novo desafio que os professores terão que enfrentar. Considera-se que os estudos de recuperação/reforço oferecidas pela SEE-SP pouco têm contribuído para reverter a situação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Se não fossem os obstáculos, desde a sua implantação, esses estudos poderiam se constituir em mais um espaço de produção de conhecimento pelo aluno. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Selma Rosana Santiago Manechine, 2003. |
| Título | **Análise do processo de construção de aprendizagem em alunos integrantes de um projeto de reforço.** |
| Metodologia | Pesquisa nas escolas utilizou-se a teoria sócio-histórica. |
| Objetivo | Analisar o processo de ensino de aprendizagem método avaliativo de Vigotski (2000). Explicitar ações que pudessem ser facilmente reproduzidas por professores e que se tornassem instrumentos mediadores do processo de ensino aprendizagem, principalmente quando se tratavam de situações limite como as de um projeto de reforço. |
| Dados | Os resultados se mostraram favoráveis e permitiram uma reflexão do processo, bem como da aplicabilidade da teoria vigotskiana num contexto.<br>As ações desenvolvidas pelos alunos e pela pesquisadora foram organizadas e refletidas coletiva e individualmente e contribuíram para a elaboração de novas atividades que surgiram diante das dificuldades e avanços. |
| Resultados | O fator crucial do processo ensino e aprendizagem baseia-se na tomada de consciência do educador quando seus alunos não conseguem aprender e nem desenvolver as atividades propostas. Cabe ao professor à função de intervir na aprendizagem com seus conhecimentos, articulando novos métodos para buscar a integração dos alunos no processo de ensino aprendizagem de modo a garantir-lhes a formação de novas funções superiores. Conclui-se que a formação de conceitos se fundamenta não apenas no processo cognitivo, mas sim, na dimensão cognitiva, interligada na afetiva e social. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano. | USP - Universidade do Estado de São Paulo, Paulo Henrique Arcas, 2003. |
| Título | **Avaliação da aprendizagem no regime de Progressão Continuada: O que dizem os alunos?** |
| Metodologia | Literatura sobre o tema Avaliação, o estudo da legislação federal e estadual. Pesquisa qualitativa. |
| Objetivo | Investigar que significados a avaliação tem assumido para os alunos uma vez que, após a implantação da progressão continuada ela não tem a função de servir à decisão de retenção ou promoção dos alunos. Segundo a professora da pesquisa não se via a retenção como castigo, mas como forma de aprender, o pouco interesse dos alunos pelos estudos, faz com que os mesmos já saibam que vão passar para outra série. |
| Dados | Podemos perceber que a legislação, apesar de enfatizar a avaliação, não foca de forma clara as condições necessárias para que essa avaliação possa se desencadear e se transformar. É necessário não apenas analisar a legislação, mas criar condições para que mudanças não fiquem apenas no papel.<br>A escola deve ser pensada como transformadora e não reprodutora. |
| Resultados | A ideia que a não aprendizagem é responsabilidade do aluno que não |

| | |
|---|---|
| | estuda não interessa. A avaliação contínua e diagnóstica vem se traduzindo nas falas dos alunos, no aumento do número de instrumentos de avaliação. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Regiane Helena Bertagna, 2003. |
| Título | **Progressão Continuada: Limites e possibilidades.** |
| Metodologia | Foi realizado um levantamento sobre o tema, caracterizando o que se entende por Regime de Progressão Continuada a partir dos documentos oficiais da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, e foi feito um ano de acompanhamento (2000) da implantação desta nova proposta em uma escola da rede estadual de Campinas – São Paulo. Num outro momento, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora e os professores responsáveis pelas turmas observadas e com todos os alunos destas turmas, perfazendo um total de sete profissionais da educação e cento e vinte e quatro alunos. |
| Objetivo | Reunir e analisar um conjunto de informações disponíveis em nível nacional sobre a temática, para uma maior discussão a respeito do regime de progressão continuada;<br>Acompanhar o desenvolvimento da proposta de regime de progressão continuada em uma escola, pesquisando os limites e possibilidades desse regime. |
| Dados | A avaliação informal que vem sendo enunciada, estudada e demonstrada neste estudo e em outros realizados por diferentes autores, deve ser tomada como discussão junto aos professores porque eles detêm através dos juízos e valores que estabelecem nas relações com os alunos no interior de suas salas de aula, o poder de influenciar a produção do sucesso/fracasso dos alunos. Enquanto esta questão não estiver clara para os professores, eles terão poucas possibilidades de se utilizar da avaliação em benefício do sucesso escolar e de provocar e promover relações mais igualitárias, garantidas outras condições de funcionamento da escola. A escola é eficaz não só pelo ensino de Português e Matemática, mas também pelas relações que estabelecem em seu interior. |
| Resultados | A partir da análise dos dados, demonstrou-se a presença da seletividade escolar, principalmente através da avaliação informal, intensificando no sistema escolar (por meio da “exclusão branda” e “eliminação adiada”) as desigualdades escolares e, consequentemente, as desigualdades sociais. O trabalho chama a atenção para as formas alternativas que a seletividade e a exclusão assumem quando se bloqueiam as clássicas avaliações formais. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor. | USP - Universidade Estadual de São Paulo, Alessandra Gomes, 2004. |
| Título | **Democratização do Ensino em Questão: A relevância política do fim da reprovação escolar.** |
| Metodologia | Revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, entrevista com os funcionários da Secretaria Municipal, exame de estudos sobre a proposta de fim da reprovação. |
| Objetivo | Discutir o fim da reprovação escolar como medida não apenas pedagógica, mas, sobretudo, política. Demonstrar que a reprovação |

| | |
|---|---|
| | escolar nega a democracia. |
| Dados | Reprovação 1ª a 4ª série tem implicações diretas psicologicamente. As crianças ao serem reprovadas elaboram hipóteses explicativas para sua reprovação. Essas hipóteses são elaboradas a partir do que elas ouviram. A reprovação esta afinada com um determinado modelo que nega a subjetividade. |
| Resultados | A educadora chega à conclusão de que a aceitação da reprovação encontra respaldo não apenas na estrutura da escola, mas também, nas experiências educativas dentro e fora da escola que fizeram com o que aprendessem a conceber a reprovação como algo "natural" – e na própria sociedade capitalista que predispõe o individuo a denominação e à internalização da culpa por seus fracassos. Desse modo, o ensino seriado, com a possibilidade de reprovação anual, impõe um tempo de aprendizagem que nem sempre é adequado a todos os alunos. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano. | USP - Universidade de São Paulo, Raquel Cristina Cortez, 2004. |
| Título | **Recuperação Escolar e as diferentes modalidades de execução.** |
| Metodologia | Estudo de caso, abordagem qualitativa. |
| Objetivo | Apresentar, discutir e analisar a recuperação escolar e as suas diferentes modalidades de execução. |
| Dados | A interação entre os professores da sala regular e os professores de reforço e recuperação é maior quando estes trabalham juntos no período normal das aulas.<br>Avanço na aprendizagem dos alunos que frequentaram as aulas de recuperação no horário regular das aulas. |
| Resultados | A pesquisa procurou chamar a atenção para dois fatos relacionados à recuperação escolar. Primeiro, a recuperação contínua como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem não está sendo suficiente para solucionar as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos e, por último, que somente a implantação das aulas de reforço e recuperação paralela não garantirá a aprendizagem dos alunos, mas, um trabalho sério que envolva toda a equipe escolar, pode trazer benefícios aos alunos e seus familiares, como também aos protagonistas da escola. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC – Pontifícia Universidade Católica, Ana Maria Pereira, 2005. |
| Título | **Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo.** |
| Metodologia | Investigação Interpretativa, Pesquisa Documental – 1960 a 2000, observações. |
| Objetivo | Contribuir para a compreensão do modo pelo qual as políticas se efetivam dentro da escola |
| Dados | As práticas utilizadas para recuperação e reforço reproduzem as práticas de aulas sedimentadas possuidoras da cultura da escola e dos professores, sobretudo por meio de exercícios de treinamento, tanto para alunos de 5ª série que estavam se alfabetizando, como para os demais. Incongruência dos conceitos de reforço e recuperação em diversificadas instâncias da rede escolar. |

| | |
|---|---|
| Resultados | A análise dos dados permitiu identificar discursos contraditórios com relação à competência para o encaminhamento desses alunos.<br>A noção de reforço e recuperação misturada de uma forma geral, como retomada de conteúdos, não assimilados em sala de aula.<br>As professoras acham o projeto benéfico aos alunos.<br>O que se pode observar é que não existia diferença entre o projeto e as aulas regulares dos alunos. “Foi possível ficar pior do que estava em relação ao aprendizado do aluno”. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica, Monica Ferreira Lemos, 2005. |
| Título | **A atividade de Reforço na Escola Pública como espaço para construção da Cidadania** |
| Metodologia | Entrevistas, observação |
| Objetivo | Discutir como essa atividade de reforço se organizou como espaço de formação cidadã para os alunos. |
| Dados | Não há acompanhamento para ver como estão sendo desenvolvidas as aulas de reforço. O reforço em geral se afirma enquanto espaço para que permaneçam excluídos desde a seleção para participar das aulas até o momento de dizer se está ou não preparado para retornar às aulas. |
| Resultados | No que diz à atividade de reforço propriamente dita, considero que ainda haja um longo caminho para que seja considerado um espaço propiciador de construção de cidadania. É preciso que o reforço seja considerado uma atividade cidadã e não uma regra imposta pelo governo, da qual a escola deve cumprir. Acredito que diante dessas circunstancias dificilmente o aluno indicado para recuperação/reforço será recuperado enquanto cidadão, pois até o direito que ele tem é visto como um “favor” prestado. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor. | Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Vania Bertier, 2005. |
| Título | **A política educacional sob a ótica das representações.** |
| Metodologia | A interpretação dos dados foi realizada com apoio a teoria das Representações e da Sociologia do Cotidiano de Henri Lefebvre. |
| Objetivo | O objetivo deste trabalho é investigar algumas categorias de representações tal como compreendidas na teoria das representações de Henri Lefebvre.<br>Investigar como ocorreu e ainda se dá a apropriação simbólica da política educacional. |
| Dados | Professores e profissionais da educação se apropriam de conceitos presentes na legislação educacional adaptando-os às suas próprias concepções e atribuindo-lhes significados diversos dos originalmente projetados. |
| Resultados | Determinados interesses e anseios podem sobrepor-se aos da política educacional veiculada pela legislação, interferindo no alcance de seus objetivos explícitos. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica, Neyliane Rocha da Silva de Souza, 2005. |

| | |
|---|---|
| Título | **“Promovido pelo conselho de classe” ou “Retido no Ciclo II”- Qual é a diferença: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que frequentaram turmas de reforço.** |
| Metodologia | Estudo Bibliográfico para busca de referência teórica e para levantamento da produção já existente sobre o tema. Estudo de campo- entrevistas, e análises de documentos escolares. |
| Objetivo | Investigar a trajetória escolar e traçar o perfil de um grupo de 16 alunos que cursam ou cursaram o E.F. II e que frequentam ou frequentaram as turmas do projeto nos anos de 2004 e 2005 de uma escola estadual paulista. São investigadas, ainda, as percepções que esses alunos, seus pais e seus professores expressam acerca do “reforço escolar”, que tem sido comumente identificado nas escolas como a “situação de fracasso escolar”. |
| Dados | Os resultados obtidos revelam que: o Projeto de Recuperação Paralela, na prática, não vem ocorrendo, o que, em última instância, tira dos alunos a possibilidade de utilização dessa oportunidade de tentar a recuperação de sua aprendizagem; os fenômenos conhecidos como “sucesso” e “fracasso” escolares são dificilmente identificados enquanto elementos que são representados, respectivamente, como possibilidades de avanço, ou não, nas relações com o conhecimento escolar uma vez que, quando considerados como resultados finais de “promoção” ou “retenção” para as etapas seguintes na PE dos alunos pesquisados, o que temos é uma absoluta ausência de critérios para definir quem será “retido” ou quem será “promovido” pelo conselho de classe e série. |
| Resultados | As “promoções pelo conselho de classe”, que são uma forma de manifestação desse “ocultamento”, ocorrem sem nenhum critério, ou seja, há casos de alunos como R.C que foi “retida no ciclo II”, por exemplo- que apresentam um quadro de progressão escolar melhor do que outros alunos que foram promovidos pelo conselho final do ciclo II.<br>O aluno promovido percebe que foi empurrado Não parece haver reflexão sobre o saber deste aluno.<br>O projeto de recuperação Paralela, assim como a contínua, não considera as demandas específicas de cada aluno e suas necessidades individuais frente ao conhecimento formal são postas de lado.<br>Só o que parece importar é a escola com todos os índices gerais de aproveitamento. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica, Alessandra Hauk Poliche, 2006. |
| Título | **A Progressão Continuada e suas implicações na avaliação de aprendizagem.** |
| Metodologia | Método de Coleta de Dados e a Entrevista semi- estruturada. |
| Objetivo | Estudar a implementação do sistema de Progressão Continuada e a concepção de Avaliação da aprendizagem desenvolvida por professores da rede pública do Estado de São Paulo.<br>Explicitar as implicações do sistema de Progressão Continuada nos procedimentos de avaliação da aprendizagem.<br>Verificar a utilização feita pelos professores, dos resultados obtidos com a avaliação da aprendizagem. |
| Dados | Projeto de Implantação da Progressão Continuada no Estado de São |

| | |
|---|---|
| | Paulo e as medidas adotadas pela SEE-SP. Distorção da idéia de Progressão Continuada, Desmotivação do aluno, críticas feitas a Progressão Continuada. |
| Resultados | A escola que queremos não é só aquela aberta para todos, mas a que promove um ensino de qualidade, beneficiando a população o acesso no conhecimento e capacitando os alunos a lutar por sonhos e desejos, contra a injustiça social. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica, Elio de Assis, 2006. |
| Título | **O projeto "Recuperação de Ciclo I" no contexto da progressão contínua: Um estudo sobre a perspectiva dos professores.** |
| Metodologia | Aplicou-se o questionário. |
| Objetivo | O objetivo desta pesquisa foi de apresentar a perspectiva dos professores da rede pública estadual paulista que ministram aulas no projeto de "Recuperação de Ciclo I", correspondente aos quatro anos iniciais do E.F, não alcançaram os objetivos e foram encaminhados para o citado projeto. A coleta de dados foi realizada através de aplicação de questionário para 24 professores em diversas escolas pertencentes a uma Diretoria de ensino. |
| Dados | As professoras que trabalharam no projeto centralizam suas expectativas na necessidade de formação permanente, no acompanhamento familiar e na motivação de alunos, além da adequação do material às necessidades de alfabetização apresentadas pelos alunos. Os resultados também chamam a atenção para as questões referentes ao cotidiano escolar e os desafios enfrentados para que o projeto "Recuperação de Ciclo I" se torne, de fato, mais uma oportunidade de aprendizagem. |
| Resultados | O projeto de recuperação de ciclo I não consegue sozinho atender as crianças em suas dificuldades. As defasagens deveriam ser objetivo de ações anteriores, e não somente no final do processo, do ciclo. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Selma de Araujo Torres Omuro, 2006. |
| Título | **A recuperação de Ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista.** |
| Metodologia | Pesquisa empírica analítico-descritiva |
| Objetivo | Investigar como os alunos encaminhados para as classes de recuperação de Ciclo II percebem e analisam sua condição de fracasso escolar (na medida em que não conseguiram concluir o ensino fundamental dentro do regime de progressão continuada) e o que pensam sobre o projeto no qual estão inseridos. |
| Dados | Alguns alunos acham que o fracasso escolar se deu por problemas externos, demonstrando diferentes mecanismos afetivos e disposições para assimilar os resultados escolares insatisfatórios, outros ainda, responsabilizam a si próprios. |
| Resultados | A maioria dos alunos revela dificuldade em estabelecer relação significativa com os saberes escolares e, dessa forma, tem sua permanência na escola constantemente prejudicada. As dificuldades com os conteúdos acadêmicos estão associados a outros problemas, |

| | |
|---|---|
| | decorrentes, em grande parte, de situações relacionadas à origem socioeconômicas desses alunos. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade Estadual de São Paulo, Débora Cristina Jeffrey, 2006. |
| Título | **Representações de Docentes sobre o regime de Progressão Continuada: Dilemas e Possibilidades.** |
| Metodologia | Pesquisa qualitativa com abordagem em um estudo de caso, orientada pelo método dialético (entrevistas e análise documental). |
| Objetivo | A pesquisa procurou destacar, com base no método dialético, o processo que envolve a criação da representação e elaboração do sistema de noções capitadas e fixadas na realidade escolar por professores de uma escola pública estadual sobre o regime de progressão continuada. |
| Dados | Com a progressão, observou-se desmotivação e indisciplina dos alunos, pelos professores. Não há parâmetros e nem critérios que possam articular a escola no desenvolvimento e orientação pedagógica.<br>Não há articulação entre concepções/fundamentos dos profissionais com o projeto da escola. |
| Resultados | Os ex-secretários de educação Rose Nebauer e Gabriel Chalita transferiram para a escola e professores a responsabilidade sobre o êxito ou fracasso dos alunos.<br>Programas e ações desenvolvidos, verticalmente, de cima para baixo.<br>É preciso ter uma mudança de mentalidade, não olharmos somente para os defeitos e deixar de lado o fator que é o pensar e concretizar um projeto de escola de educação. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Marianka de Souza Gonçalves, 2006. |
| Título | **Produção de Texto em aulas de Reforço no Ensino Fundamental.** |
| Metodologia | Pesquisa de colaboração cuja escolha teórica-metodológicas estão voltadas para intervir no contexto escolar com ênfase na colaboração e na reflexão crítica. |
| Objetivo | O objetivo geral foi observar a sala de aula de reforço de uma professora da rede pública, na periferia da cidade de São Paulo, a partir de um trabalho colaborativo desenvolvido com aquela em sessões de discussão e reuniões em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), como parte do projeto de extensão Ação Cidadã. Os objetivos específicos foram: Verificar os sentidos de ensino aprendizagem que embasam o trabalho da professora com produção de texto em aulas de reforço e verificar se as regras e a divisão de trabalho da sala de aula correspondem à concepção de ensino-aprendizagem explicitada pela professora como base de sua prática pedagógica. |
| Dados | Os resultados revelam uma transformação na atividade de ensino aprendizagem da produção de textos com foco nos gêneros, porém, indicam a constituição de novos conflitos sobre como desenvolver em sala de aula uma metodologia para o estudo destes, considerando características, contexto de produção, circulação e recepção. Além disso, apontam para uma problemática fundamental que envolve o contexto em |

| | |
|---|---|
| | que esta pesquisa foi desenvolvida: o contexto das aulas de reforço na escola pública. |
| Resultados | Os principais resultados dessa investigação revelaram que apesar da orientação recebida por aqueles professores, em curso de formação contínua, coordenados por pesquisadores da UFCG, suas ações em sala de aula não favoreciam o desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos. Ao avaliarem os textos dos alunos continuavam a considerar apenas os aspectos normativos relacionados com as convenções do sistema gráfico (ortografia e acentuação) e do sistema sintático (concordância e regência) e excluíam-se como interlocutores dos textos dos alunos, assumindo tão somente a postura de juízes. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Josilda Maria Belther, 2007. |
| Título | **Os programas de Recuperação Paralela e a qualidade do Ensino Paulista.** |
| Metodologia | Pesquisa de Natureza Qualitativa-Exploratória, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, abordagem histórico-cultural. |
| Objetivo | Analisar as contribuições dos programas de recuperação paralela para garantir qualidade do ensino. Identificar o conceito de qualidade de educação nos autores e documentos oficiais. Identificar a estrutura e o funcionamento dos Programas de Recuperação Paralela dos alunos (2º ciclo do Ensino Fundamental). |
| Dados | Conceitos e definições de qualidade de ensino elaboradas por diferentes formas, preocupação com a qualidade da escola.<br>Os professores sempre apresentaram e ainda apresentam uma postura de resistência com relação ao regime de progressão continuada dos alunos alegando, sobretudo, que a não reprovação gera a redução da qualidade do ensino. |
| Resultados | A escola perdeu sua função específica de lidar com conhecimentos e com a atividade intelectual. Durante a pesquisa os alunos reclamaram que as aulas de recuperação paralela não serviam para nada porque não ensinavam os conteúdos da série e que o professor exigia na classe.<br>As observações realizadas demonstraram que os professores mais valorizados e respeitados pelos alunos são aqueles que ensinam bem e são exigentes e não necessariamente aqueles que são amigos e condescendentes com a indisciplina. O professor que apresenta maior autoridade perante ao aluno é o professor que tem comprometimento político, que não relegou a segundo plano sua atividade de orientar o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos. Esses são os professores que nunca necessitam de subterfúgios para manter a disciplina em sala de aula e os alunos compenetrados nas atividades.<br>Nesse sentido a progressão continuada contribuiu para tornar a escola menos agradável e alegre porque os professores abandonaram práticas especificamente escolares tais como: aplicar provas, fazer chamada oral, tarefas para casa, exigir o cumprimento integral de todas as atividades realizadas em classe, exigir capricho e mais do aluno, exigir que o aluno estude, enfim, lidar com os conhecimentos culturais de forma sistemática. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Maristela Gallo Romanini, 2007. |
| Título | **Avaliação, Sistema de Ciclos e Regime de Progressão Continuada: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo.** |
| Metodologia | Abordagem qualitativa, estudo de caso, análise documental, entrevistas, observações. |
| Objetivo | Analisar o papel da avaliação e a influência de mecanismos intra e extra-institucionais no processo de tomada de decisão no interior das escolas sobre a progressão ou não dos alunos no final do primeiro ciclo do ensino fundamental. |
| Dados | Os dados se dão pelo discurso dos professores que reclamam das classes superlotadas, e que estão desanimadas com esse tipo de educação. |
| Resultados | Na prática pedagógica, o processo pedagógico está sendo submetidos processos administrativos e burocráticos produzindo resultados desfavoráveis à progressão das aprendizagens e à formação dos alunos. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, Marcos da Silva Felix, 2007. |
| Título | **A prática do professor de Matemática em Classes de Recuperação de Ciclo II no Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo.** |
| Metodologia | Abordagem qualitativa, análise documental, observação, entrevista, estudo bibliográfico. |
| Objetivo | Identificar e evidenciar as ações e os problemas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Matemática nas 8ª séries de recuperação de Ciclo II inserido no Regime de Progressão Continuada. |
| Dados | As escolas de São José do Rio Preto que possuíam projeto intitulado: Projeto de Recuperação Ciclo/Fluxo possuíam professores desmotivados com a Progressão Continuada. |
| Resultados | O trabalho realizado pôde contribuir com a forma de olhar as questões educacionais e a comunidade acadêmica, possibilitando possíveis ações, melhores. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade de São Paulo, Daniela Cristina Bruno Sato, 2007. |
| Título | **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista.** |
| Metodologia | Referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. Entrevistas, análise documental. |
| Objetivo | Investigar junto à equipe pedagógica concepções e práticas avaliativas escolares associadas à organização do ensino em ciclos, quais valores as permeiam e que relação é possível identificar entre o “ethos” escolar e as práticas avaliativas, quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente separadas. |
| Dados | A concepção de Ciclos é polissêmica e muitas vezes imprecisa, predominando na prática, a concepção de oposição ao sistema seriado e dilatação e adaptação à desseriação e a não reprovação, dificuldades |

| | |
|---|---|
| | estruturais relacionadas às condições de trabalho dificultam uma prática efetiva de avaliação processual e formativa. |
| Resultados | Percebe-se que há uma rejeição significativa da comunidade escolar em torno da proposta de reorganização do ensino, bem como, das mudanças avaliativas, o que dificulta ou até impede qualquer processo de inovação. Devido à impossibilidade de reprovação nos primeiros dos de Ciclo I, ao menos oficialmente, há uma diminuição da reprovação e evasão escolares, atendendo parcialmente às propostas de democratização do ensino já que, na prática, não há uma estrutura de ensino adequada para as mudanças sugeridas diante a organização do ensino em ciclos, o que pôde ser comprovado, sobretudo com as propostas atuais de recuperação dos alunos, que segundo os dados coletados pouco auxiliam as crianças com dificuldades de aprendizagem. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano. | PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Isabel Cristina Chacoroski, 2007. |
| Título | **Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada.** |
| Metodologia | Entrevistas semi-estruturadas |
| Objetivo | Analisar se houve alterações no processo educativo para alunos que completam a escolaridade fundamental na vigência dos ciclos, ou seja, aqueles que chegam a 8ª série ou final do ciclo. |
| Dados | Foi possível identificar as desigualdades de posições entre os sujeitos que propuseram as reformas e os que deveriam executá-la, distorções sobre o tema e o concernente aos ciclos podemos afirmar que não houve mudanças substantivas no modo de se referir à ação docente. Os depoimentos dos professores evidenciam que a seriação matem-se, a fragmentação do tempo desenvolvido do ensino, fundamentado no ano letivo e aulas curtas, numa organização fracionada e escalonada, onde o ensino é entendido sobre a lógica da transmissão e a aprendizagem fica sujeita à existência de pré requisitos que os alunos não trazem ou trazem pouco. |
| Resultados | Sobre a Progressão Continuada identificou-se que, o termo é decorrente, porém na descrição que realizam sobre sua ação pedagógica, a avaliação do processo está objetivamente ligada à promoção automática.<br>Não se verificam impactos marcantes que levem o professor a procurar mudanças favoráveis aos estudantes, mas sim ao alterarem pontos em torno da manutenção do eixo estrutural de seletividade da cultura escolar brasileira. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Eliane Matesco Cristovão, 2007. |
| Título | **Investigações matemáticas na Recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar.** |
| Metodologia | O trabalho de campo desta pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação de primeira ordem, foi realizado com duas classes desse projeto da Rede Pública Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, cujas professoras de matemática participavam de um grupo colaborativo de |

| | |
|---|---|
| | estudos, coordenado pela pesquisadora. O material de análise foi constituído principalmente por professoras parceiras e pelo diário de campo da pesquisadora. A análise qualitativa e interpretativa de parte da pesquisa de campo foi considerada como uma pesquisa-ação de segunda ordem. |
| Objetivo | O objetivo deste estudo foi analisar e compreender as possibilidades e contribuições de práticas exploratório-investigativas, mediadas pela participação colaborativa de um grupo de professoras, para o processo de ensino e aprendizagem da matemática de alunos de classes de Recuperação de Ciclo II, destacando, sobretudo, evidências de inclusão escolar dos mesmos. |
| Dados | Os resultados evidenciaram que as atividades e a abordagem desenvolvidas podem favorecer a participação e a inclusão escolar desses alunos, tornando-os protagonistas do processo ensino-aprendizagem da matemática e alertaram para a necessidade de repensar o que entendemos por fracasso escolar e de mudar os considerados fracassados. |
| Resultados | Banir o projeto não tira o aluno da exclusão. Acabar com a Recuperação de Ciclo sem propor qualquer outra forma de resolver o problema dos alunos que não têm condições de prosseguir seus estudos é fingir que ele não existe. Reprovar esse aluno e mantê-lo em uma classe regular, sem qualquer trabalho específico que lhe permita sair da situação de fracasso em que se encontra que lhe permita sentir-se incluído, significa fazer com que fique "transparente", ou seja, significa excluir de vez o aluno em situação de fracasso. A respeito das mudanças na estrutura dos ciclos, lembro Freitas (2002, 2003, 2004), autor para o qual o ciclo, no Estado de São Paulo, mesmo acontecendo de dois em dois anos, ainda carregará uma concepção que em nada superará seus problemas estruturais, pois sua proposta não leva em consideração o desenvolvimento humano dos estudantes. Com essa reestruturação dos ciclos, a Recuperação de Ciclo, no máximo, será dividida em dois tempos. Isso talvez alivie alguns dos problemas mais graves do projeto, como a inadequação dos materiais utilizados à faixa etária dos alunos, mas fica ainda a questão: serão apenas novas estratégias mercadológicas, como já apontava Luiz Carlos de Freitas, ou algumas das críticas do autor foram ouvidas? Se forem ouvidas, qual será a proposta para evitar a exclusão dos alunos que não atingem os conhecimentos básicos para prosseguir de um ciclo para o outro? Será um projeto de Recuperação de Ciclo como o anterior, que deixava os professores a deriva e fazia com que os alunos se sentissem discriminados? |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Regina Célia Montefusco Florindo Pessoa, 2007. |
| Título | **O processo avaliativo na Progressão Continuada: Qual o sentido do erro?** |
| Metodologia | Abordagem qualitativa. A pesquisa se deu em uma escola pública do Estado de São Paulo, registrando através de observações o cotidiano de uma professora e seus alunos. Num outro momento, foram realizadas entrevistas com a professora e análises dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, referentes à implantação da Progressão Continuada. |

| | |
|---|---|
| Objetivo | Esta pesquisa busca entender o papel do erro, com ênfase na avaliação da aprendizagem. |
| Dados | Os dados foram coletados por meio de observação direta em sala de aula, o que possibilitou obter informações sobre como, no cotidiano da sala de aula, efetiva-se o trabalho pedagógico do professor, a relação estabelecida com os alunos e com o conhecimento, as práticas avaliativas da professora, bem como perceber como ocorre o processo de correção dos erros dos alunos por parte da professora da sala. Por se tratar de uma reflexão sobre o erro no processo avaliativo, sua contextualização passa a ser constituída a partir de três níveis de discussão: o do processo de avaliação da aprendizagem no contexto da Progressão Continuada; o conceito de erro que emerge no cotidiano da sala de aula, e a sistemática adotada pela professora da sala de aula observada, no que se refere à correção dos erros dos alunos. Evidenciaram-se os tratamentos sentenciosos dados aos erros dos alunos, tanto com relação aos erros que se inscrevem no âmbito do fazer quanto aos erros que se inscrevem no âmbito do ser. |
| Resultados | O erro era observado pela professora como um indicador do mau desempenho do aluno, do seu mau comportamento, sem jamais ser utilizado para o redimensionamento do processo ensino e aprendizagem. O que permeava a correção dos erros era a ação pontual da professora a partir da constatação dos mesmos. Neste sentido, o erro era percebido como o sintoma visível do fracasso do aluno e este, portanto, considerado como culpado e responsável pelos erros cometidos. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade de São Paulo, Fábio Hoffmann Pereira, 2008. |
| Título | **Encaminhamentos a Recuperação Paralela: um novo olhar de gênero.** |
| Metodologia | Entrevistas, observação. |
| Objetivo | Analisar a percepção que as professoras têm de alunos e alunas encaminhados à recuperação paralela. O objetivo da pesquisa foi verificar se os motivos pelos quais meninos e meninas são encaminhados à recuperação paralela são semelhantes ou se diferem de acordo com o sexo do/a estudante. |
| Dados | O poder aquisitivo, econômico infere muito quando se trata de encaminhar, pois o encaminhamento está se referindo a nota INSATISFÁTÓRIA e a mesma está ligada ao econômico. |
| Resultados | Os resultados apontaram para a confirmação que, independentemente, de um trabalho articulado e reflexivo por parte das professoras, ainda se culpabiliza a família e a pobreza de algumas crianças, numa maioria de meninos pelas dificuldades de aprendizagem. Porém na pesquisa feita, o autor revela que algumas dificuldades citadas pelas professoras, entretanto são percebidas mais em meninos e outras em meninas evidenciando que as contribuições sociais sobre o masculino e feminino contam muito ao avaliar quem precisa ou não de apoio extra na aprendizagem. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade do Estado de São Paulo, Márcia Josefina Norcia, 2008. |
| Título | **A Recuperação no Processo de Ensino Aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores.** |
| Metodologia | Pesquisa Quanti-qualitativa, questionário, entrevistas e revisão das leis |
| Objetivo | O objetivo central foi o de investigar o significado atribuído pela lei nº 9393/96 às práticas de recuperação nas escolas, bem como o modo como tais práticas foram sendo introduzidas no cotidiano das escolas estaduais paulistas a partir da implantação do regime de Progressão Continuada. |
| Dados | Os professores não foram trabalhados com a ideia de recuperação, não participaram dessas modificações, mas a maior parte acha importante a recuperação de ciclo. |
| Resultados | Não houve o entendimento pleno do significado da avaliação e da recuperação no regime de Progressão Continuada, nem a mobilização e engajamento dos docentes, propiciando o desenvolvimento de projetos desprovidos do sentido pedagógico que deveriam possuir. Embora a organização da escolaridade em ciclos pressupunha uma avaliação contínua e comprometida com o diagnóstico das dificuldades, essa organização não raro tem traduzido como um simples arranjo aritmético das series do ensino fundamental, já que a organização não seriada de ensino ainda é um desafio a enfrentar. As práticas de recuperação desenvolvidas nas escolas estaduais paulistas no Ciclo I, após a implantação do regime de Progressão Continuada, sofreram interferências de inúmeras variáveis que nem sempre o alcance dos objetivos propostos e anunciados, não houve diagnostico e registro das dificuldades e avanços das crianças durante o processo de recuperação que pudessem permitir uma avaliação objetiva de sua real contribuição. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, James Ernesto Mazzanti, 2008. |
| Título | **O uso da sala de aula de informática como suporte para o projeto de recuperação e reforço "números em ação".** |
| Metodologia | Coleta de dados realizada por entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos de escola da DE de Caieiras, que participaram do projeto de 2007, checando esses dados com os coletados pela ferramenta "termômetro" disponível no software também do projeto. |
| Objetivo | Analisar o uso da sala de informática e as novas tecnologias presentes no projeto de recuperação e reforço denominado "Números em Ação" da rede estadual paulista como suporte para alunos com problemas de aprendizagem na disciplina de matemática das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental do Ciclo II. |
| Dados | As conclusões finais se mostram otimistas quanto à utilização de novas mídias e recursos tecnológicos na recuperação e reforço de alunos na disciplina de matemática: pois com elas, a evasão teve taxas bem menores, houve um maior incentivo para que os alunos buscassem sanar suas dificuldades – e finalmente os alunos revelaram maior motivação na realização das atividades, porque muitas eram apresentadas com jogos, animações e vídeos. |
| Resultados | Os resultados mostraram que tanto alunos como professores revelaram satisfação e uma visão positiva da aplicação e realização das atividades |

| | |
|---|---|
| | presentes em todo o projeto; mas numa análise aprofundada surgiram alguns problemas estruturais e de apresentação de conteúdos. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Elizabeth Dantas Dias, 2008. |
| Título | **Práticas de Ensino nas Aulas de Reforço para os Alunos da 4ª Série (Ciclo I) que não Sabem Ler** |
| Metodologia | Levantamento dos alunos do reforço, observação direta, aplicou-se o teste ABC, de Lourenço Filho. |
| Objetivo | A pesquisa teve como objetivo entender as ações pedagógicas de duas professoras nas aulas de reforço para alunos da 4ª série – Ciclo I-Ensino Fundamental-que não sabiam ler. Buscou entender como essas ações se configuraram, consideraram dois conceitos: reconhecer e compreender. Tendo em vista os conceitos, investigou que estratégias foram adotadas para o ensino da leitura nas aulas de reforço. Sendo assim, foi feito acompanhamento das ações docentes, com observação direta das aulas de reforço duas vezes por semana. |
| Dados | Percebeu-se que as ações das professoras eram isoladas, sem contato com a direção e demais professores e sem medição da coordenação. A proposta do reforço ficou muito lacunar no que tange a sua execução. |
| Resultados | Pode se verificar que há contradição entre o que está no papel e o que na ação se prática. Em primeiro lugar ao se contratar o professor para aulas de reforço foi exigido que ele tivesse conhecimentos básicos de informática e navegação na web para utilização dos recursos da S.A.I. (Sala de Atividade de Inclusão), mas não houve nenhuma atividade que privilegiasse a sala de informática, com isso os alunos se sentem saturados das mesmas atividades. Na indicação o projeto buscava-se desenvolver nos alunos competências e habilidades essenciais para buscar informações, decodificá-las, interpretá-las, relacioná-las utilizar deste conhecimento para resolução de problemas do dia-a-dia. Contudo, pode se perceber que nessa escola, as crianças não conseguiram ter um desenvolvimento satisfatório no nível de aprendizagem. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade de São Paulo, Márcia Aparecida Jacomini, 2008. |
| Título | **Reprovação Escolar na opinião de pais e aluno: um estudo sobre Ciclos e na Rede Municipal de ensino e a Progressão Continuada** |
| Metodologia | Pesquisa de campo de caráter qualitativo |
| Objetivo | Identificar, a partir de uma pesquisa qualitativa, a concepção e o posicionamento de pais e alunos sobre os ciclos e a progressão continuada.<br>Analisar o papel da escola na construção das opiniões de pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada. |
| Dados | Mostraram que os pais e os alunos das escolas municipais de São Paulo compreendem a organização do ensino municipal com o ensino seriado com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo e a maioria posicionou-se contra a Progressão Continuada. |
| Resultados | Os dados e análises sugerem que o convencimento de pais e alunos acerca da necessidade do fim da reprovação escolar para a realização do direito a educação demanda a vivência de experiências escolares de |

| | |
|---|---|
| | progressão continuada que possibilitem o questionamento da crença na necessidade da reprovação e a introdução de conhecimentos que favoreçam a construção de outras concepções do processo educativo. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Maurílio Machi, 2009. |
| Título | **A Progressão Continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor.** |
| Metodologia | O amparo metodológico vem da realização de entrevistas pouco ou nada estruturadas, questionários, observação participante ou simplesmente aberta, pesquisa bibliográfica e documental. |
| Objetivo | A proposta instituída por essa deliberação e outros diplomas legais insere-se num sistema de ciclos com duração de oito anos divididos em dois ciclos, um de quatro anos, Ciclo I, constituído pelas antigas séries de 1ª a 4ª, e Ciclo II, pelas antigas séries, de 5ª a 8ª. Este trabalho procura analisar se a adoção dessas medidas trouxe algumas implicações e mudanças significativas nos procedimentos didáticos, nas formas de avaliação e recuperação permanente e paralela, permitindo, com isso, o progresso da aprendizagem dentro do ciclo, sem reprovação ou retenção, fixando essa possibilidade, apenas, para os finais de ciclos. Procura-se analisar, após a implantação desse sistema, o impacto causado na população docente e discente, nos especialistas da educação, como na sociedade que dela usufrui, os acertos e desacertos, sucessos e insucessos, prós e contras. Procura investigar qual a relação que existe ou se pode estabelecer com a filosofia de formação do futuro profissional da educação egresso dessa escola e que para ela retorna como profissional da educação. |
| Dados | A experiência tem mostrado não estar garantido que o aluno que se interessa apenas pela nota será aquele que continuará a se interessar pelo conhecimento. É importante salientar que o aluno reprovado, com frequência, abandona a escola, mas não só esses alunos desistem da escola, outros motivos devem ser pesquisados, para não se falar em vão e cometer injustiças. O que se tem notado é o fato de que a responsabilidade pela reprovação do aluno nem sempre é do aluno, mas recai na omissão do professor e da ineficácia da escola, que também inclui o professor e outros setores externos, fisicamente, à escola como Diretorias de Ensino e seus departamentos. |
| Resultados | As escolas, também, não têm alertado e informado a população escolar e a comunidade do malefício dessas artimanhas e inverdades que veiculam com aparência de santidade, aliás, papel das escolas como agência de apreensão e difusão de cultura e conhecimento. O dever político de informação e de formação do cidadão está implícito, como parte da *práxis* escolar e da dinâmica de seu currículo. Veiculou, no final do século passado, uma propaganda do governo federal: “Cada escola receberá um computador, que vai provocar uma revolução na educação”. Não são exatamente essas palavras, mas o significado é o mesmo. Outra, do governo estadual: “O Estado vai aplicar oitenta milhões (qual a moeda, já que esta mudou tanto?) na merenda escolar”<br>Os pais que ouviram isso pensaram que seus filhos, finalmente, conheceriam o que é caviar. Ledo engano! Dividindo essa quantidade de |

| | |
|---|---|
| | dinheiro pelo número de alunos, por um período de tempo, mal dava para comprar um pãozinho francês. Um só computador para cada escola, mal atenderia uma pequena parte dos registros da vida escolar dos alunos. Assim acontece com as propostas milagrosas que, temporariamente, aparecem. Um exemplo claro de discurso ideológico, que procura cativar os incautos e ignorantes. A educação não pode pecar pela falta de educação, pela mentira, pelo uso inadequado das estatísticas que, ideologicamente, desviam a atenção dos incautos e esperançosos de soluções para os problemas velhos que vão se tornando novos, que os afligem. A educação não pode usar da ignorância da população para esconder fatos e inabilidade daqueles que deveriam ser seus condutores, aliás, é para dizimar essa ignorância que existe a escola, a educação. A educação é responsabilidade de todos, é o ensinar e o aprender que fazem dos humanos, humanos, como se fossem seu segundo nascimento, de maior responsabilidade. |

| | |
|---|---|
| Instituição, Autor e Ano | USP - Universidade de São Paulo, Paulo Arcas, 2009. |
| Título | **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** |
| Metodologia | Investigação de natureza qualitativa, procedendo ao levantamento e análise de pesquisas acadêmicas acerca de ambos os temas, aplicação de questionários e realização de entrevistas com os professores. |
| Objetivo | A pesquisa buscou identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação de medidas como o: SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). |
| Dados | O SARESP tem assumido, gradualmente, o papel orientador de práticas escolares, sendo utilizado no planejamento e replanejamento das escolas. Tem repercutido nas práticas avaliativas, induzindo ao fortalecimento de uma concepção de verificação escolar, em detrimento da avaliação formativa, potencializada pela progressão continuada. |
| Resultados | Tanto a Progressão Continuada como o SARESP estão refletindo na avaliação escolar. Identificou-se que a progressão continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas e enfrenta maior resistência do professorado. |