

Joaquim Bento Feijão

Progressão Continuada. Um Desafio a ser
Enfrentado no Cotidiano Escolar

Marília
2002



JOAQUIM BENTO FEIJÃO

***PROGRESSÃO CONTINUADA: UM DESAFIO A
SER ENFRENTADO NO COTIDIANO ESCOLAR***



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello.

1410001379



Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Marília – 2002

DEDICATÓRIAS

Aos educadores de Marília, pela luta incessante em defesa de uma escola pública de qualidade para todos.

À Aparecida, minha esposa, meu carinho especial.

Aos meus filhos: Gustavo, Rodrigo e Rafael, toda minha dedicação.



AGRADECIMENTOS

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Suely Amaral Mello (orientadora)
e Lourdes Marcelino Machado (co-orientadora),
meu respeito e reconhecimento.



“O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno), mas entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação”. (CHAUÍ, 1980)



Comissão Julgadora

SUMÁRIO

RESUMO	8
SUMMARY	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	12
1 – Visão Geral	12
1.1 – Retrospectiva Histórica	12
1.2 – Concepções de Avaliação e a Legislação Educacional	14
1.3 – A prática avaliativa predominante	16
2 – Visão Contemporânea da Avaliação	18
2.1 – Abordagem teórica	18
2.2 – Planejamento da avaliação	22
2.3 – Critérios de avaliação	23
2.4 – Uso escolar da avaliação	26
2.5 – Funções básicas da avaliação da aprendizagem	27
2.6 – Os instrumentos de avaliação	29
3 – Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada	30
3.1 – Abordagem Histórica	30
3.2 – Fundamentos teóricos da Progressão Continuada	37
CAPÍTULO II – A IMPLANTAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	40
1 – Análise dos Documentos Legais	40
2 – Visão das Entidades	42
3 – Visão da Academia	44
CAPÍTULO III – ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	48
1 – Visão dos Profissionais da Educação	48
2 – Análise de Dados Estatísticos	54
2.1 – Nível Federal	54
2.2 – Nível Estadual – São Paulo	57
2.3 – Nível Municipal	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
BIBLIOGRAFIA	65
ANEXO I	68
ANEXO II	70

ANEXO III	72
ANEXO IV	74
ANEXO V	76
ANEXO VI	78
ANEXO VII	80
ANEXO VIII	82

RESUMO

Progressão Continuada: um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar.

Dissertação de Mestrado. FEIJÃO, Joaquim Bento. Mestrando em Educação. UNESP.

Marília. S. P. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa empírica e teórica sobre a implementação do Regime de Progressão Continuada nas redes municipal e estadual do ensino fundamental. Pretendeu-se demonstrar os encontros e desencontros da aplicação deste sistema no cotidiano das escolas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Para a realização deste estudo, buscou-se apoio em teorias sobre a avaliação da aprendizagem, que abordassem as questões cognitivas e sociais. Com a intenção de garantir a operacionalização do trabalho, foram usados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa de campo com profissionais da educação de vinte escolas públicas do ensino fundamental de Marília; pesquisa bibliográfica direcionada ao tema escolhido; levantamento documental e resgate da vivência profissional do mestrando. A estrutura do trabalho consta de uma visão ampla sobre a avaliação da aprendizagem em seus múltiplos aspectos, da implantação da Progressão Continuada e de uma análise de sua aplicação no interior das escolas. Através deste estudo, constatou-se que a adoção do Regime de Progressão Continuada e concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical da concepção de ensino, de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento.



SUMMARY

Continuing progression : a challenge to be faced in school life. Dissertation .

FEIJÃO, Joaquim Bento. Post Graduating in Education. UNESP. Marília. S. P. This

issue is the result of a empirical and theoretical research about implantation of a Continuing Progression System in the state and municipal networks of fundamental education. The purpose was demonstrating the encounters and the failure of the application of this system in the daily routine in schools and their implications on teaching and learning process. To make this study, was necessary to look for basis in theories about evaluation of learning, that include the cognitive and social process questions. The intention was guarantee the operation of work , it was been used the following methods: open search with professionals that work with education of twenty public schools of fundamental education of Marília city; bibliographic search related to the chosen matter, documental survey and ransom about the life of the post graduating student. The structure of this work is composed of a large vision about the evaluation of learning in the most of its aspects, the application of the Continuing Progression and the analysis of its application in the schools. Through this study, was possible to know that the adoption this continuing progression System and the realization of its results depend on a radical change of the teaching and learning conception and the evaluation of learning, breaking fortuitous resistance about what is scientific proved nowadays: that all the children is capable to learn if it's offered to them conditions of time and ways to exercise their competence of interact with the knowledge.



INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de campo com 97 profissionais da educação de 20 escolas das redes municipal e estadual de Marília; da minha vivência como Profissional da educação básica, no período de 1968 a 1999, em diferentes cargos e funções: Professor, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino; e, por último, de uma pesquisa bibliográfica, realizada durante os estudos de mestrado. Após a aposentadoria na rede estadual, iniciei um trabalho como Supervisor Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Marília, a partir de agosto de 1999, acompanhando a implantação da Progressão Continuada.

Neste longo período, no magistério público, sempre tive uma grande preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Em virtude disso, passei a repensar a minha prática através de um processo de reflexão sobre o desempenho de meus alunos.

Esta constante reflexão sobre a prática, conduziu-me a pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem visando mudanças no meu fazer pedagógico.

A partir da leitura dos textos do Prof. Cipriano Luckesi, comecei a orientar outros educadores, através de encontros, cursos de capacitação e palestras. No início, foi muito difícil enfrentar professores, diretores, que só admitiam a avaliação como um processo de retenção e promoção e não de valorização e progresso do aluno. Depois de certo tempo, percebi que a aceitação passou a ser maior e os momentos de reflexão começaram a surtir efeito.

Como professor primário (1ª a 4ª), participei da implantação e implementação do Ato 306/68 e do Ciclo Básico (1984), sistemas que propunham um processo de avaliação diferenciado, que discutiremos em nosso trabalho. Naqueles momentos, como outros professores, não entendia as razões das mudanças, pois, como sempre acontecia, rede não fora consultada e os fundamentos teóricos não foram amplamente discutidos.

Enquanto Delegado de Ensino, em 1998, participei da implantação do Regime de Progressão Continuada no Município de Marília e região. Quando tive contato com os fundamentos teóricos e legais desse regime, fiquei surpreso e entusiasmado, pois ali estava um caminho que poderia favorecer as mudanças em relação à avaliação da aprendizagem, que tanto defendia.

Ao participar da seleção para ingresso no Mestrado da Unesp/Marília (1998), não tive dúvidas, o meu objeto de estudo seria a implantação da Progressão Continuada,



sendo que através desse tema, poderia aprofundar a discussão sobre avaliação da aprendizagem e analisar a aplicação desse novo sistema que estava sendo implantado.

Sendo assim, a presente dissertação, analisa a implantação e implementação do sistema de ciclos no Brasil, de uma forma geral, e especificamente, nos Sistemas de Ensino do Estado de São Paulo e no Município de Marília.

Este estudo favorecerá uma maior reflexão sobre os pontos positivos e negativos da aplicação desse sistema e contribuirá para repensarmos o processo de avaliação da aprendizagem. Neste processo, a progressão continuada pode ser um caminho, pois, proporciona discussões sobre “o ensinar e o aprender”.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral e contemporânea sobre a avaliação da aprendizagem, relacionando os fundamentos teóricos com a Progressão Continuada. Essa abordagem teórica facilitará a compreensão do nosso objeto de estudo.

O segundo capítulo aborda a implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo, analisando os documentos legais e apresentando as visões dos setores organizados e da academia. Esta análise, tem por objetivo a percepção do posicionamento dos órgãos oficiais, das entidades representativas do magistério e dos estudiosos da Universidade com perspectiva de ir construindo, a partir dos olhares críticos, uma melhor visualização do meu objeto de estudo.

No terceiro capítulo, é feita uma análise sobre a aplicação da Progressão Continuada, tendo como suporte os dados da pesquisa de campo realizada no Município de Marília e da pesquisa de opinião realizada pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) com os professores da rede estadual. Também, analisaremos aqui dados estatísticos sobre o ensino, nas esferas federal, estadual e municipal para refletirmos mais amplamente sobre a educação brasileira.

As considerações finais apresentam uma síntese dos questionamentos sobre o discurso oficial, da visão dos profissionais da educação e dos resultados da implementação do Regime de Progressão Continuada. A partir da síntese dos questionamentos e dos resultados obtidos na aplicação do Regime de Progressão Continuada, algumas observações são feitas sobre a relação entre a reforma educacional e as intenções das políticas governamentais.



I – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao analisarmos a implantação do Regime de Progressão Continuada, percebemos que a polêmica gerada por este processo está centrada na avaliação da aprendizagem. Por isso, primeiramente, abordaremos este tema de uma forma geral, numa perspectiva histórica, procurando compreendê-lo no quadro da política educacional que o gerou, apresentando, em linhas gerais, as características da prática predominante. Em seguida, apresentaremos uma visão contemporânea da avaliação a partir da visão de alguns teóricos e, por fim, as implicações em relação à progressão continuada. Esta análise tem por objetivo contextualizar o nosso objeto de estudo.

1 – Visão Geral

1.1 – Retrospectiva Histórica

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem começaram a se desenvolver de modo sistematizado, no início do Século XX, com Thorndike, e tiveram como foco a elaboração de testes e medidas educacionais, tendo em vista a importância de se medir mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas deste século, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Na década de 30, os estudos na área de avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a idéia de mensuração por meio de testes padronizados. Neste período, no contexto norte-americano temos que destacar o trabalho de Tyler, que provocou um grande impacto na literatura com seu “Estudo dos Oito Anos”, realizado por Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares.

A avaliação concebida por Tyler, ganhou projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado “Princípios Básicos do Currículo e da Instrução”. Nele o autor expressa a concepção, bastante difundida entre nós, de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem ainda por finalidade fornecer

informações sobre o desempenho dos alunos ante os objetivos esperados, que expressam as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento.

Na direção concebida por Tyler é que se desenvolveram os estudos referentes à avaliação da aprendizagem conduzidos no bojo do desenvolvimento da teoria de currículo. No Brasil, antes mesmo da tradução e da divulgação da obra de Tyler (1974), sua concepção de avaliação começou a ser difundida entre os educadores através de manuais de currículo, como os de Taba (1974), Ragan (1973) e Fleming (1974). Estes autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular, indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento.

A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue, no Brasil, por intermédio de autores diversos como Bloom, Ebel e Ausubel, representativos da literatura que tem sido difundida entre os educadores, que influenciaram os escritos sobre a avaliação, produzidos no Brasil.

Dentre os que tratam a questão da avaliação da aprendizagem destaca-se Bloom (1963), que defendia a idéia que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada aluno. Uma fundamentação para seu ponto de vista era encontrada nas normas de avaliação de muitos testes padronizados de rendimento. As aplicações sucessivas demonstravam que critérios selecionados, atingidos pelos melhores alunos em um ano, eram atingidos pela maioria dos alunos em período posterior. A partir dessa idéia, criou a noção de aprendizagem para o domínio de habilidades. Dentro dessa perspectiva, Bloom fazia uma distinção bem marcada entre processo de ensino aprendizagem, cuja a intenção é preparar o aluno, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o aluno desenvolveu-se da maneira esperada. Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo ensino-aprendizagem, pois a finalidade desses instrumentos deveria determinar o domínio ou a falta de habilidades, oferecendo tanto ao aluno como ao professor informações para a melhoria dos desempenhos não-dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados.

As idéias preconizadas por Bloom (1963) influenciaram na estruturação dos guias curriculares (1973) para o ensino de primeiro grau, que foram implementados nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Esses guias apresentavam objetivos hierarquizados e conteúdos programáticos entendidos como instrumentos para a consecução dos objetivos propostos.

De autores brasileiros destacam-se na década de 70, publicações que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais como as de Medeiros (1971) e Vianna (1973).

A análise da concepção destes autores, no que se refere à avaliação da aprendizagem, evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler, é o que está presente nas suas proposições, não se observando, em essência, idéias alternativas a essa proposta.

Nessa rápida análise, evidencia-se a tendência tecnicista de pensar a educação, de inspiração positivista. A ênfase recai no caráter cientificista da avaliação e nos métodos operacionais. As discussões centram-se nos aspectos técnicos do processo avaliativo sem situá-lo na sua dimensão política e ideológica.

Nas décadas de 80 e 90, influenciados pela visão sócio – construtivista, surgem no Brasil artigos que constituíram subsídios para emergir uma nova proposta em relação à avaliação da aprendizagem, partindo de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Dentre eles, destacam-se os de Soares (1981), Luckesi (1984 e 1985), Rasche (1984), Hoffmam (1991), Lüdke (1989) e Saul (1988).

Ainda na década de 90, foram publicados no Brasil, as obras do sociólogo suíço Philippe Perrenoud que produziu a mais sugestiva análise sociológica das relações avaliativas dentro da escola, expressivamente definidas por ele como voltadas para a “fabricação da excelência escolar”. Foi Perrenoud (1984) que nos alertou para a força da pressão exercida pela escola e pelo professor, através da avaliação, sobre o jovem aluno, pelo caráter compulsório da instituição e pelo poder quase total exercido pelo professor.

Essas idéias florescem no contexto de políticas educacionais distintas que têm lugar ao longo das últimas décadas. Para melhor compreendê-las, é preciso conhecer as concepções de avaliação a partir da legislação educacional.

1.2 – Concepções de Avaliação e a Legislação Educaional

Apesar de a legislação não apresentar, no seu texto, explanações quanto aos fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas constantes, é possível, pela análise dos seus vários artigos, explicitar a teoria que inspirou e orientou sua elaboração.



Da mesma forma, procuramos fazer isso com relação à legislação que trata da avaliação da aprendizagem, ou seja, explicitar a concepção de avaliação que norteou sua formulação tendo como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir de 1930.

Na década de 30, a avaliação era considerada um procedimento de atribuição de notas aos alunos, mediante seu nível de desempenho nas provas e exames.

Nas décadas de 40 e 50, a concepção de avaliação esta voltada para a mensuração, procedimento que representa a quantificação do rendimento apresentado pelo aluno em exercícios e exames.

Entre 1960 e 1970, a avaliação era vista como o procedimento de julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade para série em curso.

Na década de 70, a avaliação passa a ser encarada como um processo para determinar até que ponto que foram atingidos os objetivos educacionais.

A partir de 1980, com a visão da Escola Crítica, o processo de avaliação estará preocupado com superação do estágio do senso comum (desorganização dos conteúdos) para a consciência crítica (organização dos conteúdos).

Observa-se que, ao longo do tempo, com as mudanças ocorridas na legislação educacional no Brasil, houve alterações quanto à concepção de avaliação. Inicialmente, consistia em julgar o desempenho do aluno, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como procedimento de julgar o desempenho do aluno passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e chegando a uma visão mais ampla de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A finalidade da avaliação, expressa na legislação até 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, visando fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a avaliação apresenta-se como um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a concepção de avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.



A avaliação contemplada nos P.C.Ns é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, proporcionando ao professor uma reflexão contínua sobre sua prática educativa, possibilitando ao aluno tomar consciência de seus avanços e, à escola, a definição de prioridades e acompanhamento de ações que demandam maior apoio.

Essas idéias florescem no contexto de políticas educacionais distintas que têm lugar ao longo das últimas décadas. Para melhor compreendê-las, é necessário analisá-las no contexto das nossas escolas, refletindo sobre a prática avaliativa predominante dos docentes.

1.3 – Prática avaliativa predominante

As relações de poder e subordinação, presente na sociedade reproduzem-se na forma como a escola se organiza e funciona. E dentre os aspectos específicos da vida da escola, em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, acontece a avaliação.

A avaliação tal como é concebida na maioria das escolas brasileiras constitui o principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando o centro das relações entre os profissionais da educação, alunos e pais. Atualmente, a vivência da avaliação do contexto escolar tem revelado sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária. Segundo Luckesi (1985), a prática da avaliação escolar, dentro do modelo conservador, terá que, obrigatoriamente ser autoritária, pois essa visão pertence a uma sociedade que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos.

O projeto educacional dominante em nossas escolas é o de reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade: o saber é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação tem como objetivo verificar o domínio do saber, sob um discurso de que a todos são dadas iguais oportunidades educacionais, mais são os alunos que se comportam de maneira diversa.

As normas e regras, verbalizadas ou não, que perpassam a prática avaliativa fazem-se presentes no decorrer de todo processo de educação escolar, passam a ocupar papel central, sobrepondo-se à própria enquanto finalidade.

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos não se sentem entusiasmados a adquirir determinados

conhecimentos mas, antes, a conquistar certos conceitos, chegando até a não ver sentido em ir à escola, quando já atingiram o conceito necessário para a aprovação.

O que se percebe é que o aluno se compromete não com aprendizagem propriamente dita, mas com aquisição de determinados pontos que lhe garantam o “sucesso escolar”, os quais, da forma como são atribuídos não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem.

A finalidade classificatória se sobrepõe à da análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação tem servido para julgar e classificar os alunos.

A avaliação que o professor e a escola fazem do aluno tem um poder intrínseco, repercutindo no desempenho escolar.

Rosenthal (1964), pesquisador norte-americano na área de Psicologia, realizou uma experiência denominada “Ratos e Crianças”, que comprovou a influência da expectativa do professor sobre o desempenho do aluno, pois sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a se confirmar. O aluno mostra-se, assim, propenso a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz, o que se reflete no seu desempenho.

Poppovic (1978), educadora brasileira, coordenou a realização de uma pesquisa de campo feita com os alunos sobre carência cultural, constatando que as crianças pobres fracassam porque são marginalizadas da escola, em virtude da bagagem, da cultura do meio que provêm, não é a cultura adequada, esperada e exigida pela escola.

O que se observa em nossas escolas é a diferença confundida com desigualdade e assim tratada como algo a ser superado. Portanto, em vez de se caminhar em direção a minimizar ou superar a desigualdade, exerce-se a discriminação, separando aqueles alunos que fogem ao padrão esperado no desempenho escolar.

Sem desconsiderar a existência de causas exteriores, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, há na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, uma prática discriminatória que acentua o processo seletivo e de manutenção da hierarquia social.

Este processo classificatório, no dizer dos profissionais, visa selecionar os alunos capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, significa, quando visto pela ótica social, a eliminação dos alunos vindos de classes sociais mais desfavorecidas.

Essa exclusão se concretiza quando a escola, enquanto grupo social, não interage com suas condições concretas de vida. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos, cabendo à avaliação verificar o domínio

desse saber; consequentemente, ela não interage com as condições específicas dos alunos das classes populares não considerando o seu saber. Desta forma está-se “dissimulando a seleção social sob a aparência de seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares”. (Bourdieu, 1975).

Uma organização escolar cujo trabalho é orientado pelo individualismo e pela competição, com vistas à classificação e seleção e resultando na exclusão, é incompatível com a realização do direito de todos à educação.

2 – Visão Contemporânea da Avaliação

2.1 – Abordagem teórica

A quase totalidade da literatura referente à avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno. Entre esta literatura, uma grande parte trata das técnicas de avaliação. O processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e não pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática.

Para Gadotti (1987), refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social ou política.

Segundo Saul (1992), a avaliação adquire especial significado quando, através dela, penetra-se de forma crítica o contexto educacional, questionando e evidenciando a qualidade e o compromisso da educação que se pratica.

Nesta linha de pensamento surge a avaliação emancipatória, que caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a sua transformação.

De acordo com Saul,

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências em termos de torna-las autodeterminantes. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com a transformação e o segundo, aposta no

valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. (1992, p. 24)

No nosso estudo, abordaremos a avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tendo como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda situação de ensino que se realiza no contexto escolar.

Os educadores, por vezes, atribuem à avaliação um exagerado poder ou culpa diante da possibilidade da melhoria que esta prática tem, frente ao trabalho educativo.

A avaliação escolar tem como principal função subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino, fornecendo informações que possibilitam tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo. É, portanto, uma prática valiosa, reconhecidamente educativa quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso, no qual o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na Escola.

Por outro lado, a avaliação do rendimento escolar, enquanto elemento integrante do processo educacional, existe para que o aluno possa acompanhar o seu desempenho escolar e assim corrigir rumos, caso seja necessário. Como diz Souza: “O aluno deve aprender com a avaliação, identificar de forma transparente os objetivos do curso, o projeto educativo proposto, distinguindo claramente suas dificuldades, suas possibilidades”. (1991:146)

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

Além disso, o processo avaliativo não se encerra com este levantamento de informações, as quais devem ser comparadas com os critérios e julgadas a partir do contexto em que foram produzidas. Somente assim elas poderão subsidiar o processo de tomada de decisões quanto a que medidas devem ser previstas para aperfeiçoar o processo de ensino, com vistas a levar o aluno a superar suas dificuldades.

A avaliação não deve ser confundida com mensuração do rendimento escolar, que é um dos momentos de todo o processo de grande complexidade. A medida é

apenas parte de uma avaliação, mas é dispensável em muitos casos. Quase sempre, em nosso contexto educacional, a avaliação, inclusive a de redes de ensino público e/ou privado, centraliza-se na coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes nos vários programas curriculares, com omissão, às vezes quase total, de elementos fundamentais ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre, a fatores que não estão diretamente ligados à escola, mas que são significativos no desenvolvimento do êxito escolar, e, finalmente, à escola, em que aspectos referentes a insumos, processo e produto precisam ser considerados juntamente com todos os outros elementos, pois é da interação dessas variáveis que resulta o quadro final da avaliação, com diferentes elementos alternativos para a tomada de decisões e o estabelecimento de ações.

Uma avaliação não se realiza em abstrato e por isso necessita, considerar diferentes aspectos ligados ao contexto em que a escola e o universo escolar se situam, a fim de ajustar os procedimentos do planejamento à realidade em que a educação ocorre e às variáveis que certamente exercem alguma forma de influência sobre o processo educacional.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

Como afirma Luckesi:

A avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua origem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória. (1996, p. 175)

Ampliando o enfoque sociológico sobre a avaliação escolar, destacamos a contribuição do sociólogo espanhol Enguita (1989). Embora não fale explicitamente em avaliação, Enguita situa muito propriamente esse processo, em grande parte na mão de professores, que não se dão conta da importância de sua função e de como podem influir sobre a formação da identidade do jovem aluno, sempre por meio da avaliação, que vai selecionando o que se deve ou não valorizar.

Foi, contudo, o sociólogo suíço, Philippe Perrenoud (1984), já mencionado neste trabalho, que estudando a realidade escolar da cidade de Genebra, supostamente tão diferente da nossa, produziu a mais sugestiva análise sociológica das relações

avaliativas dentro da escola. Perrenoud afirma: “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (1996:103)

Analisando as idéias de Perrenoud, percebemos a grande importância do professor no processo de avaliação, pois ao avaliar pode favorecer a valorização, o crescimento e auto-regulação do seu educando; como também pode promover a massificação, a dependência e por fim, a exclusão.

Hoffmann (1991), analisa avaliação da aprendizagem, também com um olhar sociológico, ao colocar a avaliação como uma relação dialógica através da mediação. Para Hoffmann (1991) a avaliação mediadora se opõe ao paradigma silencioso, classificatório da avaliação tradicional, onde a avaliação significa o controle permanentemente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor. Ela define a avaliação como “ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido”. (1991, p. 67)

Não podemos nos esquecer do grande educador Paulo Freire que, através de sua visão sociológica ampla, contribuiu sobremaneira para refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem e nossa prática educativa, implicitamente incluindo a avaliação da aprendizagem. Ao afirmar que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, Paulo Freire argumenta: “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. (1996, p. 46)

Ao finalizar esta abordagem teórica, podemos dizer que, um educador que esteja preocupado em que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente, sem refletir sobre seu fazer pedagógico. Cada passo de sua ação deverá ser marcada por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente estará caminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário terá que ser bem definida, dentro de um encaminhamento político decisório a favor da competência, visando a valorização de todos, enquanto seres humanos.



2.2 – Planejamento da avaliação

Uma avaliação compreende diferentes momentos que devem ser considerados em detalhe e devidamente planejados. Esse planejamento muitas vezes precisa ser feito em função de ocorrências no desdobramento dos trabalhos. O planejar não é estático, ou seja, uma vez realizado, não se torna imutável.

O planejamento em avaliação, assim como em qualquer área da atividade humana, deve ser encarado como, sendo, basicamente, uma alocação racional de recursos. Isto porque, o responsável pelo planejamento precisa lembrar que o trabalho sofre uma série de limitações em termos de tempo para a sua realização, de recursos humanos para o desenvolvimento dos trabalhos e, não esqueçamos, de uma definição orçamentária, com verbas às vezes restritas, seja no âmbito privado, seja no público. O planejamento de uma avaliação não pode de forma alguma ser julgado, como geralmente o é, a partir de uma suposta forma universalmente considerada ideal, mas sim em termos de sua função.

Ao fazer seu planejamento, o avaliador precisa ser específico no seu questionamento e situar – se dentro dos limites do quadro a ser avaliado, sem propor questões que extrapolem seus objetivos para futuros trabalhos e investigações, procedimento que é comum e estimulado na pesquisa científica.

O importante, no planejamento, é identificar as questões efetivamente significativas e determinar o destaque que se dará a cada uma delas. A escolha do que é mais relevante é função de considerações práticas, inclusive aspectos de política educacional. O planejamento da avaliação deve ser considerado um processo contínuo.

O planejamento é um momento crítico em um projeto de avaliação, mas não existe um modelo ideal, perfeito e definitivo. O planejar é um processo contínuo na avaliação e nunca pode ser improvisado. As consequências positivas de uma avaliação dependem das características do seu planejamento.

Para o professor Heraldo Marelim Vianna (1993), doutor em Psicologia pela PUC de São Paulo e pesquisador da Fundação Carlos Chagas, como a avaliação possui diferentes funções, não há um planejamento geral que sirva para toda e qualquer avaliação. Nesta visão, o planejamento é específico; cada avaliação é uma avaliação, levando em conta os contextos diferenciados e a diversificação dos objetivos. Portanto, a lógica do planejamento de uma avaliação é a mesma de todos os planejamentos, mas

as estratégias são diferentes, sendo que temos que definir procedimentos em função dos contextos variados.

Para fechar esta argumentação podemos citar o que afirma Luckesi:

Enquanto o planejamento é ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor maneira possível. (1992, p. 125)

2.3 – Critérios de avaliação

Existe, atualmente, um consenso em torno de que avaliar significa emitir juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja o propósito das suas conseqüências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

No caso da avaliação escolar é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em conseqüência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que está considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação.

Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas as essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Neste sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

Após definirmos o nosso posicionamento a respeito dos critérios de avaliação, vamos discutir três aspectos que são fundamentais quando a metodologia da avaliação: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?

O que avaliar?

Este é um aspecto, em geral, bastante controvertido entre os educadores. Constantemente ouvimos deles: “Eu avalio a totalidade do aluno”. Avalio tudo:



“conhecimento, participação, esforço, comportamento”. Também aparece: “Eu avalio o crescimento do aluno”.

O educador Neidson Rodrigues (1983, p. 21) afirma: “O objetivo da escola é o ensino e a partir dele se deve pensar na totalidade de outras ações”. Parece-nos este o caminho: avaliar o processo de construção do conhecimento do aluno e, a partir daí, avaliar outras dimensões que estão em jogo.

Nesse sentido, devemos colocar a força do trabalho de avaliação na construção do conhecimento do aluno, nas aprendizagens específicas. Os conteúdos a serem avaliados necessitam ser contextualizados, fazer sentido para o aluno, dentro de uma visão universal.

É nesse contexto que a avaliação desempenha seu papel. Toda essa atividade de socialização do saber produzido na cultura, de construção do conhecimento pelo aluno se dá num clima de avaliação. Sabemos que aquilo que é formalmente avaliado é o que mais se valoriza no currículo; daí o cuidado que devemos tomar com os conteúdos de nossas avaliações.

Uma questão sempre colocada pelos educadores é a seguinte: “Deve-se avaliar atitudes?”.

Neste sentido, se o aluno é um todo indivisível, certamente a avaliação de atitudes deve ocorrer; porém, devemos analisar de que modo elas devem ser avaliadas. Existem atitudes que são inerentes ao próprio conhecimento de uma habilidade ou experiência. São atitudes inerentes ao trabalho que devem construir em critérios de avaliação. Já no caso de atitudes mais gerais, como, disciplina, relacionamento, não devem ser consideradas como critérios válidos a uma avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, deve se considerar que um forte componente para a promoção de atitudes é o incentivo à auto-avaliação. Através dela o professor auxiliará o aluno a refletir sobre a sua personalidade pelo próprio desenvolvimento. Essa reflexão concorrerá sempre para o auto-conhecimento, que é o principal desencadeador de mudança de natureza social.

Como avaliar?

O “como” avaliar engloba duas dimensões da definição: os dados relevantes e o juízo de valor.

A questão dos dados relevantes está ligada à proposta filosófico-política e pedagógica que embasa o trabalho dos professores. Se ela visa à formação de pessoas repetidoras, os dados a serem coletados serão voltados para a memorização dos

conteúdos; se, ao contrário, tem por objetivo a formação de pessoas construtoras de uma nova sociedade os dados a serem priorizados serão direcionados para a compreensão de conteúdos significados que conduzem à reflexão.

A questão do juízo de valor, presente na definição de avaliação, apresenta inúmeros problemas para a prática avaliativa dos professores. Isto porque, o ato de avaliar não é trata de uma simples conduta técnico-profissional, mas um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente objetivas, em muitas ocasiões até mesmo para o próprio professor

Para que avaliar?

Avaliamos para tomar decisões. Mas que decisões tomamos na escola após o julgamento de valor? Ainda estamos muito presos à dimensão burocrática: devemos realizá-la, pois a lei e o sistema exigem que, no final de dado período, geralmente um bimestre, registramos numa ficha uma determinada nota e/ou menção para cada aluno. Entretanto, sabemos que, no contexto do “para quê”, encontram-se as funções que a avaliação desempenha. Os autores que têm analisado a avaliação dentro de uma visão crítica (Luckesi, 1986 e Enguita, 1989) afirmam que ela pode exercer duas funções em relação ao aluno: a diagnóstica e a classificatória. Vejamos como Enguita apresenta esta questão:

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira, se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais, e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda. (1989, p. 206)

Luckesi faz idêntica denúncia:

A prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. (1986, p. 28)

Embora, as afirmações de Enguita e Luckesi sejam da década de 80, correspondem à realidade de grande parte de nossas escolas e salas de aulas, nos dias

atuais. É ainda muito comum o professor se referir ao grupo dos “fracos”, “fortes” e “médios”.

Em virtude disso, faz-se importante levantar a questão de uma nova organização dentro da escola: organização que permita ao aluno caminhar em seu estágio e sem retrocessos, construindo o conhecimento de acordo com suas características pessoais. A avaliação, no caso, encarrega-se da função fundamental de informar e dar consciência ao professor de como os alunos estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis.

2.4 – Uso escolar da avaliação

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa por em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo



se um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um projeto ou sequência didática. Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que os alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Esse uso, da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos.

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

2.5 – Funções básicas da avaliação da aprendizagem

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada. Como afirma Raphael:

Ao delimitar a avaliação a um sistema de provas, nega-se a própria essência da avaliação. Limitada à construção, aplicação e correção de instrumentos escritos, a avaliação da aprendizagem fica na dependência de técnicas específicas para estas atividades. (1993, p. 146)



Assim, a avaliação tem na análise do desempenho do aluno um dos seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

Nesse enfoque, desponta como função principal da avaliação o fornecimento de informações sobre o processo pedagógico que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.

O processo avaliativo reveste-se assim, das características de um processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações. E nesta linha de pensamento: “a avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas às causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação.” (GARCIA, 1984, p. 15)

Articuladas com esta função básica, Luckesi (1996) destaca outras quatro funções da avaliação da aprendizagem, sendo que estas foram inspiradas no capítulo “Testes como auxílio à aprendizagem”, de Norman Grounland:

a) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador. Educando e educador, por meio dos atos de avaliação, como aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram, para dar um salto à frente;

b) a função de motivar o crescimento.

A avaliação pode e deve ser motivadora para o educando, pelo reconhecimento de onde está e pela conseqüente visualização de possibilidades;

c) a função de aprofundamento da aprendizagem.

As atividades na prática da avaliação da aprendizagem possibilitam a manifestação, ao educador e ao próprio educando, da qualidade de sua possível aprendizagem, mas possibilita também, ao mesmo tempo o aprofundamento da aprendizagem.

d) a função de auxiliar a aprendizagem

O exercício constante de uma avaliação mediadora auxilia a aprendizagem, na medida em que a compreensão dos conteúdos favorece a valorização do ser humano.

Através da análise das funções básicas da avaliação, percebemos que o processo de ensino não se encerra no processo de ministrar aulas, fazer avaliações e julgar o desempenho do aluno. É preciso garantir a qualidade do ensino para todos. E nesse

sentido, a avaliação pode ajudar oferecendo elementos para se analisar onde se pode aperfeiçoar este ensino.

2.6 – Os instrumentos de avaliação

Para cumprir as funções acima especificadas da avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (1996) temos que estar atentos a alguns cuidados com os instrumentos utilizados para operacionalizá-la:

a) Ter ciência de que, por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade; temos de respeitar essa sua intimidade, utilizando-a como suporte de diagnóstico, através da relação dialógica, possibilitando assim, o desenvolvimento do educando.

b) Construir os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, com atenção aos seguintes pontos:

- articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período escolar que se toma para avaliar;
- cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato. Caso os conteúdos sejam essenciais, todos devem ser avaliados;
- compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas) do instrumento de avaliação com as habilidades trabalhadas e desenvolvidas na prática do processo de ensino aprendizagem;
- usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja avaliar. Para responder ao que pedimos, o educando necessita saber com clareza o que estamos solicitando;
- por último, construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos.

Ainda, entre os cuidados é preciso estarmos atentos quanto à correção e devolução dos instrumentos avaliativos aos educandos:

- quanto à correção: é necessário que haja a participação dos educandos através das observações registradas pelo professor, alertando-os sobre os desacertos cometidos e conduzindo-os a repensá-los através de um processo de reflexão;
- quanto à devolução dos resultados: o professor deve, pessoalmente, devolver os instrumentos de avaliação da aprendizagem aos educandos, comentando-os,

auxiliando o educando a se autocompreender em seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento.

A partir dessas orientações, a avaliação deve ser utilizada com apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com o plano de ensino que foi executado. As informações obtidas deverão ser analisadas de acordo com os critérios preestabelecidos, com as condições de ensino oferecidas e as decisões que forem julgadas satisfatórias serão tomadas, visando a melhoria da qualidade da educação escolar.

3 – Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada

3.1 – Abordagem Histórica

Enquanto idéias e expressão de desejo, a Progressão Continuada não é nova nem na história do ensino, nem na da educação brasileira. Os discursos a respeito da melhoria do ensino sempre se referiram à aprendizagem dos alunos e não somente a seu acesso à escola.

No Brasil, a Progressão Continuada como hoje é entendida, apareceu como objeto de discussão na década de 50, com a denominação de promoção automática, por meio de, pelo menos dois artigos mais conhecidos, um de Almeida Júnior, em 1956 e o outro de Dante Moreira Leite em 1959.

Esses autores dão novo significado à expressão promoção automática, pois antes deles, ela já havia sido usado por Sampaio Dória (1918) e por Oscar Thompson (1921). Todavia esses últimos autores utilizam a expressão promoção automática e a defendem, aparentemente com uma motivação essencialmente pragmática, procurando dar solução para o problema existente desde o início do século de retenção excessiva de alunos na 1ª série do ensino primário, congestionando as séries posteriores. Ainda que também preocupado com questões pragmáticas e de custo do ensino, Almeida Júnior apresenta argumentos educacionais teoricamente consistentes para a adoção da promoção automática, assim como de maneira brilhante o faz Dante Moreira Leite.

Almeida Júnior (1956) mostra-se instigado com o que ocorria em outras partes do mundo, assim como sensibilizado com as conclusões de pesquisas educacionais. Em relação às experiências estrangeiras, cita a lei inglesa de 1944, na qual toda criança de 11 anos deveria passar para a escola média (semelhante ao nosso antigo ginásio), o que

já era prática em muitas escolas há mais tempo, assim como a experiência de dois estados americanos, Michigan e Kentucky, os quais havia visitado em 1946, que organizavam as séries por idade dos alunos. Quanto ao resultado de pesquisa, cita algumas conclusões retiradas da *Encyclopaedia of Educational Research*, de 1950: “a repetição não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança” e “uma reprovação pode exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente”.

Sensibilizado com a questão, Almeida Júnior propôs na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, em Lírca, em 1956, duas medidas para a escola brasileira:

1^a – revisão do sistema de promoções na escola primária, com o propósito de torná-la menos seletiva; e

2^a – estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola.

Alertava, também, para a necessidade de recriar nas escolas condições para a adoção da promoção automática. Entre essas, propõe:

- aumento da escolaridade primária (os cursos eram de três ou quatro anos, com três a quatro horas diárias);
- cumprimento efetivo da obrigação escolar (aluno com a idade de 7 anos e não mais tarde);
- aperfeiçoamento do professor (propõe a melhoria da escola normal);
- modificação da vigente concepção de ensino primário (deixando de ser seletiva, como eram a escola secundária e os cursos universitários);
- revisão dos critérios de promoção (semelhantes à dos ingleses, ou seja, que todas crianças deviam ser submetidas ao conjunto dos estímulos propostos nas diferentes séries do programa).

Dante Moreira Leite escreve, em 1959, na direção das proposições formuladas por Almeida Júnior, acrescentando mais argumentos psicopedagógicos em defesa da promoção automática na escola, principalmente a primária, obrigatória. A leitura do seu texto é extremamente atual, mostrando que as principais razões pelas quais hoje se defende a progressão continuada, estavam dadas pela pesquisa educacional realizada até a década de 50.

Leite (1959) entendia que a reprovação escolar é muito mais grave do que as reprovações sociais porque não permite sequer o direito de abandonar a atividade, sem sofrer discriminações. Por fim, lembrava do fato de que abandonar a escola significava preparar-se mal para a vida adulta.

De forma semelhante a Almeida Júnior, Leite também defendia a necessidade da escola se preparar para instituir a promoção automática. Para ele, a medida implicava numa transformação radical da escola: converter seus objetivos de forma que professores e alunos passavam a viver em torno de outros valores e aspirações. Alertava a respeito dos prováveis problemas que essa estruturação traria, mas que só seriam conhecidos na vivência da situação. Previa os seguintes problemas e as possíveis soluções:

- o desnível entre alunos, propondo a adoção de metodologia mais ativa e diversificada;
- a adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, propondo, sobretudo, resumi-lo, retirando os itens inadequados à idade dos alunos ou desnecessários. Em relação à quantidade do currículo, afirmava que “aprender quantitativamente menos conteúdos não significa aprender com menos qualidade e, vice-versa, aprender quantitativamente mais conteúdos não significa aprender melhor”.

Ele também discutia as possíveis razões para a resistência da escola e dos professores em aceitar a promoção automática, apontando três: a aceitação da escola como seletiva; a admissão da existência e da necessidade de formação de classes homogêneas; e a crença de que o castigo e o prêmio são formas adequadas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Nos artigos de Almeida Júnior e de Dante Moreira Leite é possível perceber claramente a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino e com a aprendizagem dos alunos. A expressão promoção automática, todavia, parece menos adequada do que progressão continuada, aquela se referindo principalmente à ação administrativa e esta, ao do aluno e ao seu desenvolvimento.

Uma das condições facilitadoras para a implantação da progressão continuada é a preparação organizacional da escola em ciclos – a divisão do ensino fundamental em períodos maiores do que a série anual – levando em consideração os diferentes ritmos da aprendizagem dos alunos. Essa organização, também na nova L.D.B.E.N., já tinha sido instituída em algumas administrações estaduais do país, no final da década de 60,

quando, após os anos de ditadura, alguns intelectuais progressistas ocuparam postos na administração central dos sistemas de ensino.

A primeira experiência ocorreu na rede estadual de São Paulo, de 1969 a 1972 (nível I – 1ª e 2ª séries e nível II – 3ª e 4ª séries), por iniciativa do Professor José Mário Pires Azanha, ocupando a chefia de gabinete da Secretária de Estado da Educação, sendo o Secretário Ulhoa Cintra, através do Ato nº 306 de 19 de novembro de 1968 da S.E., que dispunha sobre medida do rendimento no curso primário. O referido Ato apresenta as seguintes considerações:

- que a organização de classes tem por fundamento tão somente a racionalização do trabalho docente nunca situação de ensino coletivo;
- que a seleção anual do curso primário não pode e não deve ser entendida como natural e inevitável segmentação do processo educativo;
- que o novo programa do ensino primário apenas indica o mínimo que deve ser adquirido pelos alunos em termos de conhecimento e de outros padrões de comportamento;
- que a complementação do mínimo indicado, foi deixada à ação e possibilidades de cada professor na situação peculiar de sua classe;
- que a precariedade científica dos procedimentos de avaliação torna, até certo ponto, incomparáveis os resultados obtidos por alunos em diferentes situações, embora pertencentes ao mesmo grau escolar;
- que, em consequência, a reprovação, muitas vezes, resulta tão somente da inadequada aplicação de uma simples escala numérica formal a situações de aprendizagem, empiricamente não comparáveis, e
- que a avaliação do processo de aprendizagem deve ter caráter eminentemente pedagógico, e que nessas condições o aproveitamento dos seus resultados deve visar, principalmente, à reorganização de classes, tendo em vista a eficácia do processo educativo.

Em seu Artigo 1º o Ato 306/68, expressa: “O critério básico na elaboração de provas e exames é a avaliação do que foi aprendido face ao que foi efetivamente ensinado, tornando-se como referência os objetivos do ensino primário”. Neste artigo, percebemos a preocupação com o aspecto pedagógico, priorizando o ensinar e o aprender, correspondendo com a visão contemporânea de avaliação da aprendizagem, mas durante o período em que vigorou este Ato (1969 a 1972), presenciamos muitas classes de 2ª série (nível I) com a maioria dos alunos não alfabetizados. A idéia desta

promoção automática “dominava” as cabeças dos educadores, que por sua vez, estavam cumprindo um instrumento legal, sem serem consultados e muito menos orientados.

Em consequência de tudo isso, os alunos eram simplesmente promovidos da 1ª série para a 2ª série e da 3ª para 4ª série sem dominarem os conteúdos básicos. O que acontecia? A retenção em massa no final de cada nível!

Depois essa experiência foi adotada em Santa Catarina, de 1970 a 1984 (1ª a 5ª série, inicialmente, depois atingindo todo ensino fundamental) e no Rio de Janeiro, de 1979 a 1984 (1ª a 2ª série).

Após 1982, a idéia de ciclo básico se firmou, sendo novamente instituída em São Paulo (1984) e pela primeira vez em Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1998).

O Ciclo Básico foi adotado no Estado de São Paulo pelo Decreto 2.183/83, durante o governo de Franco Montoro, com a pretensão de reorganizar gradativamente a escola pública de 1º grau, de forma a construir um trabalho pedagógico que engajassem “todos os agentes da educação, no sentido de se encontrar um tratamento adequado às necessidades da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolarização (São Paulo, 1987)”. O Ciclo Básico era, portanto, uma resposta ao problema da seletividade escolar, via reorganização da estrutura do ensino. Propunha-se, conseqüentemente a :

- alterar o sistema de seriação até então adotado, transformando as duas séries iniciais em um Ciclo Básico de dois anos, eliminando, assim a possibilidade de reprovação do aluno no final do 1º ano escolar;
- fornecer material didático aos alunos que dele precisam;
- constituir grupos de apoio suplementar (GAS), assegurando permanência adicional de duas horas diárias na escola, no limite de seis horas semanais, para alunos que necessitassem de atendimento mais individualizado, com remuneração suplementar aos professores que aí atuassem;
- oferecer merenda reforçada aos alunos que permaneciam por maior tempo na escola;
- incentivar o professor que optasse por atuar no CB, via consignação de pontos válidos para concurso de ingresso, renovação e regência de classes;
- alterar os procedimentos de avaliação, com tônica no processo de aprendizagem, que deveria indicar o progresso do aluno e fornecer dados sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;

- flexibilizar o agrupamento dos alunos, possibilitando diversas alternativas na composição das classes e a sua reorganização no decorrer do ano letivo;
- garantir espaço, no calendário escolar, para reuniões de professores;
- promover encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização.
- passados quatros anos, a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1988, institui a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente (JU), que amplia algumas medidas adotadas na implantação do Ciclo Básico, entre outras medidas;
- aumento da permanência dos alunos do CB, de modo a mantê-los, na escola, por seis horas;
- aulas de Ed. Física e Ed. Artística ministradas por professores especialistas;
- reforço alimentar (três refeições diárias);
- alteração da jornada de trabalho do professor do CB, que recebe salário de tempo integral, trabalhando junto a uma única classe (26 horas em aula, seis horas de trabalho pedagógico na escola e oito horas de atividade em horário e local de livre escolha)

O Ciclo Básico n Estado de São Paulo permanece até 1997, quando surge a implantação do Regime de Progressão Continuada em 1998 (1^a a 4^a – Ciclo I) e (5^a a 8^a – Ciclo II).

Analisando esses treze anos de Ciclo Básico (1984 a 1997), os problemas em relação à retenção apontados anteriormente permaneceram, mas nesse período aconteceram apenas alguns avanços profissionais:

- os professores tiveram muitas orientações para capacitação, visando a implementação da filosofia do CB;
- os educadores em geral, tiveram mais acesso a fundamentos teóricos progressistas, principalmente em relação e a avaliação da aprendizagem;
- em relação a profissão – a jornada única foi implantada.

Apesar de ser uma boa proposta político-pedagógica, o Ciclo Básico, não conseguiu garantir as condições que permitissem inibir, na prática, o boicote que sofreu – desde o descaso com as orientações didáticas sobre planejamento, formação de classes e formas de trabalho em sala de aula, até a desobediência em relação à reprovação dos alunos.

Com a implantação do Ciclo Básico (1984), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), inicia a produção e divulgação de estudos e a realização de encontros de orientação

técnica com supervisores e monitores de alfabetização das Delegacias de Ensino, revendo a prática dos professores e procurando direcioná-la para tornar possível a alfabetização dos alunos. Nota-se nas produções a preocupação com o conhecimento da clientela e com a destruição de mitos a respeito da deficiência cultural, carência afetiva ou desnutrição como os grandes causadores do fracasso escolar. Os documentos avançam também para uma nova proposta de alfabetização, a partir de estudos de Lingüística, especialmente Psicolingüística e Sociolingüística e com base no construtivismo presente nos estudos de Emília Ferreiro. Nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de reformulação curricular para as demais séries do primeiro grau e para o segundo grau.

Instalou-se o processo de construção das novas propostas Curriculares, com a participação de representantes da rede de ensino que traziam as suas dificuldades e as suas contribuições para as equipes centrais. As Universidades, especialmente a USP, UNESP e UNICAMP se integraram no trabalho de reformulação curricular, sensibilizando-se para os problemas reais da escola básica, e beneficiando as propostas com o pensamento mais atual e abrangente a respeito dos vários campos do conhecimento.

Em 1986, com versões preliminares prontas, chegou-se à fase de apresentá-las e discuti-las.

Foi um momento importante, pois além da discussão na rede, as propostas foram criticadas por universidades, e também pela grande imprensa, que as distorceu, criando polêmicas desnecessárias.

Apesar de toda a polêmica gerada, as Propostas Curriculares trazem em sua essência o suporte teórico do sistema de ciclos e/ou progressão continuada, pois buscam superar a inadequação dos currículos escolares, em geral centrados em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos. Procuram incorporar a idéia de que não há conhecimento desvinculado do processo de aprender e vice-versa. Eis aí o desafio metodológico na relação ensino-aprendizagem; não há como separar sujeito cognoscente do objeto a ser conhecido; não há como separar transmissão e construção do conhecimento; não há como separar teoria e prática; não há conteúdo independente do método na ação educativa.

No início dos anos 90, já com a consolidação democrática, a administração da educação municipal dirigida por Paulo Freire introduz o sistema de três ciclos no ensino fundamental das escolas da capital paulista.



A partir de 1998, é instituído no Sistema de Educação do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada, através da edição da Del. CEE no 09/97 e Indicação CEE 08/87 e também adotada, em 1998, pela Secretaria Municipal da Educação de Marília.

3.2 – Fundamentos Teóricos da Progressão Continuada

A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas.

Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se “empurrar” os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes.

No contexto da progressão continuada perdem sentido as expressões habituais de “aprovação” e “retenção”. Entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global, orientado por maior clareza quanto aos objetivos do ensino fundamental na sociedade contemporânea, na comunidade onde a escola está inserida, em um contexto de democratização da educação.

A adoção de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento. O arranjo das condições acima citadas, por sua vez, depende da avaliação que se faça do processo de ensino, de modo a acompanhar e compreender os avanços e dificuldades dos alunos para progredir em sua aprendizagem.

Por isso, já é tempo de perdermos a ilusão de que os alunos diferentes devem aprender em igual medida, qualitativa e quantitativamente. Não podemos forjar nossos



alunos em um mesmo molde; ao contrário, temos que encontrar o caminho que melhor nos permite ensinar a cada um, levando todos a aprender. Trata-se de reconhecer, finalmente, que não há homogeneidade no grupo classe, por mais parecidas que as crianças e adolescentes sejam. ritmos de aprendizagem diferentes, perfis cognitivos diversos, experiência de vida distinta, conhecimentos variados convivem em um mesmo agrupamento escolar, de forma que para respeitar a individualidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, levar todos a experimentarem sucesso na escola, cabe repensar nossos modelos de atuação docente.

A compreensão que temos hoje do processo de ensino e aprendizagem exige um outro olhar para o processo de avaliação, que não pode mais se limitar a ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. Aprovação e reprovação são distorções perversas do conceito de avaliação. A avaliação é um procedimento pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso de aprendizagem e se decide, caso necessário, sobre os meios alternativos de recuperação e reforço.

Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma da relação professor/aluno, vista como uma relação de apoio e de parceria. Essas mudanças provocam ansiedade entre os professores que habitualmente fazem uma avaliação classificatória, que apenas verifica o rendimento escolar para separar os alunos em aprovados e reprovados no final do processo. Ao invés disso, é necessário que os professores superem essa posição mais individualista e possam construir coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área.

Por último, mais não menos importante, cabe mencionar que a adoção da progressão continuada, envolve mudanças organizacionais de vulto, que deverão ser discutidas coletivamente, com envolvimento de toda comunidade escolar. Desse esforço coletivo surgirá a proposta pedagógica da escola que será o fio condutor desta tarefa. Nela cada escola estabelecerá os procedimentos operacionais para a realização do trabalho docente e discente. À luz de sua proposta pedagógica, cada escola elabora seu regimento que dará suporte legal às ações pedagógicas e administrativas.

Ao finalizar este capítulo, percebemos a importância que este conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem, tem para a compreensão do problema e como



contribuição para o estudo da Progressão Continuada no cotidiano da escola. Percebemos ainda, que a avaliação não pode ser encarada como elemento distinto no processo de ensino e aprendizagem, pois avaliar só tem sentido na situação de ensinar e aprender.

No próximo capítulo, o leitor será informado sobre a implantação do Regime de Progressão Continuada, sendo que serão analisados documentos legais e apresentadas as visões das Entidades do Magistério e dos membros da academia.



II – A IMPLANTAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Nesse capítulo, discutiremos a implantação do Regime de Progressão Continuada, através da análise de documentos legais e comentaremos sobre o posicionamento dos Setores Organizados e dos especialistas da Academia.

O objetivo específico, será conduzir a discussão no sentido de esclarecer as intenções da política educacional em vigor, em contraponto com os representantes das entidades e do Magistério e pesquisadores da Universidade.

1 – Análise dos Documentos Legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, permite à adoção, pelos sistemas de ensino, de diversas formas de organização para a educação básica, incluindo entre elas, os ciclos e os grupos não seriados, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar (Art. 23).

Ainda, o § 2º do Artigo 32 da L.D.B.E.N., autoriza os estabelecimentos de ensino a adotarem no ensino fundamental, o Regime de Progressão Continuada, sempre prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Instituído pelo Conselho Estadual da Educação, através da Deliberação CEE 09/97 e Indicação CEE 08/97, o Regime de Progressão Continuada foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ensino fundamental, dois Ciclos: Ciclo I (1ª a 4ª) e Ciclo II (5ª a 8ª).

A Secretaria Municipal de Educação de Marília, com a municipalização do ensino, em 1998, também adotou a Progressão Continuada em suas escolas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Analizando os documentos legais, percebemos que, o Regime de Progressão Continuada altera radicalmente o percurso escolar e, como consequência, a forma através da qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final do ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se alunos com base no desempenho alcançado, espera-se, agora, que a escola encontre meios de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem das crianças e adolescentes.

Neste sentido, é preciso entender que a Progressão Continuada exige, para ser bem sucedida, como já foi comentado nesse estudo, uma alteração radical da concepção



de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem. Requer que se acredite nas possibilidades de todos alunos se apropriarem dos conteúdos escolares e, portanto, que se aposte em nossa capacidade de ensinar crianças com experiências diversas e conhecimentos distintos. Implica, sobretudo, resgatar a função social da escola, criada para socializar os conhecimentos básicos para todos.

A Deliberação CEE 09/97, enfatiza a necessidade de avaliações de aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e recuperação, de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados. Ou seja, todo esforço possível e todos os recursos disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, por consequência, ao progresso, o que afasta a concepção de progressão continuada da idéia de promoção automática.

A Indicação CEE 08/97, que fundamenta a Deliberação CEE 09/97, dispõe que:

A avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço. A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a "pedagogia da repetência" e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.

Quanto à avaliação interna é indiscutível a urgência na transformação da escola paulista, de forma a garantir o real aprendizado dos conhecimentos e a formação para a cidadania aos seus educandos. No entanto, o que vemos agora é o anúncio de inovações educacionais que colocam a avaliação como a solução para os problemas de educação. Deslocando-se assim o foco do processo de exames para o processo de avaliar.

Por outro lado, nos textos legais, não existem mecanismos que assegurem:

- garantias de condições de infra-estrutura para a escola operar as mudanças propostas;
- números de alunos por sala;

▪ jornada dos professores adequada para dar conta dessa nova forma de organização;

- capacitação dos professores em serviço;
- desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar;
- planejamento de curso voltado para a filosofia da Progressão Continuada;
- participação efetiva dos educadores da sede para a implantação.

Quanto à avaliação externa, a Del. CEE nº 09/97 coloca que o projeto dos Ciclos deverá assegurar a “avaliação institucional interna e externa”. E a argumentação contida na Indicação CEE nº 08/97, nos diz que “a avaliação externa, como SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), proporciona à população a transparência necessária quanto à realidade dos serviços educacionais”. Respaldados por essas medidas legais, os discursos das autoridades educacionais têm insistido em que, a partir da avaliação externa, será possível a correção dos “desvios” presentes na educação.

A avaliação externa tem se concretizado por meio da avaliação do rendimento escolar do aluno, mensurado através das notas obtidas em provas nacionais e/ou estaduais, dando a idéia de imparcialidade e objetividade, buscando basicamente a avaliação do produto e reduzindo-a a uma medida de relação custo-benefício.

Percebe-se, claramente, que não interessa a esta política educacional considerar e avaliar as condições reais em que se processa o ensino. O possível fracasso escolar passa então a ser atribuído ao professor, que é indiretamente avaliado através do desempenho de seus alunos.

Diante disso, observamos que o centro da avaliação não está no processo. Se assim o fosse, teríamos uma forma de avaliação muito mais dinâmica e funcional, que acompanhava todo o processo de ensino e aprendizagem e seria continuada, progressiva, cumulativa e corretiva. Quando se fala em avaliação processual, desloca-se o centro muito mais para o processo de ensino e aprendizagem do que exclusivamente para os resultados terminais apresentados pelos alunos.

2 – Visão das Entidades

A APASE (Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), em documento de 28/07/97, encaminhado ao Conselho Estadual da Educação, a respeito do sistema de ciclos, manifesta sua preocupação com o processo



de avaliação, alertando sobre os mecanismos de exclusão que poderiam ocorrer no final de cada ciclo, através de procedimentos de punição e penalização dos alunos tendo como argumento a qualidade do ensino.

Esta preocupação da APASE em 1997, veio a se confirmar ao final de 2201, 4 anos após a implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo. A própria Secretaria Estadual de Educação aplicou uma avaliação externa, através do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), nas séries finais do Ciclo I (4^a) e Ciclo II (8^a) do ensino fundamental, reprovando alunos em defesa da “qualidade do ensino”. Para isso, cabe a pergunta: Onde está o compromisso assumido nos documentos legais que afirmavam: “é preciso varrer de nossa realidade a pedagogia da repetência e da exclusão”. Comentaremos os dados dessa avaliação externa, mas detalhadamente, no próximo capítulo ao discutirmos a aplicação da Progressão Continuada.

A Diretoria Executiva da UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), em agosto de 2000, analisando os problemas da implantação da Progressão Continuada, comenta sobre a estrutura organizacional da rede estadual, criticando as classes superlotadas, os baixos salários, a precária capacitação dos docentes. E finaliza denunciando: “da forma como foi implantada a Progressão Continuada, tenderia, fatalmente, a se transformar em promoção automática, o que realmente ocorreu”.

A crítica da UDEMO traz em pauta, a questão da falta infra-estrutura das escolas e precariedade quanto a capacitação dos professores para viabilizarem a implementação da Progressão Continuada, situação ainda não resolvida pelos órgãos competentes.

A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), numa publicação, em novembro de 1997, argumenta que é preciso uma ampla discussão da reorganização do espaço e do tempo da escola, envolvendo os profissionais da educação, alunos e pais para a implementação do Regime de Progressão Continuada, para que sejam garantidas condições de trabalho para os professores e condições de permanência e de estudo para os alunos. Neste sentido, afirma que as medidas devem garantir a melhoria da qualidade do ensino não simplesmente melhorar os índices oficiais de repetência e evasão escolar.

A presidente da APEOESP, em julho de 2000, criticou a forma autoritária como foi implantada a Progressão Continuada no Estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual da Educação, sem discussão com os professores e comunidade.



Nesta linha de pensamento, a APEOESP, aponta uma série de preocupações a respeito da implantação da Progressão Continuada:

- a preocupação com qualidade de ensino;
- a tendência da Progressão Continuada transformar-se em promoção automática;
- o não envolvimento dos profissionais da educação, dos pais e alunos;
- a necessidade da reorganização do espaço e do tempo na escola;
- a falta de condições de trabalho para os professores;
- a forma autoritária como foi implantada esse regime;
- falhas no tipo de agrupamento de alunos (por idade);
- a necessidade de mudança em relação a jornada de trabalho do professor;
- a preocupação com capacitação dos professores.

Analisando esses depoimentos, percebemos que a Secretaria da Educação do Estado, deveria ter sido sensível às essas preocupações, pois muitos problemas que estão ocorrendo atualmente, poderiam ser evitados, caso os principais atores fossem ouvidos: professores e alunos.

Neste sentido, podemos dizer que conjunto de ações implementadas na rede estadual de ensino, não apresenta claramente uma política de estímulo a qualidade do ensino e de motivação ao professorado.

Finalizando esta parte, notamos que: se de um lado a legislação abriu a possibilidade de um sistema escolar não seriado, no qual a avaliação não desempenha um papel classificatório, de outro se registra a distancia entre o proposto e as condições existentes na rede escolar.

3 – Visão da Academia

Comentando sobre o problema da reprovação e a instituição do Regime de Progressão Continuada, Arroyo (2000, p. 2), alerta sobre as propostas político-pedagógicas que querem acabar com a reprovação sem mudar a lógica e a estrutura do ensino seriado, justificando como consequência disso a promoção automática, que é um ato irresponsável do sistema e uma falta de profissionalismo de quem assume essas políticas. Para o autor, é politicamente correto e pedagogicamente coerente ser contra a manutenção da seriação, estrutura e cultura escolar que conduz o profissional a reter crianças em função no não domínio dos conteúdos amarrado a determinados períodos

(séries). Sendo assim, o correto é denunciar a lógica seriada e a cultura da reprovação que se apresentam como antidemocráticas e excludentes. Em outro momento, esse educador, diz que precisamos lutar para que os gestores do sistema inventem formas mais justas de organizar o trabalho escolar, denunciando a falta de responsabilidade na manutenção da lógica conteudista seriada e o fazer de conta da não retenção. Isso demonstra muita lucidez da categoria do magistério, frente a pressão exercida pelos membros do poder. Ao comentar sobre as medidas que devem ser tomadas Arroyo afirma:

Falta radicalizar esse diagnóstico e encontrar formas de organizar o trabalho, os conhecimentos, as aprendizagens, em uma concepção de educação básica que tenha como compromisso a garantia de todo educando para seu pleno desenvolvimento como ser humano, social, cultural; em que o conhecimento seja visto como um meio e não como um fim. E que assumamos que somos profissionais responsáveis pela formação de sujeitos culturais, cognitivos e éticos, estéticos, identitários, humanos. Nesta lógica, teremos de denunciar toda política incoerente, mas também teremos de rever todo lastro de cultura seletiva e excludente que ainda habita em nós e legitima a reprovação. O radicalismo político e profissional exige denunciar as soluções aparentes, tímidas, para a superação de todo mecanismo escolar que reforça a exclusão social. Entretanto nunca terá sentido político a defesa da manutenção da exclusão-reprovação. Nem em nome de políticas tímidas e desacertadas das Administrações, nem em nome de que a categoria não participou dessa decisão. (2000, p. 2)

Analisando o posicionamento do Prof. Arroyo, notamos que ele chama todos à responsabilidade pela aprovação indiscriminada e retenção inconsequente, políticos e pedagogos, que poderão solucionar esse problema crônico no ensino: a exclusão escolar.

Segundo Freitas ⁽¹⁾:

O sistema de Progressão Continuada se propõe a superar a “cultura da repetência”, mas a forma como foi implantada e as condições que não foram possibilitadas e, talvez, a convicção na força do discurso, esvaziaram ainda mais o processo ensino-aprendizagem, transformando em foco central da educação escolarizada a promoção, como única garantia da continuidade de estudos. Isto tem levado, no cotidiano das escolas, a se identificar a Progressão Continuada com promoção automática. Esta mentalidade vai disseminando a idéia da dissociação entre progredir na escolaridade e estudo, aprendizagem. Este fato torna-se mais cruel, à medida que muitos professores, dadas as condições em que trabalhavam, compartilham de que a Progressão Continuada caminha nessa direção. Nesta perspectiva, o processo ensino-aprendizagem, no cotidiano das salas de aula, está, cada vez mais, se transformando numa acirrada luta para que algo de significativo aconteça, em termos de aprendizagem, descobertas, construção e reconstrução da cultura. (2000, p. 3)

(1) José Cleber de Freitas. Supervisor da Rede Estadual de São Paulo, Doutor em Educação pela PUC de São Paulo.



Analisando as argumentações do referido professor, podemos perceber a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, o que não vem sendo priorizado nas reflexões coletivas no interior das escolas, sendo que o foco central das atenções passou a ser a promoção do aluno. Isto representa um retrocesso pedagógico no trabalho escolar, que culmina numa “quebra de braço” entre os profissionais da educação e o sistema institucionalizado.

Ao avaliar a implantação do Regime de Progressão Continuada, Spósito ⁽²⁾ argumenta:

A progressão continuada, não tem conseguido resultados melhores porque, na verdade, não foi implantada adequadamente. Em São Paulo, a proposta foi imposta. Não se procurou obter a adesão do professorado. Essas idéias implicam mudanças muito profundas, sendo que o governo só aumentou o número nas escolas, mas não ampliou os recursos. Assim ninguém vai fazer milagres e não se pode responsabilizar o professor pelo insucesso. (2000, p. 43)

Notamos que Spósito (2000), mostra que a iniciativa é positiva, mas a falta de mudanças profundas nas estruturas do ensino e a não participação da comunidade escolar, através da imposição pelo sistema, estão conduzindo esta proposta a um caminho incerto e perigoso.

Oliveira, analisando o processo de progressão continuada, afirma:

A presença da progressão continuada leva os professores a analisarem suas concepções sobre o papel e as finalidades do Ensino Fundamental na sociedade brasileira contemporânea e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos. Para muitos professores, diretores e famílias, herdeiros da tradição criada pela estrutura elitista e excludente da escola brasileira, a organização escolar em ciclos, os quais, por definição, não comportam retenções em seu interior, não pode ser produtiva para a aprendizagem dos alunos. Contudo, dados de pesquisa têm apresentado que as aprendizagens se fazem por espirais e que, mesmo que por espirais e que mesmo que algumas aquisições fiquem prejudicadas por um certo período enquanto se desenvolve o complexo processo de ensino, a não-retenção dos alunos na progressão continuada pode permitir mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares. (1998, p. 20)

Percebemos que Oliveira (1998), defende a Progressão Continuada, argumentando que este regime de forma alguma se alia com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e

(2) Marília Spósito. Professora da Faculdade de Educação da USP.



conhecimentos, de cooperação, através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe.

Concordamos com a referida professora, quando afirma que este pensar pedagógico diversificado que valoriza o aprendizado enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuam sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Neste sentido, a organização escolar tem que realizar contínuas avaliações paralelas durante todo período letivo, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam, forem usados.

Finalizando este capítulo, podemos dizer que idéias ricas foram discutidas aqui, que serviram como pontos para nossa reflexão e nos conduzirão a fazer uma análise mais criteriosa quanto à aplicação da Progressão Continuada.

No próximo capítulo, analisaremos a aplicação do Regime de Progressão Continuada, através da opinião dos professores e dados estatísticos que servirão como indicadores rumo ao fechamento do nosso estudo.



III – ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Neste capítulo, apresentaremos a visão dos profissionais da educação de Marília detectada através de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2000. abordaremos também, dados de outra pesquisa, realizada pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), em outubro de 2000, com a finalidade de analisar o impacto da implementação do Regime de Progressão Continuada na rede pública estadual de ensino.

Em seguida, analisaremos dados estatísticos nos níveis federal, estadual e municipal (Marília), para percebermos o que esses indicadores nos apontam em termos de melhoria da qualidade do ensino, a partir da adoção dos sistemas não seriados.

1 – Visão dos Profissionais da Educação

Primeiramente, analisaremos os dados da pesquisa realizada com 97 (noventa e sete) profissionais da educação de 20 escolas, do Município de Marília, das redes Municipal e Estadual de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série do ensino fundamental, sendo 20 Diretores de Escola, 20 Coordenadores e 57 Professores.

A referida pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2000, com o objetivo de sentir a aplicabilidade dos fundamentos teóricos e legais do sistema de ciclos.

O instrumento de pesquisa (Anexo I), constou de sete questões dissertativas sobre a implementação do Regime de Progressão Continuada.

Ao elaborarmos as questões, procuramos abordar situações relativas à legislação e aos fundamentos teóricos que embasam a progressão continuada, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, considerando a vivência de cada profissional da educação.

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, entramos em contato com o pessoal das 20 escolas, sensibilizando os Diretores, Coordenadores e Professores quanto à importância desse levantamento de dados e da participação direta deles na realização dessa reflexão coletiva.

Foram enviadas para cada escola, cinco cópias do instrumento de pesquisa, com o prazo de quinze dias para a devolução. Das cem cópias distribuídas, apenas três não retornaram.



Ficamos satisfeitos com a recepção proporcionada ao avaliador, através da abertura oferecida, sem resistência aparente.

As respostas dadas às questões propostas foram categorizadas em função do posicionamento dos profissionais que as responderam e tabuladas, através de percentuais.

A análise dos dados será norteadada pelo quadro-síntese abaixo, que foi elaborado segundo a representatividade das respostas dadas às sete questões propostas no questionário.

Pesquisa – Quadro Síntese

Questões	População Alvo: 97 Profissionais da Educação (Ensino Fundamental) das Redes Estadual e Municipal de Marília
01. O que você entende sobre o Regime de Progressão Continuada?	▪ Promoção Automática – 38,46% ▪ Favorece e dá continuidade ao processo ensino – aprendizagem – 63,91%
02. Na sua opinião, quais os problemas mais sérios que a escola tem enfrentado na implementação da Progressão Continuada?	▪ Os alunos são promovidos com sérias defasagens – 45,05% ▪ Falta de esclarecimento aos professores, pais e alunos – 54,94%
03. Por que a implementação da Progressão Continuada trouxe tanta polêmica?	▪ Alunos são promovidos sem domínio do conteúdo – 38,40% ▪ Medida imposta pelo sistema sem a participação dos educadores – 68,13%
04. Você tem constatado avanços pedagógicos com a progressão continuada?	▪ Sim – 52,57% ▪ Dúvidas – 11,34% ▪ Não – 36,08%
05. A Progressão Continuada superou a “cultura da repetência”? Explique.	▪ Não – 53,60% - Porque a retenção acaba ficando para o final do ciclo. ▪ Sim – 46,39% - A auto – estima do aluno é resgatada e ele passa a progredir.
06. Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do regime de Progressão Continuada?	▪ Positivos – 85,56% - valorização do aluno, respeito ao seu ritmo de aprendizagem. ▪ Negativos – 18,55% - alunos em séries mais avançadas sem Domínio dos conteúdos básicos.
07. Como deve ser o processo de avaliação do rendimento do aluno?	▪ 89,65% - diagnóstica e contínua, considerando o progresso do aluno. ▪ 10,30% - não se posicionaram.

Indagados sobre o que entendiam sobre o Regime de Progressão Continuada (1ª questão), 38,46% dos profissionais da educação pesquisados, consideram-no como “um mecanismo de promoção automática” e 63,91% afirmam que a progressão continuada “favorece e dá continuidade ao processo de ensino-aprendizagem”. Notamos aqui, que a predisposição para a aceitação desse sistema, na prática está sendo favorável, mas ainda existe uma resistência significativa, principalmente pelos professores com mais tempo

de serviço no magistério, isto porque, já passaram pela experiência do Ciclo Básico (1984-1997) na rede estadual de ensino.

Em relação à 2ª questão, sobre os problemas que a escola tem enfrentado na implementação da progressão continuada, os mais relevantes apontados pelo grupo foram: as sérias defasagens que os alunos apresentam (45,05%) e a falta de esclarecimento aos professores, pais e alunos (54,94%). Essas afirmações evidenciam que, seus alunos estão sendo promovidos com grandes defasagens não é culpa, simplesmente, de um novo sistema que foi implantado mas da falta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, para repensar como o aluno aprende, o que faz sentido para ele, enfim encarar a avaliação como um meio de valorização do educando. Por outro lado, seus principais agentes não foram devidamente esclarecidos, não há como gerar co-responsabilidade em relação àquilo que está sendo proposto. A co-responsabilidade cria vínculos, trazendo segurança e confiança na realização do trabalho escolar.

Perguntados sobre a polêmica que provocou a implementação da Progressão Continuada (3ª questão), 68,13% dos educadores responderam que isso ocorreu porque “a medida foi imposta pelo sistema sem a participação dos profissionais da educação”. A partir desse questionamento observa-se que: são os professores, na realidade, que implementam as reformas ou as impossibilitam conforme assumem; eles não só têm o direito de participar, mas podem ser fontes de mudanças, é preciso acabar com essa visão elitista de que os professores rejeitam quaisquer mudanças. É fundamental considerar os significados que a reforma representa para os educadores, eles não são um grupo de conservadores que opõe a tudo.

Quanto à 4ª questão, sobre os avanços pedagógicos que tem constatado com a Progressão Continuada, mais da metade dos profissionais (52,57%) admite que os avanços existem. Analisando as respostas, nota-se que esta afirmação é apresentada, principalmente, pelos professores de 1ª a 4ª série, em razão de trabalharem com um único grupo de alunos, facilitando assim, o diagnóstico constante das dificuldades apresentadas e favorecendo a recuperação constante dos conteúdos defasados.

Quanto à superação da “cultura da repetência” (5ª questão) pela implementação da Progressão Continuada, 53,60% dos educadores afirmaram que este regime não conseguiu superar essa cultura, só fez com que ela se “desloca-se para o final do ciclo”.

Isso foi confirmado pelo próprio sistema, no caso a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que fugindo dos fundamentos teóricos assumidos até então,

realizou uma avaliação externa no final de 2001, através do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), para os alunos do Ciclo I (4ª série) e do Ciclo II (8ª série), como o objetivo de aprovação e retenção em nome da qualidade de ensino. Este tipo de “provão”, contraria um dos critérios de avaliação do rendimento escolar determinado pela própria L.D.B.E.N., que dispõe: “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” (alínea “a”, Inciso V do Art. 24). Além disso, feriu a autonomia da escola, desacreditando na capacidade dos professores em avaliar seus próprios alunos, gerando situações embaraçosas entre pais e alunos. Mais uma vez, o autoritarismo imperou, provocando a revolta dos educadores paulistas.

Indagados sobre os pontos positivos e negativos (6ª questão), 85,56% dos educadores entrevistados apontam como pontos positivos “a valorização do aluno e o respeito ao seu ritmo de aprendizagem”, e 18,55% afirmam que “os alunos vão para série mais avançadas sem o domínio dos conteúdos básicos”. Aqui, a maioria dos educadores, admite que o sistema que o sistema de ciclos, realmente, oferece mais oportunidades ao educando, respeitando seu caminhar em relação à aprendizagem. A falta de domínio de conteúdos básicos é uma questão, como já dissemos anteriormente, a ser repensada no interior de cada escola, pelos profissionais, pois, não é de hoje que isso acontece, independentemente do tipo de sistema adotado.

Em relação a 7ª questão, 89,65% dos educadores afirmam que o “processo de avaliação do rendimento do aluno, deve ser diagnóstico e contínuo, considerando o seu progresso”. Percebemos que, teoricamente, os educadores demonstram um conhecimento contemporâneo sobre a avaliação da aprendizagem, mas ao analisarmos as outras questões respondidas na pesquisa, notamos que a visão teórica assumida, em muitos casos, não corresponde à prática exercida. Nesse sentido, Freire (1996:24) contribui: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Ao fecharmos essa análise, podemos perceber que toda inovação gera insegurança, e isso ficou demonstrado nesta pesquisa, mas entendemos que esta reação é um mecanismo de defesa, para quem está na escola, vivenciando os reais problemas do ensino. Nesse caso, a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática e complementando essa idéia, Freire diz:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recuso ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo. (1996, p. 39)

Com o intuito de contrapor discursos e visões sobre o impacto das reformas no cotidiano dos professores da rede estadual de São Paulo, a APEOESP realizou no mês de outubro/2000, uma pesquisa de opinião. A aplicação do questionário envolveu um universo significativo de unidades e professores: 10.027 professores responderam a 624 questionários.

As opiniões dos professores foram coletadas por meio de um questionário com 9 questões fechadas, comportando 55 itens. As questões estão relacionadas com a implantação da reforma educacional e as inovações pedagógicas que vêm sendo introduzidas na rede estadual nos últimos seis anos. Abordaremos aqui, especificamente a questão da implantação dos ciclos e progressão continuada que é o objeto do nosso estudo.

Para uma expressiva maioria dos 624 questionários, que foram respondidos por grupos de professores, (88,01%), afirmam que os ciclos não ajudaram a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Consequentemente não estão favorecendo o aumento do rendimento escolar (89,09%). Tampouco estão permitindo a melhoria da aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades (87,03%).

A insatisfação dos professores em relação ao atual sistema de aprovação, que costumam designar de promoção automática, fica evidente nos altos índices das opiniões que se seguem: 93,03% das respostas afirmam que a inexistência de reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados; 95,05% firmam que essa medida está gerando problemas de indisciplina; 89,09% alegam existir uma insatisfação dos pais quanto ao aproveitamento escolar dos filhos e, 91,09% indicam que a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série para outra sem terem, no entanto, se apropriado dos conteúdos fundamentais.

Ao responderem as questões que indagam sobre o tipo de trabalho pedagógico efetuado e a forma de introdução das inovações nas escolas, as opiniões dos professores revelam que elas estão sendo introduzidas sem que tenham sido alteradas as condições materiais de trabalho e com estratégias de implantações impositivas e refratárias à incorporação ativa dos docentes.

Ao se referirem à não alteração das condições de trabalho, os professores alegam que:

a) – a reorganização física da rede não garantiu redução do número de alunos por classe (90,08%);

b) – a implantação da progressão continuada aumentou o nível de insatisfação em relação ao próprio trabalho (92,04%), pois a forma que está sendo realizada vem lhes proporcionando poucas ou nenhuma oportunidade de:

- discussão do processo de reorganização e definição de critérios para a dosagem de conteúdos;
- planejamento da introdução da progressão continuada;
- discussão de sistemáticas adequadas de avaliação;
- discussão de propostas metodológicas.

Os dados apresentados nos revelam uma alta dose de descontentamento com a política implantada pela Secretaria Estadual mostram que o baixo nível de rendimento escolar, que vem sendo divulgado pela imprensa é fruto de uma política educacional que não valoriza a profissão docente e que visa metas quantitativas de atendimento escolar, mas sem a preocupação com a qualidade. Revelam ainda, que medidas e/ou inovações pedagógicas estão sendo introduzidas sem a existência de uma política de formação dos professores em serviço e com a falta da melhoria das condições de trabalho. Tampouco estão sendo asseguradas as condições que viabilizem a estabilidade da equipe docente na escola e a melhoria do ensino ministrado.

Ao cruzarmos os dados levantados da pesquisa que fizemos como os educadores de Marília e os apresentados pela APEOESP, relativos ao Estado de São Paulo, percebemos que existem pontos que se confirmam como: a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem; a denúncia de que os alunos estão sendo promovidos sem domínios de conteúdos e a crítica sobre a forma como foi implantada a Progressão Continuada sem a participação efetiva dos educadores. Não existem pontos contraditórios entre os dados das duas pesquisas, mas elementos que se acrescentam, como as condições de trabalhos nas escolas, que foram apontadas no levantamento feito pelo sindicato dos professores.

Ao finalizar esta análise, percebemos que a implementação do Regime de Progressão Continuada, provoca muita polêmica mas por outro lado faz os educadores refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido Arroyo (2000:2),

argumenta: “já existe uma lucidez dos problemas que a lógica da seriação e a cultura da reprovação provocam, conduzindo a atitudes antidemocráticas e excludentes”.

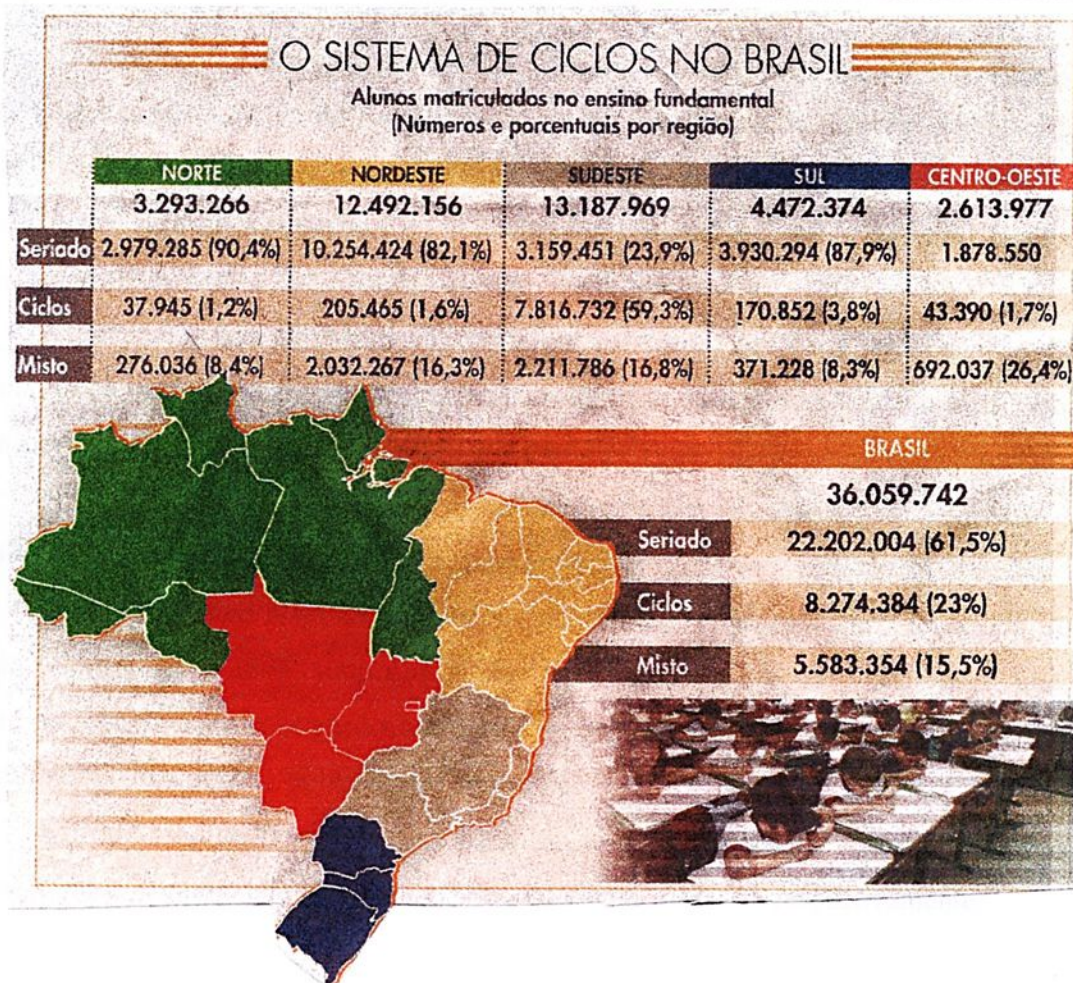
2 – Análise de Dados Estatísticos

Aqui abordaremos dados sobre a educação brasileira, em relação ao ensino fundamental, nas esferas federal, estadual e municipal, com o objetivo de realizar uma análise comparativa entre os sistemas de ensino e de ciclos.

Os dados aqui apresentados foram colhidos junto MEC/INEP, através da internet e publicações no Jornal “O Estado de São Paulo”, com base no Censo Escolar de 1999.

2.1 – Nível Federal

O sistema de ciclos de aprendizagem, conhecido também, como Regime de Progressão Continuada, abrange 23% da matrícula do ensino fundamental do País. Do total de 36 milhões de alunos, 8,2 milhões estão em escolas que organizaram seu currículo dessa forma, como aponta o quadro abaixo:



Este sistema é adotado em 18,3 mil escolas de 23 Estados e no Distrito Federal, o que corresponde a cerca de 10% dos 183 mil estabelecimentos das redes públicas e privadas, que oferecem o ensino fundamental. Outras 13,8 mil escolas têm o sistema híbrido com mais de uma forma de organização curricular.

O Sudeste apresenta o maior percentual da sua rede de ensino constituída em sistema de ciclos. Nesta região, 41,6% das 37,9 mil escolas adotaram a Progressão Continuada, o que abrange 59,3% da matrícula. Nas demais regiões brasileiras, o número de escolas que oferecem este sistema e a quantidade de alunos atendida não ultrapassa a 4% do total das suas respectivas redes de ensino.

São Paulo e Minas Gerais são os Estados com o percentual mais elevados de escolas e alunos no sistema de ciclos. Em São Paulo, 70,3% das escolas já aderiram à Progressão Continuada e, em Minas Gerais, 44,9%. Os índices de matrícula são ainda maiores: 80,1% em São Paulo e 69,5% em Minas Gerais.

Quanto à repetência, a nível federal, no período de 1999/2000, no ensino fundamental, a taxa é de 21,6%. No período 1995/1996, a repetência no Brasil era de 30,2%. Os dados atuais indicam uma queda de 28,5% em relação àquele período. A 1ª série tem o maior índice de repetência de 39,3%, enquanto a menor taxa é na 4ª série: 13,1%.

Os Estados de Roraima, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal têm taxas de repetência abaixo da média nacional. Em São Paulo, a repetência representa cerca de um terço da média do País. A maior taxa de repetência para o ensino fundamental está no estado de Alagoas: 36%.

A queda na taxa de repetência pode ser explicada, em parte, pela adoção do sistema de ciclos em alguns estados, e também pelos investimentos que tem sido feito, no ensino fundamental, pelo poder público, a partir de 1995.

A taxa de evasão no Brasil, no ensino fundamental, é de 4,8%, segundo os cálculos para o período 1999/2000. A evasão era 5,3%, no período 1995/1996.

A 1ª série deste nível de ensino, no período de 1999/2000, apresenta 1% de evasão, contra 8,6% na 8ª série que apresenta o maior índice. Isso demonstra que, apesar do alto índice de retenção nas séries iniciais do ensino fundamental, uma das características do aluno é a permanência na escola.

A menor taxa de evasão, entre os estados, está em São Paulo: 3,4%. Os Estados de Tocantins e Roraima têm as maiores taxas, com 11,3 e 11,2%, respectivamente.



A taxa de promoção no Brasil para o ensino fundamental, no período 1999/2000, é de 73,6%. Se comparada com 1995/1996, quando esse índice era de 64,5%, verifica-se um aumento de 14%.

A maior taxa de promoção no ensino fundamental está na 4ª série com 80,9%. Já a menor taxa está na 1ª série 59,7%.

A maior taxa de promoção do País, de 89,3% está no Estado de São Paulo, já o menor índice foi registrado no Pará, com 58,3%.

A taxa de distorção idade-série, que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada a cada série no ensino fundamental, é de 41,7% em 2000. No ano anterior, a taxa era de 44% para este nível de ensino. Em relação a 1996, quando a taxa era de 47%, houve uma diminuição de 11,3%. A melhoria é maior na 1ª série do ensino fundamental, que apresentou idade-série de cerca de 30%, entre 1996 e 2000. O atraso escolar é mais acentuado nas últimas quatro séries do ensino fundamental, sendo que a 5ª série tem a maior taxa, de 50,4%, apesar de ter sido registrado decréscimo de 9,4% nesse período.

Entre os estados, São Paulo, com 19,1% de distorção idade-série no ensino fundamental, apresenta a menor taxa do País. Na Bahia, 64,9% dos estudantes estão fora da idade apropriada à sua série, o maior índice do Brasil.

A respeito desses dados, a presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a Prof.^a Maria Helena Guimarães Castro (2000), se diz contrária à “cultura da repetência” e à “promoção automática”, por considera-las duas visões extremadas que em nada contribuem para elevar a qualidade do ensino e defende que o sistema de ciclos é mais eficiente no processo de aprendizagem, o que já foi comprovado em países como a Alemanha, França e Inglaterra.

A presidente do INEP, também considera fundamental a reestruturação organizacional da escola e da carreira do professor, de forma a garantir, dentro do ciclo atividades de reforço escolar e de recuperação paralela e contínua.

Complementando as idéias acima, podemos dizer, que a organização dos ciclos, pressupõe investir pesadamente em formação de professores, reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação.



2.2 – Nível Estadual – São Paulo

Na análise que fizemos, a nível federal, percebemos que a educação no Estado de São Paulo, tem destaque positivo, em relação aos outros estados, quanto aos índices apresentados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Analisaremos agora, o ensino no Estado de São Paulo, abordando dados representativos, principalmente, após a implantação do Regime de Progressão Continuada, no Ensino Fundamental, a partir de 1998.

Até 1999, 70,3% (8.644) das escolas públicas paulistas já tinham adotado o Sistema de Ciclos e/ou Progressão Continuada de um total de 12.290 unidades escolares. Isso se deve à força dos fundamentos legais e da administração, que sem consultar os representantes do magistério impôs o referido regime, sendo que as escolas foram reorganizadas, em 1997, separando escolas de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª séries e ensino médio.

Em 1999, o número de matrículas nas escolas estaduais de ensino fundamental, era o seguinte:

Total Geral – 6.325.294

Sistema Seriado – 952.648 – 15,1%

Sistema de Ciclos – 5.069.328 – 80,1%

Mais uma forma de organização – 303.318 – 4,8%

Isso demonstra que, praticamente, em um ano, o sistema de ciclos já dominava o ensino público paulista.

Em relação aos índices de promoção e retenção, no ensino fundamental, do Estado de São Paulo, os gráficos a seguir são representativos:

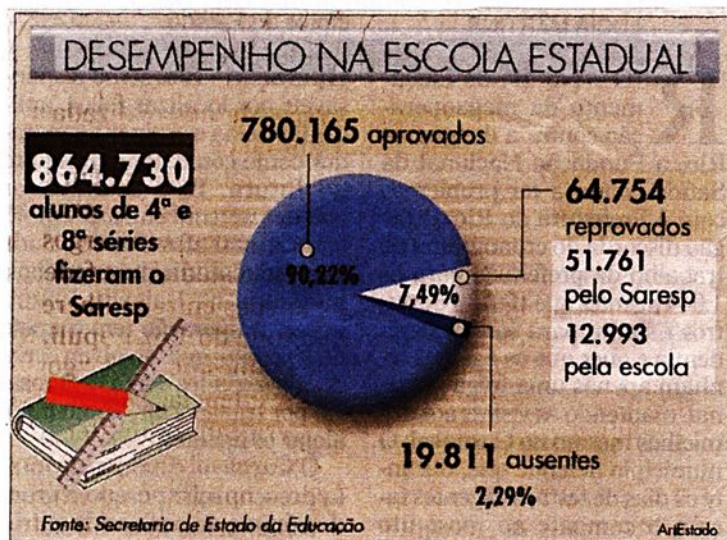


Analisando os dados acima, percebemos que na 1ª série, no período de 1997/1999, os índices de promoção e retenção, praticamente não se alteraram. Em relação à 4ª série (1997/1999), o índice de promoção decaiu de 96,7% para 93,4%.

Quanto aos dados da 5ª série, no mesmo período, notamos que o índice de promoção foi ampliado de 85,3% para 89,8%. Já, na 8ª série, o índice foi reduzido de 91,3% para 89,8%.

Comparando esses dados, percebemos que após dois anos de implantação do Regime de Progressão Continuada (1998/1999), no qual a retenção, por aproveitamento, é prevista só para o final de cada ciclo (4ª e 8ª), nota-se que a retenção deslocou-se das séries iniciais para as finais. Isso vem confirmar, a preocupação dos educadores, quanto ao problema da promoção automática que pode ser provocado pela Progressão Continuada.

Em seguida, apresentaremos os dados do desempenho da escola estadual de São Paulo, no final de 2001, em relação à avaliação externa realizada pelo SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), para os alunos das 4ªs séries (Ciclo I) e 8ªs séries (Ciclo II), que já foram citados neste trabalho, mas pela sua relevância, merecem ser abordados novamente.



O gráfico acima, não separa os índices das séries finais dos ciclos, apresentando o total de aprovados e reprovados pelo SARESP e pelas escolas.

Comparando esses dados (2001) com os de 1997, quando ainda não havia Progressão Continuada, temos a seguinte de aproveitamento dos alunos do ensino fundamental do Estado de São Paulo:

1997 → Promoção – 92%

Retenção – 4,1%

2001 → Promoção – 90,22%

Retenção – 7,49%

Ao fazermos esta análise comparativa, percebemos que a situação não melhorou com a adoção do Regime de Progressão Continuada e que o discurso oficial de acabar com a “cultura da repetência” se esvaziou, sendo que essa retórica servia, apenas, como qualquer outra frase de efeito. Além disso, a administração pública chamou para si, autoritariamente, a função de avaliar os alunos, função essa, que cabe à escola e especificamente, ao professor.

Considerando os dados analisados, sentimos que a aplicação da Progressão Continuada na rede estadual tem sido conturbada: de um lado a Secretaria da Educação agindo sem consultar os educadores e, do outro, a resistência de quem não é chamado a participar. O momento é extremamente delicado, seria necessário uma parada para uma reflexão coletiva, que conduzisse a um caminho do meio, como alternativo, para a solução desse impasse. Caso isso não aconteça, o ensino do Estado de São Paulo estará correndo sérios riscos, em termos de qualidade.

2.3 – Nível Municipal – Marília

No Município de Marília, a Progressão Continuada foi adotada assim que houve a municipalização do ensino de 1ª a 4ª série, em 1998. Temos hoje 8.100 alunos matriculados em 16 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), numa rede própria, de acordo com o projeto que foi implantado pela Secretaria Municipal da Educação.

O Regime de Progressão Continuada adotado em Marília, apresenta algumas características diferentes do instituído e implantado na rede estadual, principalmente em relação ao processo de promoção e retenção. Os alunos da 1ª série são promovidos diretamente para a 2ª série, mas da 2ª para a 3ª e dessa para a 4ª série, conforme o

Os índices por retenção têm diminuído ano a ano, como já mencionamos, devido ao conjunto de medidas implementados de forma coletiva e com acompanhamento e controle sistematizados que têm surtido o efetivo esperado.

Quanto à evasão os dados também são representativos (Anexo VII):

- 1999 – 1,67%
- 2000 – 1,95%
- 2001 – 0,85%

O aumento da evasão de 1999 para 2000 não é tão significativo, mas representa um descuido em relação ao trabalho realizado, pois nesse ano, tínhamos muitos alunos transportados de uma região para outra e estudando em prédios adaptados, aguardando o término da construção dos novos prédios escolares. Já em 2001 esta situação foi normalizada, caindo consideravelmente este índice.

Por fim, a Secretaria Municipal de Educação faz um controle sistemático dos alunos não alfabetizados (Anexo VIII) para melhor acompanhá-los durante o ano letivo, com o objetivo de priorizar o trabalho em relação à recuperação dos mesmos. O professor-coordenador, com orientação da Secretaria Municipal, faz o acompanhamento desses alunos e envia, bimestralmente, uma relação nominal à Secretaria, com os avanços alcançados. Este esquema tem ajudado a melhorar a qualidade do trabalho realizado, como se pode notar pelos índices de alunos não alfabetizados que caíram significativamente (Anexos II e VIII):

- 1999 – 15,74%
- 2000 – 10,87%
- 2001 – 6,98%

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que a cobrança dos pais e da comunidade em geral, em relação ao desempenho da escola, tem aumentado, através de sua participação mais efetiva. Isso ocorre, em razão da proximidade do poder municipal, que é uma das grandes vantagens da municipalização do ensino.

A partir da visão dos profissionais da educação e da análise dos dados estatísticos, podemos constatar os encontros e os desencontros que vêm ocorrendo na aplicação do Regime de Progressão Continuada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção oficial proclamada da Progressão Continuada sempre foi clara: a superação da cultura da repetência.

No entanto, o discurso oficial expressa uma mentalidade burocrática tradicional em acreditar que o discurso seja força transformadora das práticas, que provoque mudanças de atitudes, que o discurso se fará realidade pela força da evidência e que a intervenção administrativa mude a realidade.

O discurso dos professores, por sua vez, faz outra leitura das intenções da Progressão Continuada: a expressão da vinculação da política educacional do Estado de São Paulo a organismos internacionais de financiamento; a educação escolarizada não é prioridade do governo estadual, daí a Progressão Continuada significa reduzir custos; a manifestação de uma preocupação apenas com resultados quantitativos e índices estatísticos; por último, aponta que o objetivo da Progressão Continuada é mascarar a realidade educacional do Estado de São Paulo.

A partir destes questionamentos, algumas observações podem ser feitas sobre a relação entre a reforma educacional e intencionalidade das políticas governamentais:

- em qualquer reforma educacional, é claro, há implicações políticas;
- ter a intenção política de garantir continuidade da escolarização, sem enfrentar a questão das desigualdades sociais e culturas dos educandos, é mascarar o debate;
- o discurso oficial tem uma retórica de participação e abertura; no entanto, as práticas negam a retórica;
- mudança sócio – cultural – educacional não ocorre apenas por vontade a intervenção administrativa;
- torna-se, cada vez mais evidente, no mundo todo, que reformas educacionais “de cima para baixo” estão fadadas ao fracasso;
- não considerar as práticas dos professores nas reformas educacionais leva-os a cumprirem ordens emanadas oficialmente, sem convencimento ou compromisso, ou fazem de conta que as cumprem.

Refletindo sobre essas observações, notamos que o primeiro aspecto problemático reside na maneira como a proposta da Progressão Continuada foi elaborada. Não houve sequer interlocução dos reformadores com os envolvidos na educação, muito menos a participação desses, embora o discurso oficial traga um forte

apelo à autonomia da escola e à participação dos professores. Na prática, continua a separação entre os atores e os que tomam as decisões.

Diante disso, podemos perceber e entender o clima negativo que encontramos no contexto escolar: reina a acomodação, o desestímulo, a desmotivação e o desinteresse; há um descompasso entre a proposta da Progressão Continuada e os ritmos diferenciados de aprendizagem dos educandos, que acumulam defasagens de conhecimento das quais os projetos de reforço e recuperação não dão conta, por falta de condições, e estes vão ficando marginalizados e possivelmente excluídos.

Apesar desses questionamentos, precisamos compreender que o entendimento da progressão continuada exige repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e propõe romper resistências, mudar representações acerca da escola, reconstruir a forma tradicional da relação escola-família.

O Regime de Progressão Continuada é inovador e tem conceitualmente um grande potencial transformador, mas ao ser aplicado sem as condições adequadas, acabou caindo no descrédito, dificultando a mudança dos paradigmas em relação à avaliação da aprendizagem. Por outro lado, está havendo um aumento no poder de intervenção e controle educacional pelo Estado, que centraliza a direção do desenvolvimento curricular, da organização do ensino, dos critérios e conteúdos da avaliação e da formação dos professores.

A consequência imediata é a resistência dos professores a esse conjunto de alterações, que afetam sua prática e o contexto escolar. E, ao resistirem, os professores estão reagindo à forma autoritária com que as propostas de mudanças estão sendo elaboradas; à precipitação que tem marcado sua implementação das escolas na implantação das mudanças; à ausência de democracia na gestão dos conflitos e resistências surgidos nesta fase; à falta de apoio político/administrativo/financeiro e à ausência de uma política de formação contínua adequada.

Nesse sentido, para que a implantação da Progressão Continuada não se traduza em um mecanismo que sirva apenas para regularizar o fluxo escolar e a consequente economia de recursos, por parte do poder público, é necessário que sejam garantidas condições às escolas para: promoverem um trabalho junto aos profissionais, alunos e pais direcionado à construção de um novo significado para a avaliação escolar; organizarem suas classes com um número de alunos compatível com a possibilidade de os professores acompanharem individual e coletivamente, os alunos; planejarem uma organização flexível do tempo e do conteúdo do trabalho escolar, de modo contemplar

um ensino com atividades diversificadas que atendam as necessidades dos alunos; formarem diversos agrupamentos de alunos, contando para isso com a infra-estrutura física adequada; contarem com a disponibilidade de tempo do professor para elaborar programas de ensino adequados a cada grupo com que trabalha; promoverem trabalho coletivo para que o planejamento seja viabilizado; garantirem por fim, um novo tempo e espaço para os alunos defasados em termos de aprendizagem.

Hoje, por conta da extensão do acesso à escolarização para a maioria da população, o problema central da escola passou a ser a qualidade da experiência de aprendizagem que ela proporciona. Trata-se de permitir que todos aprendam de um modo eficaz. Perrenoud (1993, p. 141) descreve as novas atribuições da escola dizendo que não lhe cabe ensinar “somente a ler, escrever e contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz”. E nessa nova problemática os professores devem estar completamente envolvidos.

Ao finalizar esse estudo, percebemos que o Regime de Progressão Continuada vem de encontro à visão contemporânea de aprendizagem, que sendo colocada em prática em nossas escolas, favorecerá a construção do conhecimento pelo aluno, através da intervenção segura de um profissional da educação que tenha consciência do trabalho que realiza.



BIBLIOGRAFIA

APEOESP. "As reformas educacionais: com a palavra os professores". Revista de Educação, nº 13. Abril/2001, p. 17.

ARROYO, Miguel. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.

AVANCINI, Marta. "Sistema de ciclos oculta distorções do ensino". Jornal O Estado de São Paulo, 01 out./2000, p. A10.

_____. "8,2 milhões de alunos passam automaticamente". Jornal O Estado de São Paulo, 27 fev./2000, p. A7.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, INEP, Censo Escolar/2000. www.inep.gov.br. Acesso em 12 fev. 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

CAFARDO, Renata. "Secretaria reprova 50 mil alunos em exame". Jornal O Estado de São Paulo, 5 fev./2002, p. A7.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

ENGUITA, M F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. Cadernos CEDES, São Paulo, n.13, p.45-52, 1984.



HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

_____. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Avaliação educacional para além do autoritarismo: Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1984.

_____. Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. Teoria & Educação, n. 03, 1991.

NASCIMENTO, Gilberto. O fracasso escolar. Revista Educação, n. 231. São Paulo. Sindicato do Estabelecimento de Ensino no Estado de São Paulo, jul./2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. Revista de Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo n. 18, Fundação Carlos Chagas, jul./dez.1998.

PENIN, Sônia T. de Souza. Qualidade de ensino e progressão continuada: USP Fala sobre Educação/Myriam Krasilchik. SP: FEUSP, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. Algumas reflexões sobre a promoção automática. Boletim Informativo, UDEMO, nº 04, p.14, ago./2000.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa – um currículo cognitivo para as primeiras séries do primeiro grau. São Paulo: Abril Educação, 1978.



RAPHAEL, Hélia Sônia. A avaliação em salas de aulas públicas: buscando sua compreensão. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1998.

SÃO PAULO, Deliberação CEE 9/97 e Indicação CEE 8/97. 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./1997, seção I, p. 12.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. A construção da proposta pedagógica da escola. A escola de Casa Nova/Planejamento-2000, São Paulo, 2000.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SINDICATO DE SUPERVISORES DO MAGISTÉRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO. Progressão continuada, iniciando um debate. Jornal da APASE, Suplemento Pedagógico, n. 81, ago./2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar (Coleção Magistério – Formação e trabalho pedagógico). São Paulo: Papirus, 1991.

TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIANNA, Heraldo Marelím. Introdução à avaliação educacional. São Paulo, IBRASA, 1989.

_____. Testes em educação. São Paulo, IBRASA, 1973.



ANEXO I

ANEXO I

- Instrumento de Pesquisa -

Este instrumento destina-se à coleta de informações sobre a implementação do Regime de Progressão Continuada. Os dados coletados farão parte de uma de uma pesquisa para dissertação de mestrado, que avaliará o citado Regime.

Escola: () Estadual () Municipal

Diretor () Prof. Coordenador ()

Professor () Ciclo:..... Série:.....

Formação:.....(médio ou superior)

Tempo de Magistério:.....

1. O que você entende sobre o Regime de Progressão Continuada?
2. Na sua opinião, quais os problemas mais sérios que a escola tem enfrentado na implementação da Progressão Continuada?
3. Por que a implementação da Progressão Continuada trouxe tanta polêmica?
4. Você tem constatado avanços pedagógicos com a Progressão Continuada? Explique.
5. A Progressão Continuada superou a “cultura da repetência”? Explique.
6. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos do regime de Progressão Continuada?
7. Como deve ser o processo de avaliação do rendimento do aluno?

Agradeço aos colegas, a colaboração gentilmente prestada.

Prof. Joaquim Bento Feijão

Setembro/2000



ANEXO II





PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS

QUADRO GERAL

SÉRIE	ANO-1999									ANO-2000									ANO-2001								
	N.º DE ALUNOS	P	R.A.	R.F.	P.I.	E.	TRANSF		N.A.	N.º DE ALUNOS	P	R.A.	R.F.	P.I.	E.	TRANSF		N.A.	N.º DE ALUNOS	P	R.A.	R.F.	P.I.	E.	TRANSF		N.A.
							R	EXP								R	EXP								R	EXP	
1.ª	1279	1200	-	41	-	27	79	201	234	1994	1884	-	74	-	55	535	354	502	2084	2011	-	36	-	17	342	318	315
2.ª	1180	1026	-	36	92	34	91	133	179	1822	1600	-	31	161	30	278	324	187	2119	1902	-	17	178	22	347	330	181
3.ª	1155	1007	-	29	99	18	121	185	116	1634	1495	-	24	86	27	204	234	66	1833	1742	-	15	61	15	283	263	35
4.ª	1323	1244	52	19	-	4	80	157	89	1516	1444	44	12	-	19	189	217	5	1682	1623	37	10	-	12	258	212	7
ACEL.B	26	25	-	-	-	1	3	4	-	27	21	-	-	-	6	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	4963	4502	52	125	191	84	374	680	618	6992	6442	44	141	247	137	1212	1230	760	7698	7278	37	78	239	66	1230	1123	538
PERCENTUAL	%	90,71	1,04	2,51	3,84	1,69	7,53	13,70	12,45	%	92,13	0,62	2,01	3,53	1,95	17,33	17,59	10,86	%	94,55	0,48	1,01	3,10	0,85	15,98	14,59	6,98

Marília, 17 de dezembro de 2001

LEGENDA

P. PROMOVIDO
R.A. RETIDO POR APROVEITAMENTO
R.F. RETIDO POR FREQUÊNCIA

P.I. PROGRESSÃO INTERROMPIDA
E. EXATIDÃO
N.A. NÃO ALFABETIZADO

PROF. JOAQUIM BENTO FELJÃO
SUPERVISOR ESCOLAR

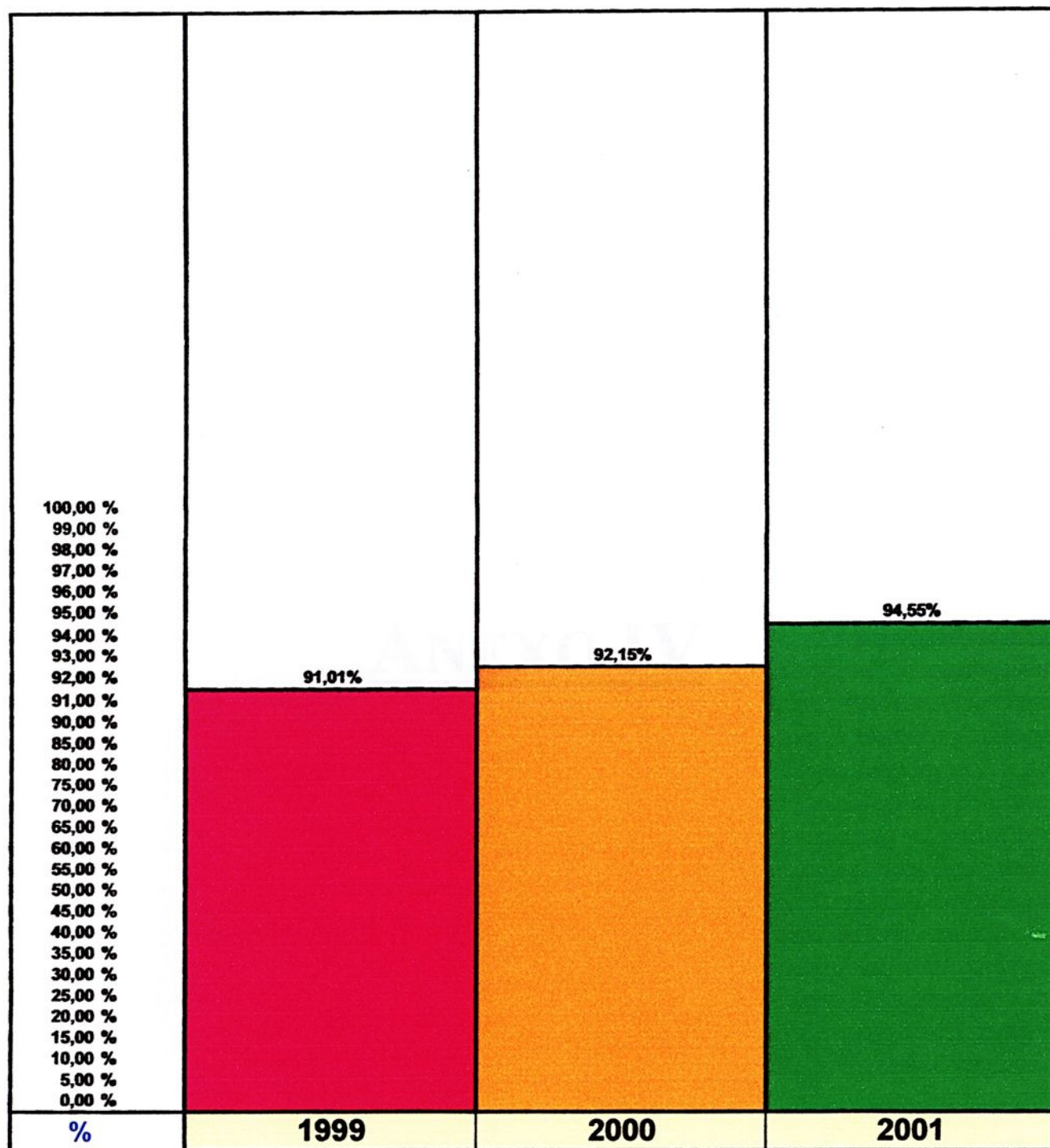
PROF. CÉLIA REGINA CARMANHANI BRANCO
SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

ANEXO III

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Promoção - 1ª a 4ª série

Média - SE

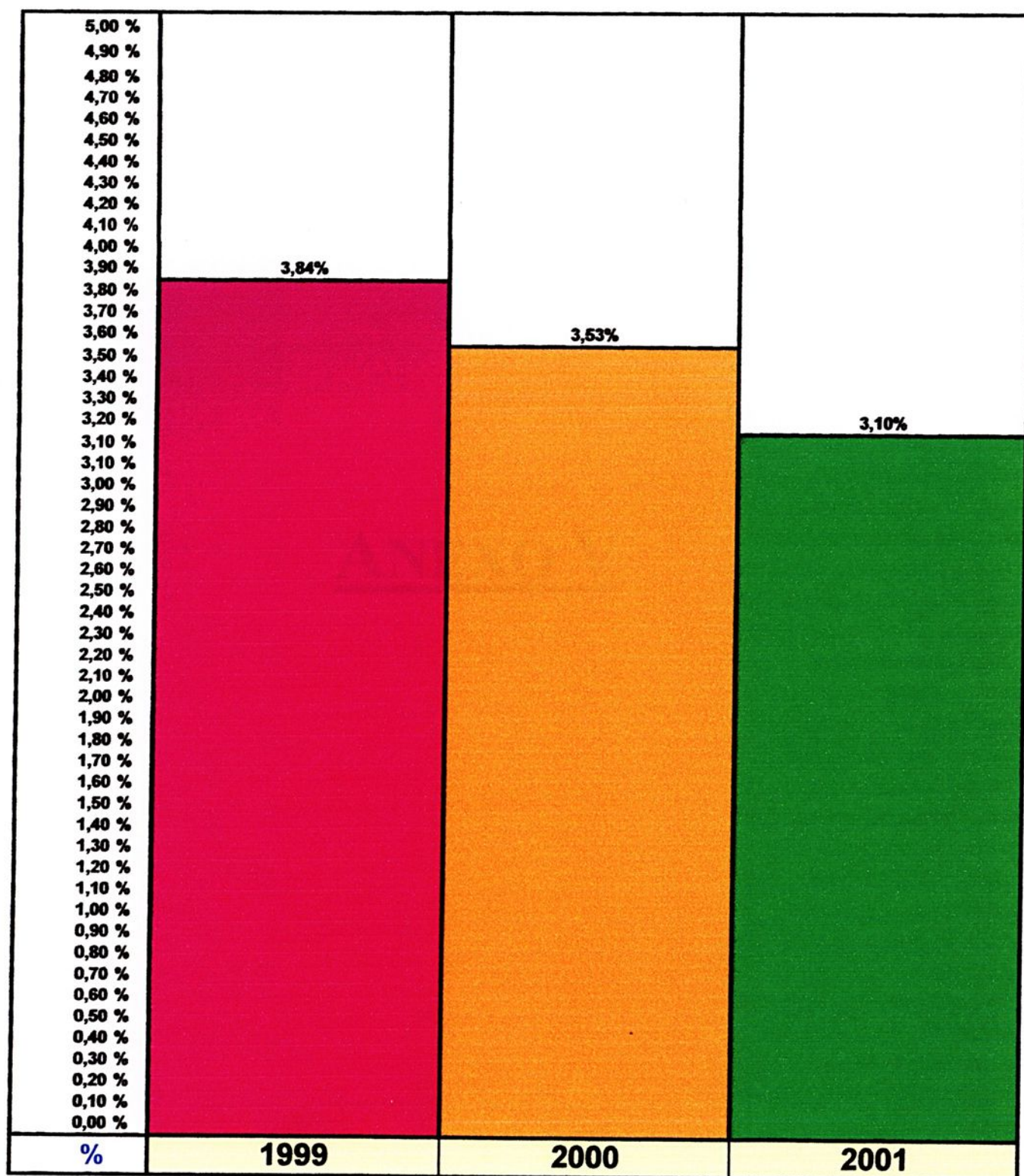


ANEXO IV

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Progressão Interrompida - 2ª e 3ª série

Média - SE

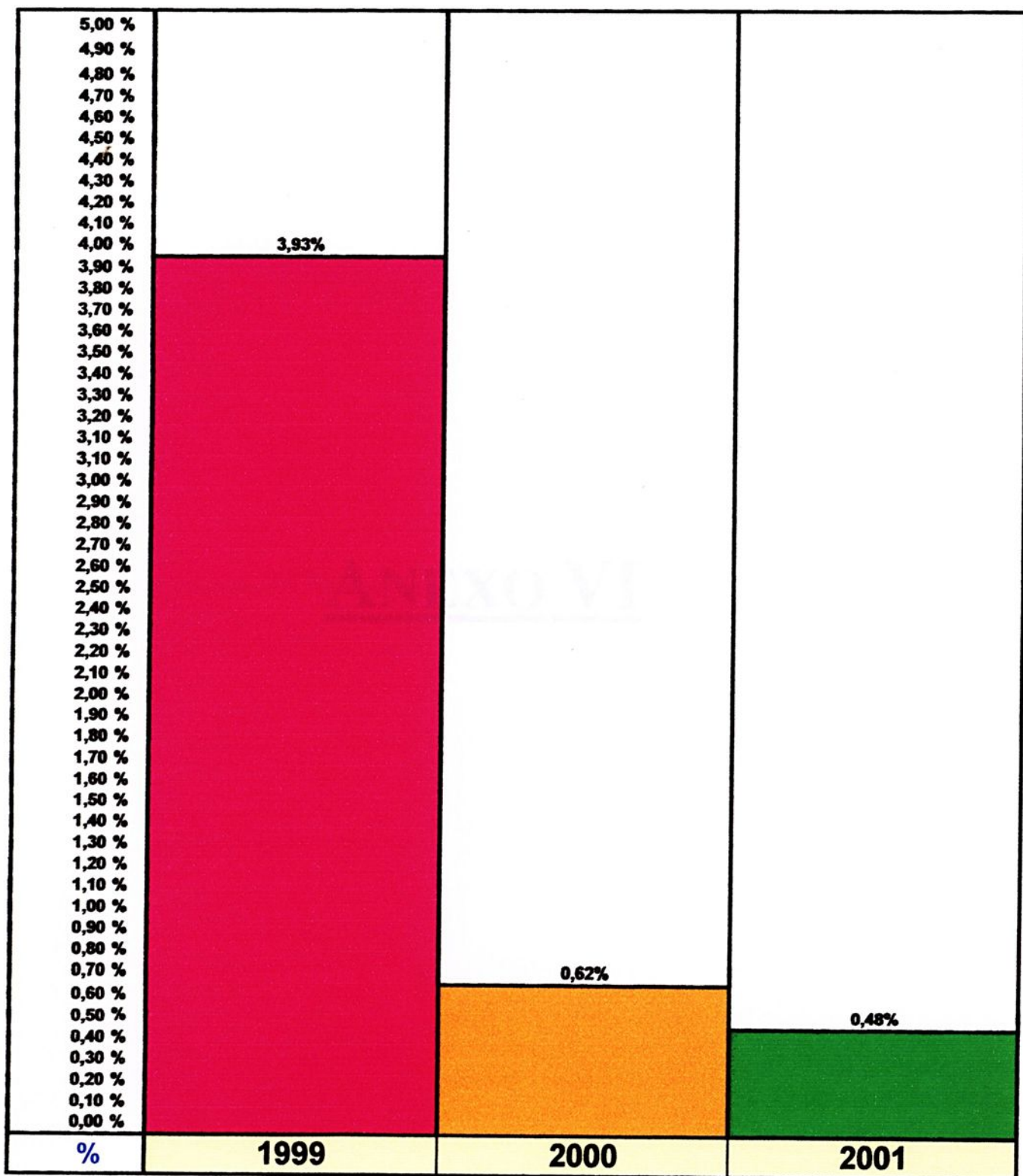


ANEXO V

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Retidos por Aproveitamento - 4ª série

Média - SE

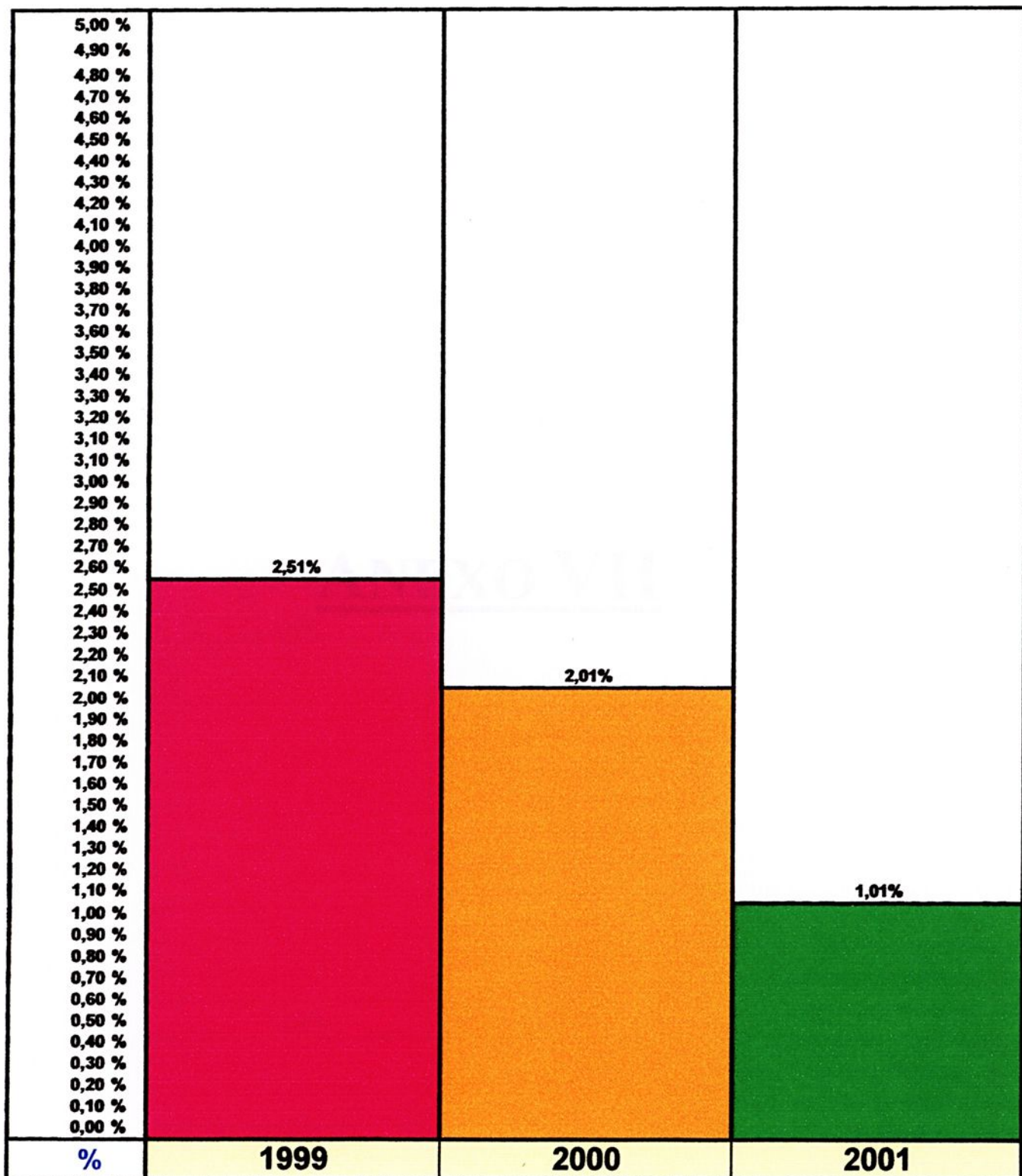


ANEXO VI

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Retidos por Freqüência - 1ª a 4ª série

Média - SE

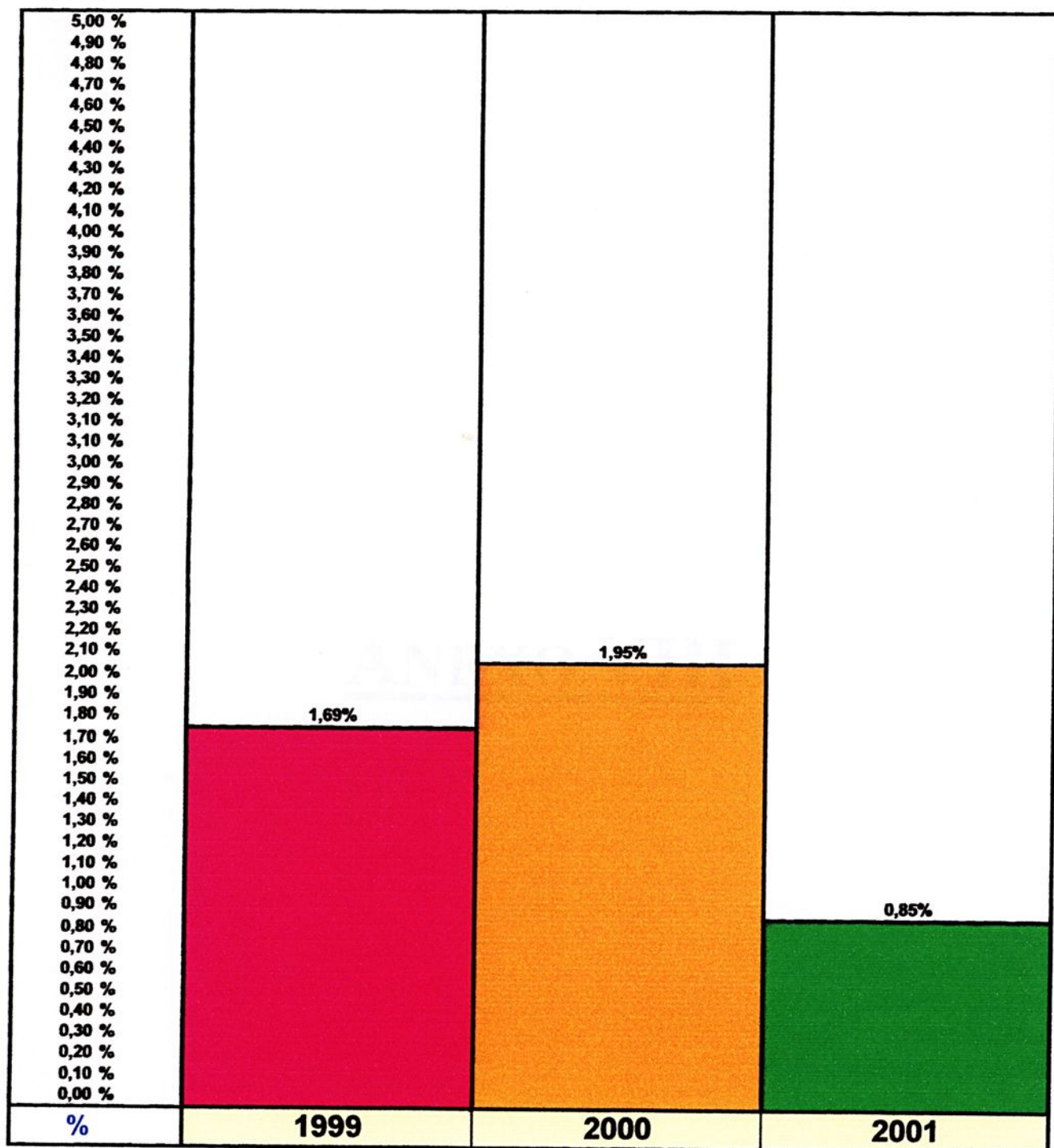


ANEXO VII

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Evasão Escolar - 1ª a 4ª série

Média - SE



ANEXO VIII

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Alunos não Alfabetizados - 1ª a 4ª série

Média - SE

