UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

MARISTELA GALLO ROMANINI

AVALIAÇÃO, SISTEMA DE CICLOS E REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA:

Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo

ARARAQUARA – SP

2007

MARISTELA GALLO ROMANINI

AVALIAÇÃO, SISTEMA DE CICLOS E REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, na Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profª. Drª. Sônia Maria Duarte Grego

ARARAQUARA – SP

2007

R758a Romanini, Maristela Gallo
Avaliação, Sistema de Ciclos e Regime de Progressão Continuada: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo / Maristela Gallo Romanini. - Araraquara: UNESP, 2007.

167 f.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Regime de Progressão Continuada. 3. Políticas Educacionais. I. Título.

(Bibliotecária responsável: Silviane Ap. S. Sanches – CRB 7327)

MARISTELA GALLO ROMANINI

AVALIAÇÃO, SISTEMA DE CICLOS E REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo

Dissertação julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP na Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora:	**Drª. Sônia Maria Duarte Grego** **Profª. do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP.**
Membro Titular:	**Drª. Cleide Marly Nébias** **Profª. da Universidade São Marcos.**
Membro Titular:	**Drª. Rosaly Mara Senapeschi Garita** **Profª. da Universidade de São Paulo – USP.**

Dedico este trabalho à Maysa, presente de Deus, razão da minha caminhada...

AGRADECIMENTOS

”Pedras no caminho? Guardo todas, um dia construirei um castelo...”

(Fernando Pessoa)

E foram tantas durante esses três anos... No entanto, encontrei também pessoas muito especiais que munidas de carinho, amizade e compreensão transformaram comigo estas pedras no meu castelo...

Por isso, Agradeço,

- ***Primeiramente ao Grande Mestre: Deus!***

Por quantas vezes pude sentir Sua Mão segurando a minha e o seu acalento em momentos ímpares durante a realização deste trabalho...

- ***Aos meus pais***, Primeiros Mestres em tão ampla escola, a Vida! Com tão pouco saber formal, presentearam-me com as mais belas lições de amor, esperança e fé para que eu nunca desanimasse na escalada da vida...

- ***A Muito Querida Professora Orientadora Dra. Sônia Maria Duarte Grego***, por suas orientações, correções, sugestões realizadas com tamanha competência, profissionalismo e paciência, conduziu-me de maneira tão sábia até o final...

- ***A uma pessoa mais que querida, Dona Lourdes,*** Grande Mestra e Amiga-Mãe. Sua força de mãe, mulher e profissional a fez inesquecível me minha caminhada...

- ***Ao Nei,*** faço valer as palavras de um grande poeta: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena!”

- ***As Professoras Dras. Cleide Marly Nébias e Rosaly Mara Senapeschi Garita,*** presentes no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa com tão sábias e prudentes correções, críticas e sugestões muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

- ***A Silviane***, pela sua precisão, dedicação e competência técnica para a finalização deste trabalho.

- ***A Eliana***, grande profissional, presente e disponível nas horas mais tumultuadas.

- ***As diretoras, coordenadoras, professoras e alunos***, foco de minha pesquisa, cada qual a seu modo, possibilitaram que esse trabalho fosse efetivado.

- ***Ao pessoal do CEMAIA***, que me permitiu acesso a informações valiosíssimas para a produção da pesquisa.

- ***A todos os Meus Mestres***, da pré-escola à pós-graduação, que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui.

Enfim, foram muitas pessoas que direta ou indiretamente por mim passaram e dividiram comigo um pouquinho de sua luz para iluminar a conclusão de mais este sonho...

A TODOS, O MAIS SINCERO... O B R I G A D A ! ! !

"DE TUDO, FICARAM TRÊS COISAS

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

PORTANTO DEVEMOS

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

(Fernando Sabino)

RESUMO

Este trabalho buscou analisar o papel da avaliação e a influência de mecanismos intra e extra-institucionais no processo de tomada de decisão no interior das unidades escolares sobre a progressão ou não dos alunos no final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, num regime de Progressão Continuada. A opção foi pelo Estudo de Caso na abordagem qualitativa etnográfica e envolveu observação em situação natural, entrevistas informais e análise documental. Optamos por tomar como unidade primeira de análise o caso de dois alunos em "situação de risco", complementando posteriormente com mais dois casos de alunos apontados pelas professoras como bem sucedidos no ciclo, todos matriculados na 4ª série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, série final e momento de tomada de decisão de passagem para o ciclo seguinte. Em um segundo momento ampliou-se a unidade de análise para as escolas em que os casos em "situação de risco" estudavam, buscando apreender e desvelar os processos e mecanismos intra-institucionais intervenientes nas trajetórias desses alunos. Os resultados obtidos permitem evidenciar a emergência de mecanismos e procedimentos institucionais que, sobrepondo-se à sistemática de avaliação, acompanhamento e diagnóstico dos alunos, conduzida pelos professores no interior das salas de aula, vêm se constituindo em elementos fundamentais no processo de tomada de decisão sobre a progressão dos alunos ao longo do primeiro ciclo da escola fundamental; mecanismos estes que, orientados pelos princípios da eficiência e eficácia, acabam contribuindo, preferencialmente, para alimentar positivamente as estatísticas de fluxo do sistema educacional, em detrimento da efetiva progressão das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chaves: avaliação; sistema de ciclos; regime de progressão continuada; progressão das aprendizagens; fluxo escolar.

ABSTRACT

This writing aimed to analyze the role of evaluation and the influence of inter and extra- institutional mechanisms in the process of taking a decision in the interior of school units about the progression or not of students at the end of the first cycle of primary school, in a system of continuous progression. The study of case was chosen as option in the qualitative ethnographic approach and it involved observation in natural situation, informal interviews and analysis of documents. We chose to take as first unit of analysis the case of two in “situation of risk”, complementing afterwards with two more cases of students pointed by teachers as successful in the cycle, all of them enrolled in the fourth grade of the first cycle of primary school, final grade and the moment of taking a decision to advance on to the next cycle. Later the unit of analysis was amplified to the schools in which the cases of “situation of risk” studied, trying to understand and reveal the processes and inter-institutional mechanisms influential in the trajectory of these students. The obtained results allowed to show evidence of the emergency of mechanisms and institutional procedures that, overcoming the systematic of the evaluation, following the diagnosis of the students, conducted by teachers in the interior of classrooms, have been constituted in fundamental elements in the process of taking a decision about the progression of students along the first cycle of primary school; mechanisms that, orientated by principles of efficiency and efficacy, end up contributing preferentially to feed positively the statistics of the current of the educational system, against the effective progression of the students’ learning.

Key-words: evaluation, system of cycles, system of continuous progression, progression of learning, school current.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM – Associação de Pais e Mestres
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP – Assistente Técnico-Pedagógico
CB – Ciclo Básico
CCS – Conselho de Classe/Série
CEMAIA – Centro de Atenção à Infância e Adolescência
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF/88 – Constituição Federal de 1988
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DE – Diretoria de Ensino
DRE – Diretoria Regional de Ensino
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JU – Jornada Única
LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
MEC – Ministério da Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PRERPE – Programa de Reorganização do Ensino na Rede Pública Escolar
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RCEEPG – Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema Avaliação do Rendimento escolar do Estado de São Paulo
SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

I. Das origens e significados à problemática da pesquisa 13

I.I Origem e significado deste estudo 13

I.II Identificação da problemática da pesquisa 18

CAPÍTULO I – A emergência da avaliação no cenário das políticas educacionais.....24

I.I A avaliação no âmbito da política educacional brasileira 24

I.II A avaliação no âmbito da política educacional do Estado de São Paulo.....30

CAPÍTULO II – Ciclos, progressão continuada, avaliação e aprendizagem 47

II.I Os sistemas de ciclos: centralidade na aprendizagem do aluno e na avaliação .47

II.II Avaliação e progressão continuada: possibilidade de permanência e aprendizagem na escola 52

II.III Avaliação formativa: condição fundamental para a progressão das aprendizagens dos alunos 57

II.IV A criança e o processo de aprendizagem: o papel da escola frente a este desafio 65

II.V Fracasso escolar: um fenômeno produzido na escola 71

CAPÍTULO III – O percurso metodológico.....76

CAPÍTULO IV – O papel da avaliação e a importância dos registros institucionais de desempenho no processo de tomada de decisão sobre a progressão dos alunos ...103

IV.I Avaliação e registros de acompanhamento do aluno: elementos essenciais para a tomada de decisão sobre a progressão do aluno ou processo burocrático? 104

IV.II A concepção de avaliação formativa como um eixo central do trabalho pedagógico nos ciclos 124

CAPÍTULO V – Os mecanismos institucionais na e para a progressão continuada...128

V.I Mecanismos e determinantes externos: elementos facilitadores ou entraves à ação pedagógica?.....128

V.II Determinações externas e mecanismos hierárquicos internos: novas relações pedagógicas ou velhas formas de exclusão?.....130

V.III Os mecanismos institucionais: determinantes da organização e das relações pedagógicas no interior da escola? 137

V.IV Mecanismos institucionais coletivos: discussões e tomada de decisão pedagógica ou rituais burocráticos?.....143

OS ENTRAVES PARA UMA AVALIAÇÃO EFETIVA NO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NUM SISTEMA DE CICLOS: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA 148

REFERÊNCIAS 151

ANEXO A – Ficha Individual de Avaliação 165

ANEXO B – Formulário de Encaminhamento.....166

ANEXO C – Prova do SARESP 2005..... 167

INTRODUÇÃO

I – Das origens e significados à problemática da pesquisa

I.I Origem e significado deste estudo

Ao longo de nossa trajetória profissional o questionamento, a busca de respostas e a tentativa de compreensão das decisões tomadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente no que se refere ao destino escolar dos alunos, têm sido uma constante.

Em nosso entendimento, toda tomada de decisão sobre o percurso do aluno na instituição escolar deveria estar embasada em uma avaliação pedagógica. Nossa inquietação talvez esteja relacionada à arbitrariedade, aos critérios utilizados ou ainda à falta destes para o acompanhamento do aluno e de sua progressão ou não, durante o seu percurso intra-escolar. O fato é que desde o nosso tempo de escolarização básica este assunto muito nos intriga, primeiro no papel de discente, posteriormente no papel de docente e ainda mais agora como pesquisadora.

Alfabetizada em uma escola pública do interior paulista na década de 1980, a avaliação, regida pela Lei 5692/71[1], tinha um caráter técnico mais próximo ao conceito utilizado por Luckesi (2002), que a definiu como sinônimo de verificação pela sua utilização nas escolas com finalidade de certificação e classificação dos alunos, entendido o processo como algo estático, sem a finalidade de intervenção, essência da avaliação.

Nessa época, à avaliação também cabia o papel de justificadora das punições, bem como o de atemorizadora dos alunos ao utilizar-se do resultado do seu próprio desempenho para rotulá-lo, estigmatizá-lo, fazendo de seu rendimento algo a ser utilizado contra si mesmo, além de antecipar, desde muito cedo, seu sucesso ou fracasso para a vida.

---

[1] Lei 5692/71: "Art.14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos de ensino, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade" (BRASIL, 1971, p.2-3). Entendemos que esta lei ao se referir a avaliação, somente o faz com fins de classificação e não como sinônimo de acompanhamento ou intervenção, o faz sob a forma de verificação.

Ao aluno cabia assumir a culpa de um fracasso que não era seu, embora não compreendesse a extensão e o alcance destes resultados em sua trajetória escolar.

O desempenho dos alunos na avaliação também permitia aos professores estabelecer critérios de divisão do espaço físico a ser atribuído aos alunos, que passavam a ser dispostos em fileiras classificadas em fila dos "fortes" e "fracos" ou "bons" e "ruins", "bons" e "lerdos", além da aplicação de "castigos" como cópias de lições longas ou de frases com valor moral ou de condicionamento[2]. Os alunos considerados bons passavam a ser os mais queridos e a eles cabia o papel de ajudantes, além de receberem todo o carinho e atenção do professor.

Nesta perspectiva, como explicitado por Perrenoud (1997) a escola cria também através da avaliação, equivocadamente, hierarquias de excelências, e se utiliza delas para justificar sucessos ou fracassos escolares e antecipar resultados sociais.

Evidentes também foram, nesse percurso de escolarização, as representações das falas dos professores, com os quais convivemos durante estágio em suas salas de aula, que já se mostravam, àquela época, muito resistentes às inovações[3] da política educacional no Estado de São Paulo e à sua interferência no cotidiano da escola, principalmente com a implantação do Ciclo Básico em 1986.

A grande vilã a ser combatida, a repetência e conseqüente evasão que tantos males causavam ao aluno e ao próprio sistema educacional, exigiam superação da sistemática tradicional de avaliação, mas essa mudança encontrava grande resistência principalmente por parte dos professores, que a utilizavam como uma forma de poder sobre os alunos. Nas séries mais avançadas esse poder se exercia através da ameaça de provas surpresas, ou provas relâmpagos[4], ou marcada de um dia para o outro, como forma de punição à indisciplina dos alunos em sala de aula.

A implantação do Ciclo Básico exigia mudanças significativas, principalmente na avaliação, pois vinha romper com a reprovação em massa, que até então era

---

[2] Frases com valor moral: "O bom aluno respeita o professor", "Devo ficar de boca fechada", entre outras.

[3] Resistência às inovações: "Eu não vou mudar nada", "Isto não vai dar certo", "O governo quer passar o aluno de ano sem saber nada", "Povo burro não contesta governo, é isto mesmo que ele quer, assim mandam e desmandam e o povo obedece". A nosso ver a grande resistência se voltava à prática da não-retenção nas 1ª séries com a implantação do Ciclo Básico.

[4] Prova relâmpago: Acontecia quando o professor não suportava o barulho na sala de aula e o mesmo pedia para o aluno tirar uma folha do caderno, ditava uma ou outra questão e atribuía uma nota/conceito, ou ainda quando optava por chamada oral, chamando os alunos que estivessem fora do lugar para responder as questões que ele propunha oralmente e lhes eram atribuído pontos positivo/negativos ou notas/conceitos.

realizada na 1ª série do 1º Grau, considerada o grande gargalo[5] do sistema educacional em que os alunos que fracassavam eram retidos até sua posterior evasão, dois grandes males a serem combatidos e que atravancavam a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Havia a necessidade de um novo olhar sobre a alfabetização que agora deveria ser vista como um processo, respeitando a progressão da aprendizagem do aluno e não mais somente a seqüência de um ano letivo objetivamente determinada como a mesma para todos.

O tempo passando, mudanças postas, o número de classes de ensino fundamental crescendo; foi no curso de Magistério que pudemos começar a realmente conviver no cotidiano das escolas e salas de aulas, com um novo olhar, muito mais aguçado, de aluna observadora, quase docente.

Era nítido que muito pouca coisa havia mudado, embora o tempo e as políticas viessem se sucedendo. A avaliação, estava intacta e intocável, e aí entendemos mais profundamente a afirmação de Perrenoud (1999) de que mudar a avaliação é mudar a escola. Parecia tarefa quase impossível.

Posteriormente, após quase uma década afastada da escola pública, ao retornarmos pudemos notar que mudanças legais significativas haviam sido feitas e dentre elas a mudança na própria lei que direcionava o ensino, a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Igualmente inovações na política em nível estadual estavam postas como a implantação do PRERPE[6], do Regime de Progressão Continuada e a instituição do sistema de ciclos, exigindo mudanças que, pela própria essência, deveriam alterar substancialmente as práticas escolares.

No entanto não nos parecia ter promovido o efeito proclamado. As escolas públicas estaduais mantinham em seu interior divisões seriadas, salas de aulas com carteiras enfileiradas e fechadas como um dos únicos espaços de aprendizado para os alunos, os quais continuavam divididos por idade cronológica, por rendimento, e os professores cada um em seu espaço determinado institucionalmente - a sala de

---

[5] Gargalo: escoamento de alunos que evadiam excessivamente na passagem da 1ª para a 2ª série, que para Duran, Alves e Palma (2005) após dez anos do CB, este gargalo foi transferido para a 3ª e 4ª séries em decorrência da implantação do Ciclo Básico e da não-retenção durante os dois anos no Ciclo.

[6] PRERPE: Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual através dos Decretos 40.473 de 21 de novembro de 1995 e 40.510 de 04 de dezembro de 1995, a ser discutido no 2º capítulo do presente trabalho.

aula - fazendo uso somente de “giz e saliva”[7], abolidas as cartilhas, porém direcionados agora pelos livros didáticos[8].

A eliminação da reprovação havia sido imposta por decretos do governo de Estado e resoluções da Secretaria de Educação que reestruturaram a educação básica e instituíram o Regime de Progressão Continuada com a organização por ciclos. No sistema de ciclos “era proibido repetir” (SILVA; DAVIS, 1993) e a avaliação que no Regime de Progressão Continuada deveria ser o grande elemento articulador das práticas pedagógicas (SOUZA, 2002), era realizada como nos tempos de outrora, classificando o aluno, sem efeitos de intervenção no seu processo de aprendizagem, exceto para justificar sua reprovação, deslocando sobremaneira sua finalidade proposta: acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Como Professora Supervisora de Estágio de um Curso Normal de Tempo Integral oficial de formação de professores, o CEFAM[9], este cenário nos perturbava. O questionamento dos futuros educadores em formação sobre a dicotomia imobilizante entre teoria e prática era ensurdecedor, eram doze horas semanais, perfazendo um total de trezentos e sessenta horas anuais de observação de prática, com supervisão *in loco* de nossa parte, de uma realidade angustiante.

Ao fazer a supervisão do Estágio dos alunos *in loco*, pudemos verificar este cenário e acompanhar os docentes das escolas estagiadas em reuniões, conversas informais, nos intervalos dos alunos e também participando, a convite dos gestores

---

[7] Giz e saliva: utilizamos esta expressão pra denunciar que,em vista a tantas inovações metodológicas e de recursos didáticos, o que se vê na maioria das salas de aula das escolas públicas é a que em grande parte do dia, o professor só se utiliza da lousa como recurso didático, em todos os níveis de ensino.

[8] Livros didáticos: os livros didáticos são encaminhados para as escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem utilizados e reutilizados num prazo de três anos, independente da rotatividade de professores e suas concepções pedagógicas, considerando os componentes curriculares privilegiados oficialmente: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Porém, o maior agravante é que embora sejam encaminhados exemplares de títulos para manuseio e escolha dos professores, ao receberem no início do ano letivo subseqüente, os livros nem sempre coincidem com os escolhidos, devendo o professor utilizá-los pelos próximos três anos.

[9] CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Criado pelo Decreto Governamental Nº 28.089 de 13 de Janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. Segundo a Resolução SE nº. 14 de 28 de Janeiro de 1988, são objetivos do CEFAM: "recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino; oportunizar aos alunos, trabalhadores e demais concluintes do 1º grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade, em período integral; oferecer programas de aperfeiçoamento aos docentes que atuam, na rede pública estadual, de pré-escola à 4ª série do 1º grau e nos cursos de 2º grau com Habilitação Específica de Magistério; coordenar em nível regional estudos e ações sobre a habilitação do magistério e atender a política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação".Havia ainda o oferecimento de bolsa de estudo, de valor condicionado ao salário mínimo vigente, afim de que os interessados pudessem dedicar-se somente aos estudos.

das reuniões pedagógicas. Esta realidade só fazia nossa inquietação aumentar e voltava a conduzir nossas reflexões à afirmação de Perrenoud (1999) de que mudar a avaliação é mudar a escola.

No entanto a mudança legal já estava posta: Progressão Continuada, Ciclos, reclassificação de alunos, projetos de reforço e outra vez a questão: Onde estava o problema? Por que as mudanças não aconteciam no cotidiano? Onde estava o lugar da avaliação neste meio? Por que os alunos continuavam a fracassar se freqüentavam e permaneciam na escola, se estavam postos tantos mecanismos de recuperação da aprendizagem e no final, mesmo sem atingir os mínimos propostos para cada série/ciclo, eram certificados como se fossem realmente bem-sucedidos e encaminhados para a série ou o ciclo seguinte?

O ápice de todo este questionamento se deu quando integramos na área da Psicopedagogia, uma equipe multidisciplinar na rede pública municipal de atenção à Infância e Adolescência de nossa cidade ao nos depararmos com um número imenso de crianças que, embora freqüentassem a escola em séries avançadas, final dos ciclos I e do II do Ensino Fundamental, poderiam ser tomadas como analfabetos funcionais[10].

Formávamos uma equipe multidisciplinar, cujo foco do trabalho estava voltado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação diferenciada, portadores de dificuldades de aprendizagem, algumas síndromes e transtornos relacionados à escola, drograditos, inadequação familiar, social e escolar. Além de fazer o trabalho de coordenação na equipe, atendíamos e avaliávamos as crianças e adolescentes que chegavam encaminhados pelas escolas, portando uma ficha de encaminhamento com dados sobre o aluno e a queixa inicial descrita pelo professor.

Durante dois anos aproximadamente acumulamos fichas de encaminhamento para lista de espera tamanha era a demanda, o que nos intrigava sobremaneira. A cada novo encaminhamento, nova inquietação, e isso se acentuava à medida em que nas reuniões semanais fechávamos os diagnósticos e, em grande parte deles, concluíamos que os alunos em questão não tinham nenhum problema

[10] Analfabetos funcionais: O conceito de analfabetismo mudou muito nos últimos anos. Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Vinte anos depois, adotou o conceito de analfabeto funcional: uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente, de acordo com o IPM -Instituto Paulo Montenegro – (organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área de Educação). (BRASIL, 2006).

de natureza orgânica ou cognitiva que os impossibilitassem de aprender, mas o fato era que, embora freqüentassem a escola regularmente, pouco haviam aprendido pela idade cronológica que tinham, e pela série que cursavam.

Quando íamos até a escola a fim de coletar dados para esclarecermos pontos importantes do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno que, muitas vezes, não eram preenchidos nas fichas de encaminhamento, percebíamos que as informações nos eram dadas de forma vaga e quase nunca eram relevantes para o fechamento do diagnóstico. Entendíamos que os professores deveriam estar de posse dessas informações, uma vez que as mesmas poderiam ser coletadas através dos resultados das avaliações dos alunos. Isso só fazia nossa indignação e até mesmo a nossa curiosidade crescer. Queríamos entender como se dava o processo pedagógico em sala de aula e o porquê de tantos alunos serem encaminhados para o Centro Multidisciplinar. O que estaria havendo na escola? Por que tantos alunos estavam passando pela escola e saindo dela sem aprender? Haveria avaliação na escola? Com quais objetivos? Como eram utilizados os dados das avaliações para encaminhamentos e intervenções visando à superação das dificuldades dos alunos?

Não encontrando respostas a essas indagações através do relacionamento mantido entre o centro e as escolas, nossa inquietação passou a inconformismo e necessitamos recorrer à academia a fim de buscar respostas científicas às questões fundamentais a esta pesquisa, tais como: Onde está a avaliação em todo este contexto? Que avaliação se pratica na escola? Com que finalidades? Que usos se fazem de seus resultados? Por que os fracassos persistem, ainda que muitas vezes de forma camuflada? As normas e mecanismos intra-escolares viabilizam o diagnóstico e o acompanhamento diferenciados dos alunos com problemas de aprendizagem?

I.II Identificação da problemática da pesquisa

> Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é “abalada” com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo. Em decorrência, é em relação à avaliação que incide a maior parte dos questionamentos que vêm sendo feitos por professores, alunos e pais quando da implantação de ciclos, na medida em que resulta na introdução da progressão continuada. (SOUZA, 2000, p.4).

A discussão da problemática da avaliação do rendimento escolar é um grande desafio para estudiosos, pesquisadores, professores e agentes educacionais pelo papel que desempenha na trajetória escolar dos alunos e na prática pedagógica, e até para os governantes já que o resultado das avaliações é que vai compor as estatísticas sobre o desempenho do sistema educacional.

No meio acadêmico e em publicações especializadas esta problemática vem suscitando debates e tem sido amplamente analisada e discutida sobre diferentes enfoques.

Freitas (2004, p.16) vem alertar,

> [...] que a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho ao longo da constituição do capitalismo, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida.

No Estado de São Paulo, com a implantação do Regime de Progressão Continuada na Rede Pública Estadual Paulista em 1997, organizada no sistema de ciclos, são estabelecidas mudanças significativas na função da avaliação.

A função primordial da avaliação seria o diagnóstico das dificuldades dos alunos e a programação de atividades de recuperação e reforço (SÃO PAULO, 1998, p.28) a fim de cumprir as exigências do regime, de fazer com que os alunos conseguissem atingir os objetivos propostos dentro do período de duração de cada ciclo, eliminando a reprovação considerada nefasta ao aluno e ao próprio sistema.

A eliminação da reprovação para Paro (2003) é o maior avanço pedagógico proposto pelas políticas públicas em educação no Século XX. Para este autor a resistência à eliminação da reprovação denota total ignorância dos fundamentos da ação educativa. A reprovação põe no aluno a culpa de um fracasso que não é dele e sim de todo um sistema escolar que nega a verdadeira função da avaliação como um processo contínuo e permanente de acompanhamento de todos os elementos envolvidos, no desenrolar da atividade, corrigindo-lhes os rumos e adequando os meios aos fins. Ao negar esta função, opta por um processo irracional - a reprovação - que espera um ano inteiro para, em vez de corrigir os erros, apenas condenar o aluno a repetir todo um ano de mesmo ensino medíocre.

Pesquisas apontaram que o gargalo do sistema escolar historicamente se dava, principalmente, na primeira série do primeiro grau (BRASIL, 1996). Por se

tratar do início da pirâmide escolar, portanto da base fundamental da vida do aluno, os altíssimos índices de repetência e evasão que imperavam (ABRAMOWICZ, 1987, p.1), quase sempre justificados por uma avaliação excludente e preconceituosa, a qual Luckesi (2002) denominou verificação e Pedagogia do Exame, muito comprometeu o verdadeiro significado da avaliação e a verdadeira função da escola. acentuando seu descompromisso, principalmente, com as classes menos favorecidas.

A progressão continuada, organizada em sistema de ciclos, deveria possibilitar ao aluno mais tempo para aprender e atingir os objetivos propostos em cada ciclo, e não mais em cada ano letivo, ou série somente. Essa nova sistemática elimina a divisão arbitrária tradicional de tempo cronológico dividido por bimestre, semestre ou ano letivo, que desconsidera as características e o ritmo no percurso de aprendizagem individual e ainda permite, dentro do próprio ciclo, que o aluno possa recuperar o que não foi atingido através de projetos de recuperação paralela e reforço. Portanto há que se considerar que durante todo este percurso, a avaliação passa a ser imprescindível.

Na essência do sistema de ciclos, o aluno tem mais tempo para aprender e não será considerada apenas a divisão arbitrária tradicional do tempo cronológico do bimestre, semestre ou ano letivo como base para o desenvolvimento do aluno, mas o tempo e o percurso individual, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, acompanhados através da avaliação.

> Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada, ou seja, de avanço contínuo dos alunos em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não elimina nem o esquema seriado, nem os patamares de conteúdos e habilidades a serem dominados pelo aluno ao final de cada série. Elimina, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e continuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo. Deve, contudo, ser atingido um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclo. (SÃO PAULO, 1998, p.18)

Oliveira (1998) vem dizer que dados de pesquisa têm reafirmado a idéia de que as aprendizagens se fazem por espirais e que, mesmo que algumas aquisições fiquem prejudicadas por 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 dos conteúdos.

Para Arelaro (2003) a organização do ensino em ciclos constitui uma proposta político-pedagógica que propõe profunda reorganização curricular, re-significação da avaliação da aprendizagem, redefinição dos tempos e dos espaços escolares, novas concepções e novas práticas de trabalho, bem como, instigante formação permanente dos educadores e real gestão democrática da unidade escolar.

Tomando por base as reflexões e afirmações anteriores, pode-se denotar que todas essas inovações necessitam ser vistas em conjunto, e demandam esforços permanentes, principalmente, na mudança de concepção da avaliação.

A este respeito, Freitas (2004) afirma que não basta dar ao aluno mais tempo para aprender, que, ao garantir maior tempo de permanência na escola, é preciso exercer uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola. A mera passagem do tempo não garante a aprendizagem.

Ainda para esse mesmo autor, a avaliação é realizada na escola em dois planos: o formal e o informal, em que mais significativo acaba sendo o informal. Este acaba produzindo na escola novas formas de exclusão, agora amparada nos ciclos e na progressão continuada, pois, favorecendo a permanência dos alunos mas não garantindo a aprendizagem, possibilitam novas formas de exclusão no interior da escola.

Ainda há que se considerar que a conclusão dos percursos escolares em tempo determinado pelos ciclos tem se apresentado como condição para a diminuição dos custos financeiros e sociais da reprovação e da evasão; para garantir a permanência do aluno na escola; além de também garantir a ampliação quantitativa, ou, que todos os alunos tenham acesso à escolarização básica, principalmente na idade correta. Todavia estes mecanismos não estão sendo capazes de garantir a qualidade destes mesmos percursos.

Perante estas discussões e proposições, entre as inquietações e questionamentos dos professores, dos alunos e até dos pais dos alunos é que fomos traçando o caminho da pesquisa.

Como docente de futuros educadores, os questionamentos ao longo dos Estágios eram inevitáveis. Mas onde estavam as inovações? Os alunos estavam chegando ao final da escolarização e não atingiam os objetivos escolares, não estavam alfabetizados? O que estaria acontecendo?

Como profissional de um Centro Multidisciplinar Municipal de Aprendizagem pudemos constatar, ao desenvolver trabalho pedagógico com alunos concluintes do

1º e do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, que havia uma grave lacuna instalada nas escolas públicas, pois estes alunos estavam freqüentando a escola, no entanto, parecia que este tempo não lhes estava garantindo o acesso ao saber sistematizado. A esta constatação, mais uma inquietação: onde estaria o nó a ser desfeito? A avaliação possível não deveria indicar tais problemas e fornecer pistas para intervenções seguras para sua superação ao longo da trajetória escolar dos alunos? O que estava havendo com a escola que adotava como estratégia de superação o encaminhamento do aluno para um serviço especializado quando esse já se encontrava próximo do fim do ciclo?

Buscando responder a esses questionamentos o objetivo central da presente pesquisa foi investigar os processos e mecanismos de avaliação, diagnóstico e acompanhamento efetivamente utilizados pelas escolas nas decisões sobre a trajetória escolar, tanto dos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem como dos alunos por ela apontados como bem sucedidos. Visando a dar conta dos questionamentos os objetivos específicos foram:

1- Investigar nos documentos oficiais, em nível nacional e do Estado de São Paulo, as inovações que vêm ocorrendo no que diz respeito à avaliação desde o final da década de 1990.
2- Investigar nos textos legais da SEE/SP a partir da década de 80, o conteúdo das proposições que se referem às tentativas de reorganização do ensino, bem como os dispositivos e procedimentos sobre avaliação, com especial destaque para os mecanismos de implantação do Regime de Progressão Continuada e do Sistema de Ciclos na SEE/SP.
3- Analisar e discutir as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento escolar do aluno, subjacentes aos documentos oficiais e às práticas docentes no cotidiano das escolas.
4- Investigar como os resultados das avaliações pedagógicas, os registros e as observações dos professores sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos vêm sendo produzidos e utilizados pelos professores e pelas instâncias institucionais no processo de tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos.
5- Identificar diferentes processos de tomada de decisão e mecanismos intra-escolares que influenciam nas decisões sobre a progressão do aluno ao longo de sua escolarização.

Na busca de atender a esses objetivos, o desenvolvimento deste trabalho seguiu as seguintes etapas, constantes dos capítulos desta dissertação:

No Capítulo I, optamos por situar e compreender a emergência da avaliação no cenário das políticas educacionais em âmbito federal e no Estado de São Paulo. Para isso, num primeiro momento situamos a avaliação no contexto da política educacional brasileira, tomando por referencial as exigências contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Num segundo momento, mesmo situando pontos importantes da política educacional paulista antes de 1988, como a implantação do Ciclo Básico, a descrição e análise se centram na política educacional a partir do Governo Covas, que teve início no ano de 1995 até a atualidade.

No Capítulo II procuramos primeiramente deter nossa análise no cenário em que se realizam as práticas avaliativas, no sistema de ciclo em regime de progressão continuada. Posterior a esta discussão, apresentamos e focalizamos as concepções de desenvolvimento e aprendizagem inerentes à prática da avaliação formativa. Por último, apresentamos conceitos que até o momento não foram superados e que por muito tempo foram apropriados como subjacentes à avaliação: sucesso e fracasso.

No capítulo III descrevemos a metodologia utilizada, .

No Capítulo IV descrevemos nossa pesquisa de campo em todos os seus aspectos apoiada na revisão de literatura descrita. Procuramos aqui demonstrar apoiados na análise de documentos, registros oficiais e institucionais e de observação nas unidades escolares, como são produzidos os registros de acompanhamento do desempenho e do rendimento dos alunos no interior da unidade escolar e o uso que se faz deles para a tomada de decisão durante o percurso de escolarização do aluno.

No Capítulo V apresentamos também a existência da interferência de mecanismos institucionais que influenciam na prática do professor, essencialmente nos resultados da prática avaliativa, e ainda a influência destes mecanismos na tomada de decisão sobre a progressão ou não do aluno no interior da escola ou na passagem de um ciclo a outro.

CAPÍTULO I – A emergência da avaliação no cenário das políticas educacionais

I.I A avaliação no âmbito da política educacional brasileira

A escola está inserida em uma sociedade organizada segundo o ponto de vista do sistema de produção capitalista, inserida num contexto de globalização da economia, onde se busca eficiência e lucratividade e onde a distribuição de riquezas é desigual. O ensino brasileiro tende a não fugir dessa mesma realidade: ao longo do processo são selecionados e eliminados parte dos estudantes que por ele passam, tendo em vista uma dinâmica de sala de aula que continua a se centrar, basicamente, na aferição do desempenho final do aluno e não no acompanhamento de seu processo de desenvolvimento como estabelecido na LDBEN/96 (BRASIL, 1996).

Deste modo, ao tentar entender a dinâmica do funcionamento do sistema de ensino, é necessário considerar que a sua inserção numa sociedade, determinada pelo seu modo de produzir a vida material, ou seja, determinada pelo seu modo de produção, por sua vez, influencia essencialmente as relações sócio-políticas da sociedade e a escola neste contexto, contribui para manter e reproduzir as relações capitalistas de produção, além de perpetuar a divisão do sistema em classes sociais, a despeito das funções democráticas proclamadas para a escola pública.

> Neste ponto é importante considerar que a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático. Como direito de todos e dever do Estado - no Ensino Fundamental -, ela possibilita as amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, socializando a cultura e democratizando a sociedade. (LIBÂNEO, 2003, p.177).

Sabemos que está entre as funções da escola, essencialmente a de socializar a cultura e, por conseguinte, democratizar a sociedade. Embora haja muitos esforços neste sentido, ao menos prescritos nos textos legais, na realidade o que temos atualmente é somente o acesso de grande número de crianças à escola. Podemos dizer que segundo dados recentes[11], 98,5% das crianças do Estado de São Paulo e 97% do país, em idade escolar freqüentam a escola. O acesso é um

[11] Fontes: MEC, INEP, UNESCO, PREAL, BID e IBGE.

dos pontos fundamental para que a escola possa cumprir o seu papel, mais precisamente a escola pública, visto que somente ela, por seu caráter obrigatório e gratuito, garantido desde a Constituição Federal[12] de 1988, seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente[13] em 1990, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[14] nº 9394/96, é a única instituição capaz de oferecer a todos os que por ela passam, o mínimo cultural comum (AFONSO, 2004, p.86), necessário para que a sociedade se torne mais democrática e igualitária do ponto de vista das oportunidades, com vistas a diminuir as injustiças sociais.

Nesse entendimento, as políticas públicas implementadas pelo Estado numa determinada sociedade, em determinado período histórico, bem como as escolhas feitas, em relação aos caminhos de implantação traçados e os modelos de avaliação aplicados, as decisões tomadas e as estratégias de intervenção governamental, quaisquer que sejam, colocam sempre questões de fundo de diferentes naturezas, especialmente quando focalizam as políticas sociais e dentre elas, as educacionais, bem como os fatores envolvidos para a aferição de seu "sucesso" ou "fracasso". Para Hofling (2001), o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos e interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Políticas de acesso, permanência e qualidade são elementos fundamentais e inseparáveis, seja para a elaboração ou implementação de qualquer política educacional. Esta é a afirmação feita no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) ao referir se à necessidade do Poder Público elaborar políticas que abranjam os três elementos concomitantemente para atingir a universalização do Ensino Fundamental:

> (...) o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. (BRASIL, 2001, p. 19).

---

[12] Art. 208. "-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria e § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (BRASIL, 1988).

[13] Art. 54. "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; e § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1990)".

[14] Art. 4º. "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo (...).(BRASIL, 1996)"

Pareceu-nos um tanto contraditório, num documento de tamanha relevância, haver afirmações tão assertivas, embora como intenção e meta não o sejam, após termos assistido à implementação de políticas dissociadas para o acesso, a permanência e a qualidade, de implantação gradual. O acesso pode ser considerado quase alcançado, políticas para a permanência têm sido ampliadas, porém a qualidade parece estar bem distante de ser alcançado, visto pelo resultado das avaliações:

> De fato, as avaliações do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em padrões internacionais (PISA), e em padrões nacionais (SAEB), apresentam resultados insatisfatórios, para não dizer constrangedores, tanto no que se refere ao letramento como aos conhecimentos básicos de matemática. Os resultados dos diversos procedimentos de avaliação aplicados por sistemas de ensino estaduais e municipais seguem a mesma tendência. (BRASIL, 2005, p. 06)

Diante deste quadro, é que podemos realmente verificar o papel fundamental que a avaliação desempenha na verificação da eficácia do resultado de determinada política, bem como no controle do processo de sua implementação e utilização, seja intra ou extra institucional, em nível mega ou micro (AFONSO, 2002, p.17).

Neste entendimento, a avaliação, como produtora de indicadores essenciais para as tomadas de decisões em políticas públicas, vem sendo foco de discussão no mundo todo há mais de três décadas no cenário das políticas públicas e dentre estas, das sociais, preponderantemente das políticas educacionais e nesse contexto Afonso (2002), ao discutir as políticas de avaliação educacional, afirma que a avaliação pode servir tanto para a regulação como para a emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Para isto faz-se necessário considerar os níveis e o contexto nos quais as políticas são formuladas e o papel que as políticas de avaliação e a avaliação desempenham em cada um deles. Contextos que vão desde os mais democráticos aos mais autoritários e os níveis que vão desde as políticas mundiais globais à implicação destas decisões para as práticas dos professores nas salas de aulas.

Para Hadji (2001) a avaliação dos ensinamentos na sua dimensão dominante, de avaliação centralizada, pilotada do exterior, pelo Estado e seus especialistas, pode ser ou não ser realmente nociva para a avaliação pedagógica, realizada no “chão da escola”, pelos próprios atores.

No Brasil, desde 1988, a Constituição Federal já prevê a necessidade de além de garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurar no inciso VII, do

artigo 206, “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Este padrão de qualidade somente poderá ser atestado através de sistemas de avaliação externos criados em regime de colaboração com os Estados e municípios, reafirmando a importância da avaliação em todos os seus segmentos para a reorganização do trabalho pedagógico eficaz.

Com a LDB 9394/96 a proposta de avaliação externa é reafirmada em seu artigo 9º:

> (...) VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Responsabilidade esta de avaliação dos respectivos sistemas de ensino que vem sendo cumprida com rigorosidade apesar das críticas que se faz aos mesmos. Em nível nacional foi criado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) desde 1990 e realizado bienalmente por amostragem, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) criado em 1998 e o ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) criado em 2005 pelo desmembramento do SAEB. No Estado de São Paulo, consonante à tendência nacional há o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criado em 1996, como elemento fundamental da política educacional do Estado.

A LDBEN 9394/96 vem também ressignificar a avaliação pedagógica, considerando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, propondo um novo modelo de avaliação, oferecendo maior flexibilidade aos sistemas de ensino, de utilizarem o rendimento dos alunos para além da classificação, conforme Inciso V do artigo 24:

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

Na alínea a, nos permite compreender a ruptura com um modelo tradicional de avaliação tão utilizado nas escolas até então, a classificação. Se antes se considerava os aspectos quantitativos da avaliação, agora a ordem é privilegiar os aspectos qualitativos do aluno, bem como o seu progresso ao longo do período e não mais o resultado de suas provas finais. A avaliação parece assumir aqui o seu verdadeiro caráter de acompanhamento conforme sugerem os estudiosos Afonso (2004), Hadji (2001), Luckesi (2002) e Perrenoud (2004).

A possibilidade de aceleração de estudos proposta na alínea b, “possibilidade e aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996), se bem aplicada, vem romper com os tradicionais problemas do sistema escolar brasileiro, a defasagem idade/série, evasão e fracasso escolar. No entanto, pode conduzir a um aligeiramento do percurso escolar do aluno, que muitas vezes não coincide com seu tempo para o aprendizado. Sabemos também que acelerar os estudos, diminui também os custos do Estado com o aluno.

A recuperação paralela ao período letivo também tem grande importância ao auxiliar o aluno a suprir suas defasagens e dificuldades ao mesmo tempo em que elas ocorrem, entendendo que cada criança poder ter um tempo e um ritmo em seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Outra inovação da LDBEN 9394/96 diz respeito a novas possibilidades de organização da educação básica, o que não desconsidera, ao contrário reforça, a necessidade da avaliação pedagógica a cada etapa de trabalho.

Quanto à organização da educação básica, o documento legal (BRASIL, 1996) oferece várias possibilidades, entre estas, séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e quanto ao ensino fundamental há a possibilidade de que os sistemas de ensino desdobrassem o ensino fundamental em ciclos e ainda que os estabelecimentos de ensino adotem no ensino fundamental sem prejuízo das avaliações do processo ensino-aprendizagem, o regime de progressão continuada, no § 2º, do inciso IV do artigo 32 (BRASIL, 1996).

Para que estas proposições tivessem amparo e êxito em todos os âmbitos a CF/88 propõe no artigo 210 “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988).

Em 1997 são propostos os mínimos necessários para cada área de conhecimento os estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, proposto pelo MEC como referencial para todas as escolas elaborarem suas propostas pedagógicas.

Para Geraldi (2004) a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vem legitimar a versão do conhecimento oficial que deve ser ensinado na escola e que posteriormente será avaliado pelo SAEB, numa política total de controle pelos MEC do que é ensinado nas escolas, além de destituir os professores da liberdade de pensar por si mesmos e passarem a "fazer o que os outros pensaram" (GERALDI, 2004, p. 119).

É de nosso entendimento que há, ao menos, nos documentos oficiais em nível nacional uma preocupação muito latente com a avaliação. É também notável que este interesse relaciona-se aos interesses de um contexto internacional, principalmente no que se refere ao desempenho dos alunos nas avaliações externas. A busca do controle do processo educativo, com vistas à eliminação da evasão e o aumento do número de anos de escolaridade pode elevar o país em escala internacional.

Pareceu-nos significativa também a mudança nas finalidades da avaliação pedagógica, que deve passar de um modelo classificatório a um modelo contínuo e cumulativo de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, visando eliminar os fracassos produzidos em meio ao percurso de escolarização básica.

É nesta perspectiva que percorremos a legislação educacional brasileira atual, centralizando a avaliação.

I.II A avaliação no âmbito da política educacional do Estado de São Paulo

É importante ressaltar que as ações propostas para a implantação de qualquer reforma educacional são resultantes de opções e decisões políticas impulsionadas pela pressão da sociedade civil (FREITAG, 1984) e estão articuladas ao projeto de sociedade que os governos definem para os diferentes cenários históricos e conjunturais.

> O tratamento dispensado à relação tempo/espaço/recursos funciona como um "termômetro" indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados. Na lógica do mercado, a educação é tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção. Predomina a busca por melhor relação custo/benefício, que se situa no menor dispêndio de tempo possível, com o máximo de "eficiência". (...). Aos alunos, prefere-se destinar cursos rápidos, em turmas grandes, buscando-se o uso "racional" dos espaços e equipamentos. Medidas compensatórias são tomadas para "recuperação" do tempo perdido. (SAVIANI, 2003, p. 38).

Com base nas afirmações acima, voltamos nossa atenção para situar as iniciativas governamentais ditas e prescritas no Estado de São Paulo no sentido de promover melhorias na qualidade da escolarização básica a partir das políticas de reorganização do ensino desde a década de 80, além de buscar compreender o papel da avaliação nestas políticas.

Como é de conhecimento geral, a década de 80 é pródiga para a promoção de mudanças no cenário brasileiro e respectivamente nos Estados, visto o regime autoritário que até então imperava no país.

No setor educacional problemas nefastos, que excluíam grande parte dos cidadãos de seus requisitos mínimos de cidadania como a exclusão escolar causada pela repetência e conseqüente evasão, atravancavam a melhoria das condições de vida dos cidadãos.

Nesta época no Estado de São Paulo foi implantado o Ciclo Básico, depois denominado CB, com a finalidade maior de diminuir a reprovação e a evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental e garantir o acesso à escola para todas as crianças, melhorar a qualidade do ensino, e garantir a participação da sociedade nas decisões escolares, o que deveria resultar na melhoria na qualidade política da

educação. Outros Estados como Paraná, Santa Catarina, implantaram programas semelhantes com as mesmas finalidades.

Nébias (1990) afirma que:

> a proposta de política educacional que implantou o Ciclo Básico, dado o contexto em que se deu, foi arrojada em alguns aspectos, viável em outros e ingênua na maioria. Mas ainda assim, representou um avanço em relação ao ensino básico oferecido pelo Estado de São Paulo. (NÉBIAS, 1990, p.196).

E a intenção atribuída ao Ciclo Básico (CB) de iniciar a reorganização do ensino que deveria depois estender-se as demais séries do 1º grau, ainda para Nébias (1990) estava entre as medidas ingênuas, já que até o fim do Governo Montoro não ocorreu.

Na proposta do CB, o aluno permanecia por dois anos no CB (duas séries iniciais - 1ª e 2ª séries) do 1º grau, na tentativa de dar continuidade ao seu processo de alfabetização, e se ao final do Ciclo este aluno não tivesse atingido o que havia sido proposto continuaria no ano seguinte no CB e, os demais que tivessem dominado os mecanismos básicos de leitura e escrita, seriam promovidos para a 3ª série.

A implantação do CB trouxe consigo mudanças significativas, sejam do ponto de vista administrativo como do pedagógico. No campo pedagógico influenciou sobremaneira a avaliação, até então usada tecnicamente como classificatória, certificativa e somativa que ao final de cada bimestre e ao final do ano justificavam a retenção ou o sucesso do aluno e sua passagem para a série seguinte. Com a implantação do CB a avaliação passa a ter novo papel, de acompanhamento, introduzidas fichas cumulativas para o registro das dificuldades e progressões dos alunos detectadas através da avaliação.

Para Garita (1999), a sistemática de avaliação implantada no CB representou, de fato, o início de uma avaliação formativa na escola básica, ainda que o termo formativa não constasse dos documentos oficiais e se houve mudança para a avaliação da aprendizagem, esta só ocorreu para as duas séries iniciais do 1º grau e mesmo assim foi um processo conflitante, uma vez que não foram alterados os Regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º Grau para efetivar as alterações sobre os procedimentos de avaliação para o CB, que só vieram no ano e 1995 e, no entanto perdurava o contraponto entre o proposto, o efetivado e o evidenciado na desarticulação entre teoria e prática.

Em seguida à política do CB desloca-se a busca da qualidade política para a ênfase na mudança social. A educação escolar parece ser o “lócus” para tal diretriz. Pretende-se garantir a permanência por um tempo maior do aluno na escola e lhe proporcionar alimentação adequada, suprir as carências alimentares, um dos mitos descritos por Patto (1988, p. 58) como causa do fracasso escolar. Porém, deslocando a função política e social da escola de socializadora do saber historicamente acumulado pela humanidade e de, seu caráter de propiciadora de emancipação cultural dos indivíduos.

Isto ocorre no governo seguinte, onde é proposto ao CB a jornada Única (JU) para os professores e para os alunos, no entanto, o espaço físico da escola passou a ser insuficiente. A JU deveria favorecer a avaliação da aprendizagem, pois os professores permanecendo em tempo integral na escola tinham mais tempo para acompanhar o rendimento do aluno, preencher as fichas cumulativas do rendimento escolar individual e planejar atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Mesmo assim, a maioria dos professores optou por jornada dupla.

Mudanças legais não foram feitas na prática avaliativa, no entanto os professores não entendiam os critérios mínimos de progressão por série, o que acabou ocasionando a emergência de novos conflitos, além dos já existentes. Inovações não articuladas como mudanças curriculares, a capacitação do pessoal em serviço acabam por desviar a atenção da questão da reorganização da escola básica.

Estratégias de não-retenção e Jornada Única (JU) no CB visavam também minimizar o problema do menor carente, que agora permanecia um tempo maior na escola onde o objetivo não era somente garantir o domínio de um mínimo de habilidades e saberes, mas também fazer com os alunos permanecessem na escola. Os conflitos prevaleciam nas práticas avaliativas entre a realidade proposta e a legislação não condizente.

Outra mudança significativa foi feita no início da década de 90, pelo Decreto nº. 34.035 de 22 de outubro de 1991 que institui o Projeto Educacional “Escola-Padrão”, apesar de muita resistência por parte da APEOESP, que julgava ser este um projeto antidemocrático, à medida que não foi implantando em todas as escolas ao mesmo tempo e sim somente em algumas unidades escolhidas como piloto para

iniciar o projeto, beneficiando inclusive financeiramente alguns professores, diretores e unidades escolas e não a todos.

Os governantes e dirigentes do setor educacional do Estado se utilizavam da justificativa de que "Este Projeto Educacional se orientou pela necessidade de garantir condições que promovam a ampliação do acesso e permanência do aluno no sistema estadual de ensino" (SÃO PAULO, 1992, p. 01) além da recuperação da qualidade do ensino público, a ampliação da participação da sociedade e a melhoria da utilização dos recursos e assim somente algumas escolas passaram a ser Escola-Padrão, à medida que cumpriam os critérios estabelecidos para tal.

Para Garita (1999), isto significou um avanço na política educacional, pois ofereceu a estas escolas a oportunidade de construir a sua própria história, seja da equipe escolar como da própria escola, através da autonomia para a construção da proposta pedagógica e do planejamento, que deveria ser o ponto principal para as decisões coletivas. E, a avaliação, deveria deixar definitivamente de ser classificatória para ser diagnóstica, vista como parte do processo ensino-aprendizagem. No entanto, embora, as orientações passadas aos professores tivessem uma abordagem construtivista, centrada no aluno, as orientações legais eram positivistas, numa abordagem tecnicista, conflito fundamental, a interferir na prática dos professores.

Na segunda metade da década de 90, no início do Governo Covas (1995-1999)[15], é implantado um programa de reforma administrativa para o setor educacional cujas diretrizes básicas são a reforma e racionalização administrativa e financeira; a mudança no padrão de gestão; a melhoria do processo de ensino, com atendimento às demandas da população, valorização do pessoal e aumento da eficiência do sistema escolar (SÃO PAULO, 1996), objetivando enfrentar "a ineficiência e ineficácia do ensino, diminuindo os gastos com o número de alunos reprovados e utilizando de forma controlada os recursos destinados as escolas" (SÃO PAULO, 1995).

A reorganização da rede é um projeto que vem no bojo da política educacional deste governo, e, como um primeiro grande passo para a racionalização

[15] Governo Covas (1995-1999): Embora houvesse grande resistência de muitos setores diretamente relacionados à SEE/SP, as principais diretrizes educacionais previstas para implantação no período foram feitas, o que acarretou um grande número de alterações desde o Currículo ao Plano de Carreira que deveria afetaria significativamente o trabalho docente; da relação da burocracia do planejamento e da execução da política educacional em todos os âmbitos e, às que se referem às mudanças estruturais na SEE/SP.

administrativa e financeira na implantação desta política são extintas as Divisões Regionais de Ensino (DRE).

Em seguida, é feito um levantamento e um processo de registro e averbação de toda a riqueza existente na Secretaria da Educação entre patrimônio, equipamentos e recursos humanos, racionalizando e demarcando tudo o que já existia. Após todo este processo de racionalização passou-se a racionalização física através de um movimento de reorganização das escolas, denominado Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública /Estado de São Paulo, o PRERPE.

A implantação do referido programa se efetivou pelo Decreto nº. 40.473, de 21 de novembro de 1995, que modificou e influenciou sobremaneira todas as decisões, fossem administrativas ou pedagógicas a partir de então. A redução de gastos pela diminuição da reprovação e evasão, o controle dos recursos destinados às escolas, e a oferta de um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos pela instalação de salas-ambiente, laboratórios e equipamentos diferenciados mais adequados ao processo de ensino e à faixa etária dos alunos, reunidos agora pela mesma faixa etária num mesmo espaço, deveriam aperfeiçoar os projetos e os resultados.

Para isto, são extintas as escolas-padrão e ao mesmo tempo estende-se a autonomia administrativa e pedagógica a todas as escolas da rede, privilégio anteriormente garantido somente às escolas-padrão, o que no discurso oficial, tinha a intenção de intervir para melhorar a qualidade da escola básica nos oito anos de escolarização essencialmente, e posteriormente estendendo-se ao ensino médio.

Este Programa vem também modificar o espaço físico das escolas, dividindo-as em escolas de 1ª a 4ª séries e escolas de 5ª a 8ª séries, e ainda de 5ª a 8ª séries e 2º Grau. Esta divisão é justificada oficialmente por possibilitar aos professores de 5ª a 8ª séries ficarem numa mesma escola, ampliando o comprometimento destes com a escola e a comunidade. Outra justificativa para este movimento indicava para o caminho da responsabilização dos municípios para com o 1º grau permitindo ao Estado assumir plenamente o 2º Grau, que historicamente sempre ficou fora do orçamento da Secretaria. (SÃO PAULO, 1996, p. 06).

No entanto tais inovações foram feitas sem considerar uma série de fatores, entre eles a cultura da escola, a identidade profissional dos professores, a viabilidade do espaço físico, a distância do domicílio dos alunos levando irmãos que antes freqüentavam a mesma escola, agora a serem separados, dificultando

sobremaneira o acompanhamento da vida escolar dos mesmos pelos pais, que nunca poderiam estar em dois lugares ao mesmo tempo, visto que as reuniões de pais obedeceriam a calendário único organizado coletivamente em reunião de diretores[16].

Todo este processo de reorganização foi publicado oficialmente no final do ano letivo de 1995, para ser efetivado no início do ano letivo de 1996, num ato aparentemente autoritário e impositivo, deslocando professores e alunos de suas escolas de origem. Arelaro (1996) no Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo realizado em 1996 argumenta que além da imposição, há que se considerar um retrocesso histórico a proposta de dividir a de oito anos em quatro mais quatro. A Secretaria de Educação estava "matando" uma possibilidade, até inédita, de ter na rede pública, eventualmente, experiências pedagógicas interessantes no Estado, de construção de proposta pedagógica para os oito anos de escolarização, o que para a própria secretaria era considerado uma questão de princípio e até de rediscutir a divisão das escolas em seis primeiras séries e outra para as cinco séries seguintes.

Para Quadros (1996), no Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo realizado em 1996, o convívio entre alunos mais novos e mais velhos e entre professores de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries eram muito produtivos, principalmente na formação para a participação de ambos. E quanto à participação e o vínculo da comunidade próxima da escola foi negativo, visto que agora os alunos da escola não são mais da comunidade, geralmente vem de longe, o que dificulta o engajamento tanto da comunidade ao redor da escola como dos pais e alunos, por estarem longe.

Leme (1996, p. 16) no Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo realizado em 1996, argumenta que "a descontinuidade das políticas educacionais tem sido um problema muito sério e, enquanto não se priorizar a educação por um tempo maior do que o de uma administração, continuaremos com as dificuldades".

Pelo Decreto 40.673 de 16 de fevereiro de 1996, é instituído o Programa de Ação de Parceria Educacional entre o Estado e o Município, justificado de forma a

[16] Reunião de Diretores: é realizada todo final de ano nas Diretorias de Ensino com a participação de todos os diretores daquela DE, para elaboração de calendário para o ano seguinte, que é apresentado aos professores já pronto.

possibilitar a melhoria da qualidade e eqüidade do ensino fundamental, através da distribuição mais adequada da responsabilidade entre estados e municípios, oferecendo autonomia ao poder municipal e contando com o controle da comunidade local perante as atividades da escola, considerando ainda o princípio da descentralização da gestão educacional, amparada no princípio da responsabilização.

Partindo deste ato, nos é permitindo uma maior compreensão da reorganização física da rede pública e da divisão aleatória do ciclo, que retoma divisões anteriores já discutidas, superadas e ultrapassadas do ponto de vista pedagógico, conforme afirma Warde (1996, p.24) no Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo realizado em 1996 sobre a escolarização de oito anos separada fisicamente em duas etapas de quatro. Tratou-se de facilitar para que o município arcasse com uma responsabilidade que ele não estava pronto para assumir, considerando que muitos municípios nem conseguem atender com qualidade a Educação Infantil, sua responsabilidade primeira (BRASIL, 1988).

Arelaro (1996, p.23), no Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo realizado em 1996, é categórica ao afirmar que esta municipalização é inconseqüente, irresponsável e volta-se contra o próprio Estado, afirma que decisão como esta é opção de um partido político e exigência de um organismo internacional financiador à custa do estrangulamento de todo um sistema educacional.

Em seguida, como continuidade da política educacional e como resposta da SEE/SP à lacuna de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema de educacional do Estado, reconhecida a avaliação, principalmente externa, como “importante instrumento para que se possa repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade” (BITTAR, 1998, p.09) é instituído o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pela Resolução SE 27 de 29 de março de 1996, em consonância com os objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de responder a fim de fundamentar uma política de avaliação do rendimento escolar em nível estadual, informar à sociedade sobre o desempenho do sistema de ensino e dimensionar o padrão do mesmo.

Ainda para Bittar (1998), O SARESP inaugura um novo e importante estágio na trajetória iniciada em 1992, pela SEE/SP, e reconhecida como urgente e

necessária pelos dirigentes educacionais e educadores do Estado em caminhar em direção à construção de uma política de avaliação de sua Rede de Ensino.

Entre os objetivos do SARESP encontram-se também:

> a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema de educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho de sistema de ensino; e a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para a tomada de decisões, em seus níveis de atuação. (SÃO PAULO, 1996)

Ao menos prescrito, este Sistema trouxe a centralidade da avaliação para o debate, com a intenção de gerar uma cultura de avaliação a fim de agilizar a tomada de decisões a partir de da criação e manutenção de um fluxo de informações a subsidiar constantemente a gestão educacional e a incrementar a capacitação de todos os profissionais envolvidos no sistema. Tais intenções encaminhavam as decisões mais uma vez para a racionalização administrativa, importante meta da política educacional deste governo (SÃO PAULO, 2003).

Ainda para Bittar (1998), o SARESP define-se, também, como instrumento de combate à repetência à medida que permite a identificação das dificuldades dos alunos, bem como aponta os pontos fracos e fortes dos alunos nas disciplinas e séries avaliadas, servindo como importante indicador para o planejamento escolar tanto para o professor na sala de aula, e ainda para subsidiar as propostas de recuperação dos alunos.

SARESP implantado, o impacto e a resistência inicial foram imensos por parte dos professores, que se entenderam avaliados também. No entanto, em meio a críticas e dificuldades, a avaliação foi feita no final do ano de 1996. Até novembro de 2005, momento da atual pesquisa há nove edições do SARESP. São oficiais as informações de que não haverá a edição no ano de 2006. Justificativa feita acerca de falta de tempo para cruzamento e leitura de dados adequados ainda da edição de 2005 e que, o SAEB já avalia os mesmos componentes curriculares do SARESP. Considerando várias situações, inclusive o custo financeiro desta avaliação, a intenção é reformulá-lo para o ano que vem, segundo o Governador do Estado, Cláudio Lembo e a Secretária de Estado da Educação Maria Lúcia Vasconcelos (GESTÃO..., 2006).

Até então, o SARESP utiliza-se de dois instrumentos para atingir seus objetivos de avaliação: o primeiro consiste na aplicação de provas constituída de questões objetivas para medir o desempenho dos alunos em áreas específicas como Leitura/escrita e Matemática tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Estas provas apresentavam também um tema para redação do tipo narrativo-descritivo para o Ensino Fundamental e para o Médio o tema passa a ser narrativo-argumentativo. Já para a 1ª e 2ª séries do Ensino fundamental, as questões são predominantemente abertas. Para cada série e período eram construídos instrumentos diferentes com questões equivalentes. O segundo instrumento consistia em aplicação de questionários para traçar o perfil dos alunos nos diferentes níveis de escolaridade e verificar as possíveis interferências destes fatores na aprendizagem.

No início, o SARESP foi feito por amostragem, depois passou a ser aplicado a todos os alunos da rede estadual e muitas prefeituras e escolas privadas passaram a aderir. Na última edição, no ano de 2005, chegou a atender cinco milhões de alunos, o que certamente elevou o custo financeiro e dificultou o trabalho de leitura de dados.

Denúncias e críticas vêm sendo constantes em relação a este sistema e elevou-se à medida que os aplicadores e corretores das provas passaram a ser os próprios professores da escola, ou ainda os mesmos professores da turma, cuja série a prova seria aplicada.

Em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo *on-line*, Colucci (2004) afirma que os resultados do SARESP são passíveis de questionamento visto que estão muito melhores que os resultados do SAEB, embora se considerem que a comparação entre os exames é perigosa por possuírem métodos e aferições diferentes, não se pode desconsiderar a discrepância, até por saber que as disciplinas avaliadas são as mesmas.

Considerado outro grande dificultador e tomado como um dos gargalos de desperdício de recursos nos sistema de ensino, e causado geralmente por reprovações sucessivas que além de atravancarem o fluxo do sistema, ainda levarão certamente à evasão escolar, é o problema dos alunos que apresentam a defasagem idade/série.

Em 1996, 30,5%[17] dos alunos matriculados no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo apresentavam este problema, e o percentual crescia à medida que as séries iam aumentando.

Para Santos (2003), as escolas brasileiras foram incorporando com naturalidade a Pedagogia da Repetência e para reverter isto para a implantação de uma Pedagogia do Sucesso, há que se dar uma resposta política e pedagógica ao problema da idade/série. Política, à medida que se abram novas vagas promovendo o aluno para séries subseqüentes, descongestionando o sistema e pedagógica no sentido de que a escola tome a dianteira no processo de correção de suas mazelas anteriores, assumindo a responsabilidade pelo problema gerado e oferecendo a esses alunos uma resposta pedagógica competente.

A iniciativa no Estado de São Paulo para tentar solucionar tão nefasto problema das distorções idade/série e alcançar maior eficiência no atendimento educacional, na racionalização dos recursos humanos e materiais, redirecionando investimentos e propondo-se a atacar um mal de sérias conseqüências – o fracasso escolar vem através da Resolução SE de 13 de maio de 1996, dá se a homologação do Projeto “Classes de Aceleração”, justificado pela então Secretaria de Educação da época, a Professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, da seguinte forma:

> Projeto em tela propõe uma ação específica em escolas com altos índices de defasagem idade/série no Ciclo Básico, 3º e 4º Séries do Ensino Fundamental, visando eliminar tal distorção, com a reorganização do percurso escolar, contribuir para reverter o atual quadro de repetência e evasão nas escolas, evitar o desperdício de recursos materiais e humanos e criar condições para que a escola cumpra sua função de ensinar, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos. (SÃO PAULO, 1996, p. 01).

Assim fica evidente que este projeto não foi criado para atender crianças com necessidades educacionais especiais e sim, alunos que ultrapassassem em dois anos ou mais a idade prevista para a série, na qual ele se encontrava matriculado, e que não tinham ainda suas necessidades de aprendizagem atendidas.

Neste entendimento, há que se considerar que este projeto deveria ter como ponto crucial a avaliação que deveria ser o eixo estruturante de todo o trabalho, avaliação ampla, com a finalidade de conhecer o aluno, e em posse de informações sobre ele, melhor atendê-lo e para obter dados sobre suas condições para a continuidade do estudo, para a sua progressão, levando em conta a auto-estima do

[17] Fonte: MEC/INEP/SEEC.

aluno, através de critérios, “Os critérios de avaliação e promoção estão baseados na análise do processo de evolução do aluno e deverão levar em conta os avanços alcançados a partir dos parâmetros curriculares indicados na proposta pedagógica” (SÃO PAULO, 1996, p.02).

A proposta curricular estava fundamentada no princípio de que a função primordial da escola é ensinar baseada na crença de que todos os alunos podem aprender.

No entanto, para Santos (2003), a implantação de classes de aceleração da aprendizagem têm, ao mesmo tempo, oportunizado ricas e consistentes reflexões sobre a escola brasileira, suscitando posicionamentos algumas vezes antagônicos e provocado sentimentos de entusiasmo ou de desconfiança, à medida que põe na berlinda, dentre outras, duas questões recorrentes nos debates educacionais: a qualidade do ensino e a seriação. Porém,

> Propor a aceleração da aprendizagem implica o compromisso de não perder de vista a qualidade do ensino, sob pena de se resvalar para um passar adiante inconseqüente, demagógico e hipócrita, considerando que a função social da escola é a de repassar, para todos os alunos, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. (SANTOS, 2003, p. 61).

É de nosso entendimento que esta resposta política e pedagógica deve passar pela vontade política dos governantes e pela *vontade pedagógica*[18] (grifo nosso), uma vez que a qualidade de ensino é proposta compartilhada, sob pena de que se produza ainda mais exclusão e fracasso escolar camuflado em estatísticas de conclusão escolar certificada.

Outra medida que vem influenciar sobremaneira a exigência para a avaliação, entendendo a mesma como um processo conjunto de decisões tomadas com a participação de todos os envolvidos na gestão da escola, o diretor, a coordenação pedagógica, o professor e a família do aluno, a Deliberação CEE Nº. 12/96 (São Paulo, 1996) vem revogar a Deliberação CEE Nº03/91 e a Deliberação CEE Nº09/92, reconstituindo as regras para os pedidos de reconsideração e recursos. Estes pedidos poderão ser requeridos pelos pais ou responsáveis em qualquer estabelecimento de ensino, seja ele regular ou supletivo, público ou particular quando houver a não-concordância com os resultados da avaliação. Este

[18] Vontade pedagógica: estamos denominando vontade pedagógica à atitude dos professores de abandonarem o excesso de reclamações e resistência às mudanças propostas e ao menos se disporem a passar a práticas mais efetivas na tentativa de superação de práticas cristalizadas.

documento considera que os aspectos qualitativos devem ser privilegiados sobre os quantitativos e o resultado do desempenho e do rendimento do aluno durante o processo deve prevalecer sobre o resultado das eventuais provas finais, além de haver o comunicado destes aos pais.

Vale ressaltar que ao oferecer a possibilidade aos pais ou responsáveis em reclamar/questionar os direitos à aprendizagem dos filhos na escola, como deve ser em qualquer instituição democrática exige que a escola se documente suficientemente sobre a progressão e defasagens dos alunos em ficha idealizada para este fim. Estabelece os itens que devem conter as fichas individuais de avaliação dos alunos nas unidades escolares (São Paulo, 1996), as fichas por nós estudadas, bem como os procedimentos necessários para atender aos pedidos de recursos por parte dos alunos e suas famílias em caso de discordância da avaliação da escola. Entendemos que estas fichas já deveriam estar em uso nas escolas, visto que as mesmas foram propostas para o registro e acompanhamento do desempenho e do rendimento escolar dos alunos na proposta de implantação do CB.

Além da exigência formal feita aos professores para o preenchimento desta ficha, há também a intenção clara de que se faça uso das mesmas com vistas a um novo modelo de avaliação, numa perspectiva mais formadora e menos classificatória e quantitativa. Estas fichas devem compor os documentos dos alunos, considerada a sua complexidade e importância, porém dando autonomia para a escola decidir se preenche as fichas de todos os alunos ou somente dos alunos de menor desempenho.

Embora não esteja descrito e não nos parece haver tal intenção, este documento acaba por interferir principalmente no poder que tinha a unidade escolar e o professor sobre o destino do aluno, poder individual que até então, o professor se utilizava pela avaliação, muitas vezes para induzir ou pressionar seus alunos a determinadas exigências narcísicas (LUCKESI, 2002, p. 24), agora lhe é retirado.

> A prática avaliativa escolar, tem em geral, evidenciado a hegemonia da avaliação de cunho classificatório – “aprovado” ou “reprovado” – (..). É necessário, pois, que o foco da avaliação não se situe apenas no aluno, individualmente, e sim na classe e na escola, ou seja, no processo interpessoal ensino-aprendizagem como um todo (...) levando em conta não só as necessidades dos alunos, suas realidades e competências, mas também o desempenho do professor, os conteúdos selecionados, os métodos, os procedimentos e os materiais utilizados” (SÂO PAULO, 1996, p. 06-07).

E, considerando a política educacional da SEE/SP (SÃO PAULO, 2003) a qual propõe a gestão como um processo compartilhado, podemos entender que as decisões sobre avaliação também deixam de ser processos de tomada de decisão solitários e passem a ser passíveis de discussão, realizados sobre critérios objetivos e seqüenciais, que devem avaliar o aluno globalmente, documentando toda a análise feita sobre o acompanhamento do rendimento escolar individual o que ainda em nossa opinião encaminha-se para um novo modelo de avaliação, muito mais amplo e democrático, rompendo definitivamente com a vingança, punição e sanções pessoais.

E, no ínterim destas inovações no Estado de São Paulo é implantado em 1997, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental em toda a rede através da Deliberação CEE nº. 09/1997 e instituído como parte da política educacional do Estado, com objetivo explícito de eliminar de vez a reprovação e a evasão, garantindo a permanência do aluno na escola, possibilitando a este concluir em tempo correto o Ensino Fundamental, o que certamente leva a otimização de custos, antes dispendidos com a reprovação e a evasão (SÃO PAULO, 1997).

Por ser a grande aliada da evasão escolar, a não-promoção do aluno constitui um sério obstáculo ao direito à escolarização socialmente defendida. Com o Regime de Progressão Continuada há a pretensão de garantir ao aluno o lugar privilegiado no qual se adquire as ferramentas básicas para uma inserção crítica na sociedade: a escola.

No Regime de Progressão Continuada permite-se organizar o ensino em um ou mais ciclos desde que se garanta a transição de um ciclo para o outro, em progressão continuada, ocasionando a eliminação da seriação, que no Estado de São Paulo, na verdade, já ficara anteriormente determinado pela própria reorganização do espaço físico no PRERPE: escolas de 1ª a 4ª séries ou 1º Ciclo do Ensino Fundamental já ficaram organizadas em prédios separados das escolas de 5ª a 8ª séries, agora 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Dois problemas são causados agora: divisão do Ciclo em duas etapas em escolas separadas fisicamente, pedagogicamente e ainda separadas em alguns municípios pelo programa de municipalização, ficando as escolas de 1º Ciclo sob a égide do município e a outra sob o comando do Estado.

No entanto, mesmo com esta divisão perversa, de ruptura, de interrupção, de descompromisso com a aprendizagem do aluno, a passagem de um ciclo a outro

deve dar-se por progressão continuada, sendo permitido a retenção na última série de cada Ciclo, ou seja, na 4ª e 8ªº séries, por uma única vez respectivamente, pelo não cumprimento do aluno aos objetivos prescritos para as séries do ciclo, ou, considerada, a possibilidade de retenção nas três primeiras séries do 1º ou do 2º ciclo por freqüência inferior a 75% no ano letivo.

Esta freqüência deve ser controlada bimestralmente sob a responsabilidade inicial do professor. Na ocorrência de ausência maior que 25% no bimestre, pode ser providenciada a compensação das mesmas, realizada por trabalhos a critério do professor, comunicado e entregue ao diretor que por sua vez, deve orientar os pais ou responsáveis legais sobre a responsabilidade dos mesmos em relação aos direitos legais dos filhos e seus deveres paternos quanto à freqüência escolar.

Não tendo o respaldo desejado da família, deve ser feito ofício ao Conselho Tutelar que deve tomar providências imediatas, entendido o direito a escolaridade básica pública e gratuita como direito público subjetivo da criança ou do adolescente, garantido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela LDB 9394/96 e neste caso, de responsabilidade também de todos os envolvidos.

E no entorno desta política de inovações, a avaliação é tomada como o elemento norteador da política educacional do Estado (NORONHA, 2001), e garantida sua importância pela Deliberação CEE nº09/97 que instituiu o Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

Agora além da avaliação externa, pela qual além dos alunos, os professores também acabam por ser avaliados indiretamente pelo resultado do desempenho de seus alunos, há a centralidade da avaliação interna, ou seja, a avaliação pedagógica, que ao menos na proposição legal, tem determinada sua importância e sua necessidade de permear todo o processo educacional:

> (...) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (...) e que o projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem: I – a avaliação institucional interna e externa; II – avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho durante todo o ciclo. (SÃO PAULO, 1997, p.24)

E esta avaliação, agora prescrita, deve substituir a avaliação prescritiva outrora excludente, por uma avaliação de acompanhamento no sistema de Ciclos,

além de auxiliar na eliminação da defasagem idade/série, possibilitada pela não-retenção. Assim, todos os alunos ingressantes do Ensino Fundamental na idade correta, em torno de sete anos, após os oito anos de escolarização, devem concluí-lo com 14 ou 15 anos, o que levará também à redução dos custos, que a reprovação e a evasão proporcionam ao Estado.

No entanto, pela promulgação da LDBEN 9394/96 e agora com a instituição do Regime de Progressão Continuada, é mais do que necessário que sejam mudados os regimentos escolares para que assim realmente se possa sistematizar nas unidades escolares estas inovações e é pela Deliberação CEE nº. 10/97 que qprova a Indicação CEE 09/97 que são fixadas as normas para a elaboração do regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, a fim de que se regularize a normatização interna das escolas para começar a funcionar a partir do início do ano letivo de 1998.

Outra inovação implementada consonante com a LDBEN, com os princípios da Progressão Continuada e proposta por critérios claros para a elaboração do Regimento Escolar é a reclassificação dos alunos, considerando dois pontos como fundamentais: a idade como base para a matrícula na série que a ser freqüentada e a avaliação da escola que, deve ter claro seus critérios mínimos, estabelecidos para cada série, a ser freqüentada pelos alunos.

Em nosso entender novamente é evidente a importância da avaliação como ponto de partida para a tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos. Nesse ponto a avaliação tem mais de uma função: num primeiro momento, classificatória, a fim de situar o aluno numa série considerando todo o seu conhecimento intra e extra-escolar e num segundo momento diagnóstica, apontando as aquisições e deficiências a serem trabalhadas com o aluno na série em que ele será incluso.

Considerando ainda a importância da avaliação interna e da definição clara de critérios mínimos para cada série/ciclo, é possível selecionar agora os alunos que não atingiram rendimento satisfatório ou para os que têm dificuldade de aprendizagem durante o seu percurso no regime de Progressão Continuada e ainda suprir a exigências da eliminação da distorção idade/série, e encaminhá-los para os novos mecanismos de reforço e recuperação paralela. Cabe ainda Recuperação Paralela aos alunos que apresentaram dificuldades durante o 1º Ciclo do Ensino

Fundamental e foram promovidos para o 2º Ciclo com recomendações ou obrigatoriedade de recuperação paralela.

Até o ano de 2004, estas aulas deveriam ser ministradas paralelamente em período contrário ao período de aulas. A partir da Resolução SE 15 de 22 de fevereiro de 2005, este trabalho passou a ser efetivado como a sexta aula do período, em três dias da semana para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Este Projeto tem início na primeira semana de março e vai até a última semana de junho no 1º Semestre. No 2º Semestre, as aulas do Projeto de Recuperação Paralela têm início na 1ª semana de agosto e terminam na última semana de novembro. O aluno indicado no início do ano letivo pode ser liberado ou encaminhado a qualquer bimestre a critério dos professores ou das vagas disponíveis, dependendo de seu desempenho e de seu rendimento.

Do ano de 1999 a 2002, houve também a recuperação durante o período de férias, denominado Estudos de Recuperação e Avaliação Durante as Férias Escolares, projeto elaborado para os alunos que não atingiram desempenho suficiente durante o ano letivo ou que não tiveram a freqüência necessária de 75%, ou ainda para os que tiveram algum problema ao longo do ano letivo que tenha interferido no seu desempenho, oferecido assim como mais uma oportunidade de recuperação e avaliação para os alunos.

No entanto, as inovações não param por aí, no final do ano de 1998, pela Resolução 125 de 23 de novembro de 1998, há a delimitação do número de alunos por classes, determinado da seguinte maneira: para classes de aceleração 25 alunos, para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental 35 alunos, para o 2º Ciclo 40 alunos e para o Ensino Médio 45 alunos.

E finalmente, no ano de 2000, é instituído o pagamento do Bônus Mérito para professores e Bônus Gestão para diretores, vice-diretores coordenadores pedagógicos, supervisores e dirigentes de ensino através do Decreto nº 46147 de 09 de outubro de 2001. Este Bônus trata-se de vantagens pecuniárias pagas aos profissionais do magistério premiando a assiduidade e a dedicação dos professores, porém não incorporado aos vencimentos ou a qualquer outra vantagem.

Por critérios pré-estabelecidos, primeiramente relacionados à assiduidade e, gradativamente sendo ampliados e aperfeiçoados abarcando outros e outros, até considerar e, por isto, passar a influenciar negativamente sobremaneira no plano da transparência de informações, decisões intra-institucionais, entre elas, os

percentuais declarados/camuflados de evasão, reprovação, desempenho dos alunos na avaliação interna e externa, entre outros.

À primeira vista, este pagamento não deveria interferir na qualidade da tomada de decisões referentes ao futuro escolar dos alunos, no entanto, acaba por ter peso elevadíssimo e muito influenciar, mas de modo camuflado nas orientações individuais aos docentes vindas da hierarquia interna, comprometendo fundamentalmente a qualidade do processo pedagógico que agora passa a submeter-se também a critérios extra-pedagógicos, ou seja o interesse financeiro dos profissionais do magistério.

Assim, no bojo de tantas inovações, velhos conflitos são camuflados com novas roupagens e carecem de resolução. E, como resultado destas políticas, o Estado de São Paulo, na última década, ampliou as oportunidades de acesso a todos, de modo a atender 90% de sua demanda de alunos para o Ensino Fundamental, em 2003, elevou o atendimento a 97% dos alunos em idade escolar, atualmente atende 98,5% da demanda, o que apesar da ampliação quantitativa, os documentos oficiais afirmam não haver elevação considerável dos índices qualitativos, não ultrapassando do direito ao acesso e a permanência na escola à formação da consciência cidadã para assegurar aos alunos condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO II – Ciclos, progressão continuada, avaliação e aprendizagem.

II.I – Os Sistemas de Ciclos: centralidade na aprendizagem do aluno e na avaliação.

A Lei 5692/71 propunha a obrigatoriedade da escolarização básica de oito anos. Na década de 70, os esforços se voltam no sentido de promover a expansão das redes de ensino, isto é, na expansão quantitativa da rede, sem preocupar-se em promover políticas e iniciativas no sentido de atender a uma demanda diferente da que estava acostumada a receber.

Grande número de alunos ingressavam na escola e em virtude disto, a questão da qualidade ganhou relevância no início da década de 80. Os números alarmantes de fracasso escolar provenientes de repetência contínua e evasão impediam o fluxo de alunos no sistema, que inchava nos primeiros anos, tornando-se ocioso nas séries finais. A não permanência e a ausência de aprendizagem efetiva eram obstáculos evidentes ao preceito legal de democratização das oportunidades educacionais através do oferecimento da escolarização básica da população.

No Estado de São Paulo, estes índices são intensificados e a questão da reorganização do ensino passa a ser proposta com mais veemência desde a década de 80, precisamente com a implantação do Ciclo Básico em 1984, que traz consigo a intenção de que se passe de um sistema seriado ao sistema de ciclos gradativamente em todas as séries do então denominado 1º grau, visando desta maneira reduzir o fracasso escolar, focado nas 1ª séries que atingem nesta época, índices alarmantes de 40%, ou seja, “pouco mais de 1/3 dos alunos que ingressaram na 1ª série chegam à série final após oito anos” (SÃO PAULO, 1988, p. 13).

O foco da reorganização centrou-se na questão de que qualquer mudança em educação teria que atingir o espaço em que se efetiva a ação educativa – o professor e o aluno, considerando a centralidade na ação educativa, a ênfase no processo pedagógico, e a ressignificação da avaliação, “avaliação do desenvolvimento do aluno e não da sua classificação” (SÃO PAULO, 1988, p. 21), e

a importância das ações de investimento no professor como mediador deste processo de melhoria da democratização do ensino.

A avaliação passou a integrar o processo de ensino e aprendizagem. O sistema de notas ou menções passou a ser inadequado aos objetivos do CB, adotando-se a Ficha Cumulativa, com registro pormenorizado de dificuldades e progressos do aluno, num processo contínuo envolvendo o aluno, o professor e o contexto no qual o ensino se dava.

Para Silva (2002), a demora de dois anos em alterar o Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau (RCEEPG), induz a um processo conflitante entre a determinação legal, as orientações oficiais e as práticas avaliativas e, ao mesmo tempo, após a introdução dos pressupostos legais os conflitos não desaparecem e sim, trazem novos conflitos e contradições, de maneira velada, ao rematricular a criança na 1ª série novamente de modo camuflado, obrigando-a a rever todo o processo ao invés de partir de onde havia dificuldade. Assim, tais conflitos e contradições parecem perdurar até hoje.

O Ciclo Básico abriu também a possibilidade de novas alternativas de reagrupamento e recomposição de classes, permitindo a reorganização no decorrer do ano letivo, através de estratégias de remanejamentos para obter maior homogeneidade nas turmas, além de oferecer duas horas suplementares semanais de trabalho ao professor, remuneradas para atender aos alunos das primeiras séries que necessitassem de maior tempo de escolarização, e também para reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades juntamente com seus pares.

As concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem até então expressas nos documentos oficiais passam a ser mais expostas e divulgadas. A prática pedagógica consciente e assumida pelo professor deve romper com a idéia da criança que chega à escola sem conhecimentos prévios, de que o aluno é um espectador passivo ou receptor mecânico, e ainda com o poder do professor como definidor de prazos e processos intrínsecos ao aluno.

> A concepção de que o conhecimento se constrói pela mobilização de conhecimentos já adquiridos, ampliando-os, leva a uma prática pedagógica em que o aluno é o agente da ação a partir do qual se define o que é “fácil” ou “difícil” e o prazo do processo. (SÃO PAULO, 1988, p.15).

A posição a ser assumida pelo professor supõe não só o conhecimento do objeto da aprendizagem como também uma concepção da relação do indivíduo com o objeto de conhecimento. A criança agora é considerada um ser em desenvolvimento com tempo e características próprias de aprendizagem, e que serão influenciadas por uma multiplicidade de fatores em seu processo de aprendizagem.

Respeitar o ritmo do aluno perpassa a idéia de uma atitude pedagógica que fica esperando que "o estalo se dê", e sugere que o desenvolvimento da criança depende da estimulação que ela recebe, dos desafios que lhe são propostos, da possibilidade de superá-los e das suas interações sociais.

Para Bechara (1988), para ensinar é preciso procurar ver o que acontece com quem aprende, como reage e não apenas olhar o produto e cegar-se com técnicas, regras, fichas, quadrinhos e outras coisas mais, supondo que a prática pedagógica deveria se apoiar numa reflexão epistemológica e na revisão da interação professor e aluno.

Nesta mesma época, Patto (1988) publica um estudo sobre os mitos utilizados para explicar o fracasso das classes populares, mais precisamente da criança da escola pública de 1º grau, e sugere que a produção do fracasso escolar se dá mais por causas intra-escolares e que não se trata de buscar culpados, mas de intervir positivamente nas práticas escolares produtoras destes fracassos, rompendo com a profecia auto-realizadora[19], e com os preconceitos dos professores em relação aos alunos e suas famílias.

Estatísticas apontam que em 1987 com o Ciclo Básico formando um *continuum* entre as duas primeiras séries conseguiu-se eliminar o congestionamento da passagem da 1ª e 2ª séries. "Entretanto, esse estrangulamento não foi abolido do sistema; ele simplesmente passou a operar um passo mais adiante, na passagem da 2ª para a 3ª série" (BARRETO, 1992, p.102).

É de nosso conhecimento pela leitura dos textos oficiais da época, a resistência principalmente por parte dos professores a esta inovação, e que também a extensão gradativa do ciclo para as demais séries do 1º Grau não ocorreu conforme previsto, o que não justifica dizer que não houve novas e importantes

[19] Profecia auto-realizadora: entendemos como os rótulos postos aos alunos pelos professores em decorrência de preconceitos, que estigmatizam o aluno e o condenam sem nem o conhecer.

iniciativas na busca de qualidade para o ensino e para a sua própria democratização ao longo do tempo.

No entanto, a discussão da reorganização do ensino é retomada após mais de uma década com a promulgação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao trazer em seu artigo 23, a seguinte possibilidade:

> a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Entendemos aqui que a organização do ensino deve pautar-se por um critério claro: o interesse do processo de aprendizagem. Considerando este fator podemos afirmar que novamente há a preocupação e a centralidade da ação educativa no cerne desta inovação. Reorganizar o ensino passando de um sistema seriado para um sistema de ciclos, supõe a necessidade de mudanças em todo o fazer pedagógico e, conseqüentemente a revisão das abordagens teóricas e concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

O sistema de ciclo em sua própria constituição é essencialmente diferenciado do sistema seriado ao que Perrenoud (2004) afirma haver nos ciclos de aprendizagem um caminho para combater o fracasso escolar.

No Estado de São Paulo, no final de 1995 pelo PRERPE, com sua proposta de racionalidade administrativa e de aproveitamento de espaços ociosos, define a divisão e ocupação física dos prédios escolares, redistribuídos por faixa etária, em escolas de 1ª a 4º séries ou 1º Ciclo do Ensino Fundamental e escolas de 5ª a 8ª séries ou 2º Ciclo do Ensino Fundamental, mantendo pouquíssimas escolas em sua divisão ou ocupação original. Assim, subtende-se que está selada a divisão e a duração dos ciclos em quatro anos e, na pior hipótese, acrescido de um quinto ano para os alunos que realmente não conseguirem atingir os objetivos prescritos para o mesmo.

A essência pedagógica do sistema de ciclos a nosso ver está associada não somente à desseriação e à eliminação da repetência, já que muitos dirigentes de sistemas educacionais pensam que “basta proibi-la para transformar um ciclo de estudos em ciclo de aprendizagem” (PERRENOUD, 2004, p.13).

Perrenoud (2004) defende a idéia de que em um ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo tempo para atingir os objetivos de final de ciclo, e

aposta numa diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação. Defende também que num ciclo de aprendizagem plurianual, a orientação das progressões tem de caber aos professores, o que aumenta sua autonomia, responsabilidades individuais e coletivas no sentido de uma maior profissionalização.

Os dispositivos a serem desenvolvidos dentro de um ciclo plurianual são muito ambiciosos no sentido de uma pedagogia diferenciada e de observação formativa, inclusive com obstáculos e dilemas levando ao questionamento de muitas práticas cristalizadas na escola essencialmente no que se refere à concepção de avaliação, do agrupamento dos alunos, das competências, da necessidade do trabalho em equipe, dos critérios e objetivos pré-determinados e bem definidos no tempo do ciclo passando pela autonomia dos estabelecimentos.

Em nosso entendimento e com base em Perrenoud (2004) só há sentido em se discutir a organização do ensino em ciclos se tomamos como ponto de referência que:

> no pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimos de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências. (PERRENOUD, 2004, p. 12).

No entanto, o mesmo autor considera que a amplitude da mudança dependerá da concepção que se tem dos ciclos de aprendizagem e que se pode utilizar a denominação de ciclos, num pólo mais conservador e manter tudo como está posto, inclusive até manter a reprovação dentro de um ciclo.

> Na rede estadual paulista, o ciclo é entendido como um conjunto de graus ou séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série oferecendo balizas ao trabalho pedagógico dos professores. (BARRETO; MITRULLIS, 2004, p. 222).

Estas autoras denunciam que um dos grandes problemas na implantação dos ciclos está no predomínio de práticas pedagógicas que têm a organização seriada como princípio ordenador, além de a longa duração dos ciclos, aliada à dificuldade de responsabilização coletiva pelo desempenho dos alunos, que derivam de uma tradição cultural de trabalho solitário e parcelado, bem como da alta rotatividade da equipe docente e técnica que acaba por inviabilizar a formulação de projetos que

agasalhem a diversidade de necessidades e interesses dos alunos e confiram, ao mesmo tempo, uma unidade à intenção formadora da escola.

No entanto, no Sistema de Ciclos busca-se ainda assegurar:

> (...) avaliações da aprendizagem ao longo do processo de todo o ciclo; atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias ao final do ciclo ou nível; meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos (SÃO PAULO, 1997).

No Estado de São Paulo embora se diga que o ensino está organizado em ciclos, no que diz respeito principalmente à eliminação da repetência, ou seja, como uma forma de organizar a progressão do aluno; é notório que não houve ruptura com o regime seriado. Tudo é organizado pensando no regime seriado, começando pelo processo de atribuição de classe/aula. No Rio Grande do Sul (XAIVER et al., 2006), ao implantar o sistema ciclado, é possível compreender que demandou um novo projeto para a educação, rompendo primeiramente com a estrutura seriada das escolas e a partir daí, houve a necessidade de realmente organizar e racionalizar administrativa e pedagogicamente as instituições escolares.

Assim, em quase todas as regiões do país há alguma experiência nos sistemas de ensino com o sistema de ciclos, alguns nas escolas púbicas estaduais, outros nas municipais e outros ainda nas privadas.

II.II - Avaliação e Progressão continuada: possibilidade de permanência e aprendizagem na escola

Com a promulgação da LDBEN/96, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), está proposto aos Sistemas de Ensino, no artigo 23 da mesma lei, a liberdade para que se organizem em séries anuais, ciclos, períodos semestrais ou qualquer outra forma que atenda ao interesse do processo de aprendizagem, assim como a possibilidade de reclassificação ou promoção do aluno de acordo com critérios curriculares gerais e o estabelecimento de critérios para sua progressão, orientando, consequentemente, para novas formas de avaliação.

Nesta Indicação, fator evidente é a necessidade de reduzir os custos que a evasão e a repetência trazem ao sistema escolar. A repetência é chamada de pernicioso “ralo” (SÃO PAULO, 1997) por onde escoam preciosos recursos financeiros da educação.

Neste ínterim, a proposta para o Estado de São Paulo vem para legitimar a organização do ensino em ciclos e interferir e influenciar substancialmente a prática pedagógica, através da Deliberação CEE nº 09/1997, com a instituição do Regime de Progressão Continuada no sistema de ensino.

Este regime vem resolver sobre o disposto no artigo 1º, parágrafos 2º e 3º da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), afirmando que no Ensino Fundamental os sistemas podem optar por mais de um ciclo, desde que a passagem de um a outro se faça de forma a haver a progressão continuada, garantindo a avaliação do processo ensino-aprendizagem que deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e se, necessário, qo final de cada período letivo, ou ciclo.

Na Indicação CEE nº 08/97 ao apresentar parecer favorável aos princípios do Regime de Progressão Continuada, ficam reconhecidos erros históricos cometidos em nome da avaliação e proposta sua mudança radical, atribuindo a uma nova concepção de avaliação o papel de ser o elemento norteador da política educacional.

> No nosso entender, o “nó” da educação está na avaliação ou na verificação do rendimento escolar. A avaliação contínua e cumulativa é o ideal a atingir e, a nosso ver, não seria producente colocarmos obstáculos que impeçam a consecução deste ideal. (SÂO PAULO, 1997)

Na argumentação contida na Indicação CEE nº 08/97, no que se refere a avaliação, fica clara a necessidade de rever as práticas avaliativas vigentes a partir dessa nova concepção de avaliação, entendida como um processo de **acompanhamento** do desempenho escolar do aluno. Partindo desta concepção de avaliação objetiva-se assegurar a qualidade do ensino ao substituir a avaliação punitiva e excludente até então utilizada por uma avaliação que visa o progresso das aprendizagens, de modo que a conclusão do Ensino Fundamental se torne uma regra para alunos de 14 ou 15 anos de idade.

A preocupação com a avaliação pedagógica feita em sala de aula é foco fundamental num regime de Progressão Continuada e deve contar com o auxílio de todos os responsáveis na escola, sob pena de conduzir ao insucesso o regime. A participação da família também é considerada essencial neste processo de acompanhamento do rendimento escolar dos alunos. Só a avaliação processual e contínua pode indicar o caminho para a progressão das aprendizagens.

> O processo de avaliação em sala de aula deve receber cuidados específicos por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois esta avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas. A equipe escolar deve ter claros os padrões mínimos de aprendizagem esperados para os seus alunos. Além disto, a proposta deverá também prever e assegurar participação mínima das famílias no acompanhamento dos alunos.... (SÃO PAULO, 1997)

Ainda na Indicação CEE Nº 08/97 fica evidente a intenção de que ao adotar o regime de Progressão Continuada é possível adequar-se à política educacional e social nacional contribuindo para cumprir as exigências neoliberais de universalizar a Educação Básica, elevando o nível médio de escolaridade dos trabalhadores, cooperando para o crescimento econômico e para a competitividade mundial do país, eliminando o gargalo dos concluintes do Ensino Fundamental e diminuindo a defasagem idade/série.

No entanto, garantir a progressão do aluno leva ao descongestionamento do fluxo de vagas no sistema, possibilitando acesso a outros, e cumpre-se o primeiro grande objetivo do regime, porém o que nos parece fundamental não é garantido somente pela passagem do aluno no sistema, ou seja, a progressão de sua aprendizagem. Para atingir este objetivo é preciso ir além da eficiência do sistema, buscando também a sua eficácia, que só será concretizada à medida que se fizer o verdadeiro acompanhamento contínuo do progresso do aluno em sua aprendizagem através da ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas, essencialmente as avaliativas, conforme proposta no próprio documento oficial.

Silva (2002) deposita no Regime de Progressão Continuada, mais precisamente na avaliação, papel fundamental de reparadora de danos, visto que até então, lhes eram atribuídos, e causados à sociedade pelo seu caráter punitivo associado ao modelo excludente do sistema educacional até então.

> Nessa configuração, é de supor-se que a avaliação formativa no contexto da Progressão Continuada poderá “vir a ser” o histórico fenômeno revisionista da escola pública e, por extensão do sistema de ensino, na eliminação de sua seletividade e exclusão escolar e social. (SILVA, 2002, p.144).

Dentre estas inovações sugeridas para a avaliação, cabe sinalizar também para a importância da avaliação externa, o SARESP.

O SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, modelo de avaliação institucional, é introduzido anteriormente ao Regime de Progressão Continuada, pela Resolução 27 de 29 de março de 1996, com objetivos

prescritos de desenvolver um sistema de avaliação para verificar o rendimento dos alunos nos diferentes componentes curriculares e fornecer subsídios objetivos para a tomada de decisão sobre a política educacional do Estado à Secretaria de Educação, bem como as Diretorias de Ensino e às próprias unidades escolares em seu âmbito de ação.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação não é neutra, isto é, ela serve aos interesses dos atores da escola ou de um sistema escolar. Por isso não pode ser considerada científica mesmo que peça “emprestado” do método científico uma parte dos seus instrumentos, procedimentos e de seu rigor.

Então, os indicadores do SARESP deveriam subsidiar a capacitação dos recursos humanos do magistério, a reorientação e aprimoramento da proposta pedagógica e ainda “a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, o estabelecimento de metas de cada escola, e em especial a correção do fluxo escolar”. (SÃO PAULO, 1996)

Entendida aqui a importância da avaliação institucional, e sua articulação com a política educacional nacional, que deve fornecer indicadores não só para as políticas educacionais, mas para a própria ação pedagógica do professor em sala de aula ao fornecer dados objetivos sobre o desempenho de seus alunos, possibilitando a reorientação de sua prática pedagógica, além de sinalizar para o modelo do que privilegiar na avaliação dos alunos de acordo com as exigências oficiais.

Parece-nos evidente que se há um indicador do que privilegiar na avaliação dos alunos, também nos há do que ensinar e como ensinar que articulado com a política educacional e, através desta avaliação, certifica-se se as escolas cumprem ou não as regras comuns.

Além de que, diante desta avaliação imposta aos estabelecimentos escolares pelo sistema educacional do qual faz parte, a relação de forças é evidente, chegando os atores da escola a sentirem-se ameaçados pela possibilidade de se estabelecer uma classificação pública e receando a preocupação com a reputação de excelência no sistema escolar. Para Perrenoud (1998) nenhum ator individual ou coletivo tem interesse na transparência total. Em toda organização todo ator tem algo a esconder ou desvelar que sirva aos seus interesses, ou que ao menos acredita nisto, o que dá na mesma no ponto de vista de suas estratégias.

No entanto, considerando a importância da avaliação para a regulação de todos os processos educativos, é necessário que as escolas estejam sim, envoltas

em um processo contínuo, inscritas numa dinâmica permanente de auto-avaliação e mudança, tomando os professores agentes principais, com vistas à reflexão de como a escola ensina afim de que esta avaliação passe de uma armadilha, como vista por muitos, a um processo de regulação positiva para colocar as coisas em seus devidos lugares.

Neste ponto podemos considerar que o SARESP embora tenha finalidades de controle, também o tem de regulação não só em nível institucional como também pedagógico e pode servir sim de reorientação sobre o que deve ser considerado numa avaliação dos alunos. No entanto, por esta avaliação estar centrada no rendimento escolar dos alunos, este não é um indicador suficiente para justificar a classificação das escolas, estabelecendo *rankings.* Isto levaria à expulsão de um grande número de alunos, intensificando a seleção que já existe na escola, principalmente no que se refere aos alunos que não têm grandes probabilidades de sucesso nos testes, em nome de não comprometer as escolas, o que estaria ampliando, “sob a classificação aparentemente técnica, a seletividade social na escola” (SOUZA; OLIVEIRA, 1996, p.159).

II.III Avaliação formativa: condição fundamental para a progressão das aprendizagens dos alunos

> Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim as diferentes modalidades da avaliação terão elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todas serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho (AFONSO, 2002, p.27).

Num sistema de ciclos embasado num regime de Progressão Continuada é notória a centralidade da avaliação.

Teoricamente, embora não descrita oficialmente com esta denominação, a avaliação proposta no Regime de Progressão Continuada aproxima-se do modelo de avaliação formativa, discutido por vários autores na atualidade, entre eles Abrecht (1994) e Perrenoud (1999). Este modelo tem na sua essência a proposta de formação, à medida que propõe acompanhamento constante, auto-avaliação por parte de alunos e professores e, através de seus resultados fornecer indicadores para a intervenção nas dificuldades do aluno durante seu percurso com vistas à reorientação de seu aprendizado,

Assim compreendida, na avaliação passa a ser reverenciado o processo e não mais o produto, cuja complexidade e amplitude, permitem entendê-lo como um ato de amorosidade como proposto por Freire (1995) e de solidariedade para Luckesi (2002), pelo qual o professor acompanha seus alunos e os ajuda a desvencilhar-se das mazelas e dificuldades no caminhar da aprendizagem.

Afonso (2004) também concorda que a modalidade de avaliação mais adequada e que pode responder com propriedade ao desafio de progressão da aprendizagem do aluno é a avaliação formativa, por sinalizar o percurso real do aluno, bem como suas dificuldades e potencialidades.

No entanto, pensar em avaliação formativa significa romper com modelos e práticas avaliativas cristalizadas.

Por muito tempo, e ainda hoje, a avaliação carrega o fardo de ser o grande nó do sistema educacional. Tal constatação é muito perigosa à medida que se atribuiu à avaliação, em momentos diferenciados da história a responsabilidade de ter sido a grande vilã determinante do fracasso e evasão escolar de muitos alunos, à custa de se denominarem avaliação equivocadamente aos exames feitos aos e pelos alunos

levando às reprovações sucessivas e conseqüente evasão dos mesmos, principalmente os de classes menos favorecidas e o mais grave ainda é que os próprios alunos foram culpabilizados pelo próprio fracasso. Esta visão distorcida foi provocada para legitimar um modelo social excludente, classificatório e injusto, que se utilizou da escola por muito tempo para, através dos exames, até então denominados avaliação, promoverem o "serviço sujo" de legitimação da seletividade e exclusão social.

> Nada mais esperado, quando o que se impera é a lógica do mercado, do que uma enlouquecida competição, em que os laços de solidariedade se rompem, pois é preciso disputar as escassas verbas destinadas à educação. Aos vencedores as batatas e o ódio aos perdedores (GARCIA, 2004, p.36).

Para Luckesi (2002), é necessário refletir a partir da própria etimologia das palavras verificação e avaliação. Verificação vem do latim *verum facere,* fazer verdadeiro. Quando se verifica algo não se tem a intenção de interferir, somente de transformar a medida em notas ou conceitos e utilizar o resultado para tomar decisões definitivas. Verificar é um conceito estático.

Avaliar vem do latim *a-valere*, que significa dar valor a, tomar decisões, interferir e não somente atribuir notas e/ou conceitos. Avaliar trata de algo dinâmico.

É Luckesi (2002), também, quem denomina de Pedagogia do Exame o caráter seletivo, certificativo e excludente da escola durante décadas no tocante à utilização equivocada da avaliação.

Historicamente pedagogias autoritárias, como a Escolástica e a Jesuítica, marcadas por resquícios de um modelo colonial de política e sociedade, também, autoritárias e excludentes, utilizaram-se de provas para verificar o desempenho de seus alunos e atribuir-lhes desde cedo profecias auto-realizáveis[20], ou seja, rotulando-os e selando seus futuros.

A aprendizagem centrada na Memorização, a "Decoreba", as provas individuais com horas marcadas com aplicadores e supervisores, punições, classificações e rótulos têm suas raízes num tempo e num momento histórico distante e não tem sentido perpetuar o ranço de sociedades baseadas no autoritarismo, na contra-democracia e na exclusão.

Este modelo continua principalmente no Ensino Médio onde os alunos são ensinados a "resolver provas" tendo em vista a aprovação no vestibular, visto por

[20] Definido em nota de rodapé como profecias auto-realizadora a pagina 58 deste capítulo.

muitos estudiosos como um mecanismo de legitimação das injustiças e seletividade do sistema social, onde o exercício pedagógico do professor volta-se mais para a pedagogia de provas e exames do que para a pedagogia do processo ensino-aprendizagem.

> O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistemas de exames e sistemas de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse o outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre aprendizagem, não o motor que transforma o ensino. (BARRIGA, 2004, p.51).

Luckesi (2002) afirma que o grande agravante desenvolvido na escola foi a cultura equivocada sobre a avaliação que levou tanto os alunos quanto seus pais a preocuparem-se somente com a promoção; os professores em promover o acerto de contas com alunos, em doses homeopáticas de sadismo exercidos através da ameaça e do medo, os estabelecimentos de ensino voltados para os resultados das provas e exames para a composição do quadro estatístico a fim de alimentar o sistema educacional e social que, por sua vez, contenta-se com quaisquer resultados desde que não causem perturbações e desperdícios de verbas e financiamentos.

Garcia (2004) reforça as proposições de Luckesi (2002) afirmando que a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros.

Para Barriga (2004), é recente a denominação avaliação a uma prática por muito tempo chamada exame e, afirma que todos sabem que o exame é um instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito.

O mesmo autor retoma do século XII duas formas de institucionalizar o exame: uma vinda de Comenius que o toma como problema metodológico, ainda hoje aplicado e tampouco considerado ou solucionado, entendendo que ao fazê-lo, seria necessário ao professor que se tornasse um professor-pesquisador; outra de La Salle, a herança do exame como supervisão permanente. Tal sistema está infligido ao sistema educacional brasileiro do ensino fundamental até a pós-graduação, reduzindo a avaliação a aspectos meramente técnicos como números,

quadros, médias, medianas e estatísticas. Tudo isto desemboca numa classificação onde as excelências são distinguidas, passando a ser constituídas como modelos, sendo elas próprias um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais passam a ser desmoralizados.

No entanto, o exame não é uma atividade inerente à ação educativa, não sendo um problema ligado historicamente ao conhecimento, mas um problema marcado por questões das mais diversas ordens, muito antigas e de difícil resolução, principalmente sociais. Assim, ele é transposto para a educação com expectativa exacerbada tornando o espaço escolar super-dimensionado, onde se realizam muitas inversões das relações sociais e pedagógicas, não dando conta de resolver uma infinidade de problemas que se condensam nele, como sociológicos, políticos, psicopedagógicos e técnicos (BARRIGA, 2004).

O sistema de notas não é inerente à prática educativa no sistema de exames. A nota é um ato que se materializa em torno do século XIX e sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle do que da resolução de um problema educativo ou de aprendizagem. A nota só é uma convenção através da qual a escola certifica um conhecimento e a pedagogia ao se preocupar tecnicamente com os exames e notas, acabou por cair numa armadilha que a impede de perceber e estudar os grandes problemas da educação (BARRIGA, 2004, p. 82).

Esta Pedagogia trouxe conseqüências desastrosas tanto pedagógicas, como psicológicas e sociológicas, provocando inversões irreversíveis, dando atenção aos exames e não à aprendizagem, promovendo a auto-censura com a produção de personalidades submissas e a legitimação da seletividade social pela avaliação.

A escola, praticando a verificação ao invés da avaliação, medindo o aproveitamento dos alunos através de testes, transforma as medidas em notas e conceitos atribuindo pontos e utilizando-se dos resultados identificados somente para fins estatísticos e não de intervenção, que para Rodrigues (1995) desloca a função essencial da escola que se assenta na função educativa.

O fracasso sucessivo em várias tarefas de aprendizagem pode levar à atitudes negativas do aluno não só com a escola que freqüenta, mas com a própria instituição escolar como um todo, e, em relação a si mesmo.

Esse diagnóstico da avaliação nas escolas e salas de aulas, feito pelos referidos autores denuncia os equívocos cometidos e exige que sejam tomadas

medidas drásticas a fim de romper com esta problemática. A escola pratica a verificação ao invés da avaliação, porque mede o aproveitamento dos alunos por testes, transforma as medidas em notas e conceitos atribuindo pontos e utiliza os resultados identificados somente para fins estatísticos e não de intervenção.

Calatayud (2003), após uma pesquisa feita com alunos do Ensino Fundamental, concluiu que a avaliação está relacionada com um sentimento de temor, nervosismo, medo e preocupação, além de ser sinônimo de prova e/ou exame e, também é considerada uma atividade temida e pouco gratificante. Para os professores, a avaliação também é considerada uma prática menos motivadora e mais perturbadora. Então os professores também contribuem para formar em seus alunos esta idéia de avaliação, auxiliados pelos meios de comunicação e pela sociedade em geral.

Em nosso entendimento, há um movimento de ruptura com este modelo de avaliação classificatório e excludente em uso nas escolas ainda hoje. Sabemos que romper com algo enraizado leva tempo, provoca resistências e demanda grande investimento por parte dos interessados, inclusive na mudança de uma cultura.

Perrenoud (1999, p.123) discute as diferentes funções da avaliação e sua aplicabilidade em cada contexto:

> Quando a avaliação tem função de prognóstico, é normal que diga respeito a todos os que visam seguir determinada formação exigente. Quando é certificativa, ao fim de um ano escolar ou de um ciclo de estudos, a avaliação deve dirigir-se a todos os que pretendem obter um certificado. Quando é normativa e visa construir uma classificação e hierarquia de excelência, é justo que cada um seja submetido às mesmas provas em condições idênticas. É a moral do exame eqüitativo.
> Quando se pensa em avaliação formativa, deve-se romper com esse esquema igualitarista.

Hadji (2001) classifica também a avaliação em relação à ação de formação, a partir de três casos: avaliação prognóstica, avaliação formativa e avaliação cumulativa, descritos abaixo.

A avaliação, precedendo a ação de formação como Avaliação Prognóstica e não mais avaliação diagnóstica, já que toda avaliação por si só é diagnóstica. Esta modalidade de avaliação tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudo, permitindo a modificação pelos atores do processo afim de melhor adequá-lo a ambos.

Pode ser aplicada coletivamente, mas o seu diagnóstico deve ser diferenciado, visto que sua função é oferecer um panorama dos conhecimentos e

das dificuldades dos alunos. Este modelo tem muito a oferecer ao professor, a fim de localizar o ponto de partida para o ensino, oferecendo a situação de cada um dos alunos para um trabalho posterior. O instrumento a ser utilizado pode ser o mesmo da avaliação somativa, tomadas as devidas precauções para a interferência e acompanhamento visando à aprendizagem efetiva.

Em outro caso, a avaliação situa-se no centro da formação, Avaliação Formativa. Sua função é contribuir para uma boa regulação das atividades de ensino (ou de formação). A formatividade da avaliação vai se dar dependendo a serviço de que é colocada. Apenas o lugar não basta, pois toda avaliação mesmo no centro da formação tem função cumulativa, além do que toda avaliação tem ou deveria ter, em um contexto pedagógico uma dimensão prognóstica para conduzir a um melhor ajuste ensino/aprendizagem, tratando de melhorar o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação que induzissem a uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2001).

Cabe aqui afirmar que este acompanhamento requer ruptura com o esquema igualitarista e o investimento neste ponto passa a ser na diferenciação, no ritmo de aprendizagem de cada aluno, na intervenção em suas dificuldades, na atenção às suas potencialidades.

A avaliação ocorre depois da ação, Avaliação Cumulativa. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não o certificado de formação (certificativa). Tal avaliação é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.

Hadji (2001) também discute as referências normativas e criteriadas e conclui que não são estas referências que tornarão ou não a avaliação formativa. Toda avaliação socialmente organizada, anunciada e executada como tal dentro de uma instituição é normativa. Impor normas não significa não fazer avaliação formativa, já que toda avaliação é feita numa instituição de acordo com determinações próprias da mesma. E toda avaliação normativa é também em parte criteriada, para situar alguns desempenhos em relação a outros, e do mesmo modo, toda avaliação criteriada pode levar a uma avaliação normativa. E ambas podem ser formativas ou não. No entanto, o que está em jogo não está na forma externa da avaliação.

Se o que se pretende fazer é um balanço do seu aprendizado e classificar os alunos por uma ordem ou por hierarquias de excelência, estabelecendo *rankings*, a avaliação passa a ser normativa.

A avaliação criterial tem caráter mais formador, mais democrático e de acompanhamento. Este modelo de avaliação necessita de várias etapas para que realmente seja entendida como satisfatória e de caráter emancipador. A formação faz parte deste processo e inclusive visa desenvolver no sujeito a capacidade de auto-avaliação. A preocupação não é estabelecer *rankings* ou certificar e sim colaborar no processo de formação.

Muitas vezes se não for bem realizado este tipo de avaliação pode ter o caráter de regulação, pois quem avalia detém o controle de todo o processo. Esta modalidade de avaliação é muito utilizada para contextos micro como a sala de aula, pelo seu caráter minucioso de observação e rigor no acompanhamento do sujeito avaliado e pela possibilidade da auto-avaliação do sujeito em relação a si mesmo e em relação aos outros.

Este modelo é muito exigente e abrangente e parece ser o mais completo, ao se utilizar das várias funções das etapas da avaliação com um único objetivo, regulação dos percursos de aprendizagem.

Afonso (2004) trata da avaliação formativa enquanto reorientadora da ação do professor como uma proposta inovadora que pode cumprir um papel de articulação do Estado com a Comunidade na medida em que ajudar a promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares comuns que decorrem de uma escola básica como projeto de um Estado democrático sem excluir as subjetividades e as necessidades que se expressam na e pela Constituição.

Outro ponto forte desta modalidade é que pela mesma possibilitar ao avaliador o poder de controle do processo, torna-se capaz de informar e verificar se está havendo a transmissão dos “mínimos culturais necessários” (AFONSO, 2004), ou seja, do mínimo de conhecimento necessário a todos, proporcionando o real princípio da democratização do saber, fim tão proclamado para a escola pública, além de demonstrar a importância da avaliação durante todo o processo ensino-aprendizagem e não simplesmente como um momento da prática pedagógica.

A questão da auto-avaliação também faz parte do processo de avaliação formativa e deveria ser desenvolvida desde cedo para a formação da autocrítica bem como do senso crítico em geral. Bem conduzida esta forma de avaliação teria muito a contribuir para o aluno, para o professor bem como para o sistema.

Como a avaliação formativa se processa ao longo do processo ensino-aprendizagem, ela não supõe que o aluno já tenha aprendido, mas que se encontra

em fase de elaboração do conhecimento. A participação do aluno é fundamental no processo.

É necessário que o professor entenda que a avaliação formativa coloca à sua disposição informações mais reais e qualitativas sobre o processo de aprendizagem dos alunos, que lhe permite modificar a tempo estratégias de ensino, ritmo de instrução ou seqüência de conteúdo, quando constata que a classe ou uma grande parte não assimilou satisfatoriamente as noções e atitudes pretendidas.

É mais do que necessário, recuperar a função formativa da avaliação, que sinaliza para o aluno, se seus caminhos estão sendo adequados ou suficientes, a fim de se garantir a aprendizagem significativa do conhecimento estudado. O próprio registro da avaliação em forma de exercícios, provas e trabalhos de pesquisa se mostra interessante quando sua finalidade é traçar um acompanhamento da aprendizagem.

Hadji (2001) conclui que a avaliação formativa não é um fato, se assim o fosse seria possível criar modelos. A avaliação formativa é um processo que depende principalmente da intenção dominante do avaliador, isto é a intenção dominante do avaliador é que faz a avaliação ser formativa ou não. Em primeiro lugar a avaliação formativa deve ser avaliação informativa, não precisando conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa.

Em segundo lugar, esta avaliação deve informar os dois principais atores do processo, professor e aluno que desfrutarão da auto-avaliação, da avaliação das práticas e do desenrolar do próprio processo e por último a avaliação formativa tem a função corretiva. Uma avaliação que não é seguida pela modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa.

Assim a idéia de uma avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de avaliação, embora ainda tenha muitos obstáculos a serem superados, embora considerando que a avaliação formativa é um embate diário.

Além das funções exercidas pela avaliação, Hadji (2001) propõe analisar a avaliação pelo grau de instrumentação do julgamento da avaliação em: implícita, espontânea e instituída.

A avaliação espontânea formula-se, mas não repousa sobre nenhuma instrumentação específica, acabando por ser subjetiva. Este tipo de avaliação condiz com os julgamentos que os próprios alunos fazem sobre os seus professores. A avaliação implícita é um julgamento que só se revela por seus efeitos, por exemplo,

a auto-eliminação dos estudantes num teste com eliminação subentendida. Já a avaliação instituída repousa sobre a operacionalização de uma instrumentação específica. Os exames escolares fazem parte deste caso.

O próprio autor, no entanto, conclui que agir na espontaneidade ou sem explicitar as intenções pode ser nocivo ao que se entende como avaliação formativa, visto que a mesma deve informar os autores do processo sobre avanços ou necessidades durante o mesmo.

Sacristán (2000) se refere aos julgamentos espontâneos feitos pelo professor como perniciosos ao processo ensino-aprendizagem, à medida que toma decisões a respeito do destino de seu aluno, pautado em maior grau em sua memória avaliativa, a despeito do próprio percurso do aluno.

> Resumindo: a avaliação não é uma operação científica. A declaração do avaliador é sempre equívoca. Ela só tem legitimidade no seio de uma instituição. E para nós, o fato fundamental – ela expressa a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e relação ideal do aluno com o saber, o objeto do "desejo" institucional. É em nome dessa relação ideal que é declarado o valor do aluno (HADJI, 2001, p.44).

Perrenoud (1999) tem a mesma concepção afirmando que nem mesmo a avaliação dos estabelecimentos escolares, embora ela empreste do método científico uma parte de seus instrumentos e de seu rigor há muito de representações e de práticas sociais nela embutidas. No tocante à avaliação pedagógica há muito, principalmente, dos valores atribuídos às hierarquias de excelências construídas por ela mesma, enquanto instituição social.

II.IV – A criança e o processo de aprendizagem: o papel da escola frente a este desafio

Para Geraldi (2004) é notório que a escola pública não tem preparado as crianças brasileiras para poderem fazer parte ativa e criativa da sociedade democrática.

Neste caso, se a escola exerce poder sobre a formação das pessoas, porque não consegue instruí-las, ou, porque os meios que a escola dispõe se apresentam

incapazes de modificar a estrutura das desigualdades escolares e posteriormente sociais.

Para Perrenoud (2001) toda criança ao entrar na escola, apresenta-se em nível inicial de desigualdade, uma em relação à outra. Ao passar pela escola, não passará em vão e sim para que seja introduzida no mundo de conhecimentos sistematizados. Assim ao passar por este processo, é função da escola diminuir significativamente as desigualdades e não deslocar os desvios, traduzidos em desigualdades finais. Isto demonstra uma grande impotência da escola e dos professores em lidar com os alunos, bem como com seus conhecimentos.

Desta forma, durante este processo, a escola acaba por produzir sucessos e fracassos por três mecanismos complementares e inerentes à ação pedagógica.

> 1. Em primeiro lugar está o currículo, em outras palavras, o caminho que desejamos que os alunos percorram. Nem todos partem do mesmo ponto e não dispõe dos mesmos recursos para avançar (...) 2. A seguir, vem a ajuda que proporcionamos a cada um para percorrer o caminho. Aí surge o problema das indiferenças às diferenças (....) 3. Por fim, conforme o momento e o modo de avaliação, contribuiremos para minimizar ou dramatizar as desigualdades bastante reais de aprendizagem (...). (PERRENOUD, 2001, p.21).

Considerando primeiramente o currículo, este traduz o caminho a ser percorrido pelos alunos, que nunca é o mesmo para todos. Ignorar estas diferenças faz que se considere que todos chegam à escola com os mesmos conhecimentos e devem trilhar o mesmo percurso, sendo indiferente às diferenças. A escola ao promover a indiferença à diferença, transforma desigualdades de ordem extra-escolar em desigualdades de aprendizagem, logo em sucessos e fracassos. Partindo deste princípio, avaliar tenderá a promover ainda mais as desigualdades, promovendo as chamadas hierarquias de excelências e não contribuindo para sanar as reais desigualdades de aprendizagem.

Perrenoud (2001) considera que romper com a indiferença às diferenças é neutralizar um dos mecanismos de fabricação do fracasso escolar. A diferenciação do ensino passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural.

Portanto, para promover a verdadeira diferenciação do ensino, há que se compreender como se dá a aprendizagem em cada sujeito. A diferenciação do

ensino objetiva elevar o nível de aprendizagem escolar e é preciso ter claro que aprender é uma tarefa singular e ao mesmo tempo complexa, mobilizando muitos fatores internos do sujeito e considerando fatores externos a ele também.

> Aprender é uma tarefa complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspecto fundamental no âmbito pessoal e cultural (PERRENOUD, 2004, p.24).

Hadji (2001) retoma a discussão de estudiosos franceses, na qual se afirma que a aprendizagem está diretamente relacionada à diminuição das perdas. Ao contrário do que muitas teorias propõem, a tarefa do educador e da escola é primordial neste processo. De acordo com esta teoria, o crescimento significaria a perda sucessiva de capacidades inatas. Isto não quer dizer que neste processo, se não há progresso senão com perdas, não se possa conceber e tentar favorecer uma aprendizagem com menor perda.

A idéia de desenvolvimento está intimamente relacionada à idéia de progresso. Aquilo que se considera uma aquisição, na realidade corresponderia à estabilização de uma potencialidade inicial. À medida que essas potencialidades não são estabilizadas através da aprendizagem no processo de desenvolvimento dos alunos, pode haver perdas. Portanto, isto só ocorrerá se não houver o desenvolvimento das potencialidades.

Portanto, o que está em jogo é a capacidade de aprender e progredir em qualquer idade. “Exceto em casos claramente patológicos, todas as crianças, têm no início, as mesmas chances de aprendizado, pois dispõem no aspecto estrutural, da mesma “ferramenta”. Nenhum dom vai diferenciá-las.” (HADJI, 2001, p. 57).

As condições de desenvolvimento que vão ocorrer na história do sujeito pela estabilização seletiva de sinapses vão permitir a este sujeito construir novos modelos de comportamento através de um trabalho de reorganização e de reconstrução dos modelos que foi dotado por estabilização seletiva das mesmas.

> Por isso, o desenvolvimento, espaço da interface biológico/cultural, necessário para torna-se (em ato), na medida do possível (desenvolvimento com menor perda), o que se é (em potência) não só deixa o campo aberto, mas também recorre à educação, entendida como intervenção, para organizar a interação biológico/cultural de maneira a diminuir as perdas e aumentar os ganhos. Embora esta intervenção não possa fazer emergir nenhuma capacidade nova, ela é determinante para a realização daquelas que existem, ou seja, daquelas que precisam dela para existir verdadeiramente. (HADJI, 2001, p. 57).

A educação, como processo de intervenção, deve contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito de modo a diminuir as perdas e aumentar os ganhos, já que todo sujeito é capaz de progredir e a temporalidade da existência humana torna a educação necessária como uma ação que tem a função de contribuir para a proteção do desenvolvimento das ricas disposições de cada um. O primeiro papel do educador será o de favorecer um desenvolvimento com menor perda. No entanto, é preciso saber como as escolhas do educador podem ser conciliadas com a liberdade daquele que se desenvolve.

A educação também é condição de salvaguarda das potencialidades, neste momento é um desenvolvimento positivo como movimento de atualização de potencialidades e de autoconstrução. É através da educação que se as pessoas se tornam o que são, transformadas em pessoas comuns.

A ação educativa como salvaguarda e exploração do potencial específico supõe uma intervenção que consiste em colocar o desenvolvimento em certas normas e orientá-lo para certos objetivos.

Para Hadji (2001), pensar a educação leva à reflexão na ação do acabamento de um ser inacabado, porque, longe de ser temerário, o desafio da educabilidade se sustenta na própria natureza do sujeito na educação, por essência inacabado. A educabilidade é apenas a outra face do inacabamento. É por ser inacabado que o ser humano é imediatamente educável de ponta a ponta. Falar de educabilidade é insistir sobre a necessidade da intervenção humana para o desenvolvimento do sujeito, por isso o autor acima se volta para a necessidade do olhar positivo do educador que não faz somente ver as lacunas, mas também os conhecimentos e as capacidades do sujeito “carteiras de competências” (HADJI, p.126), não do seu estado atual, mas do que pode vir a tornar-se.

Neste entendimento se faz a reafirmação sobre o olhar positivo que o educador deve ter, aproximando-se das idéias defendidas por Vigotsky (1994), mais precisamente sobre o que este definiu como zona de desenvolvimento proximal.

Em Vigotsky (1994, p.118) embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. Na verdade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os dois processos. Desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

> ...chamamos de zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes.(VIGOTSKY, 1994, p.112).

A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. A zona de desenvolvimento proximal define ainda as funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, mas que amadurecerão.

Ao nível de desenvolvimento real de uma criança estão as funções que já amadureceram, ou seja, produtos finais do desenvolvimento, certos ciclos de desenvolvimento já completados e,

> a idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento de desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. (OLIVEIRA, 1993, p.60).

Assim entendemos que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares de origem biológica através da interação do sujeito com outros mais experientes, isto é, é na interação interpessoal que primeiramente se constrói um conhecimento que virá a ser intrapessoal.

Dessas acepções, decorre que “processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado não se beneficiam da ação externa” (OLIVEIRA, 1993, p.61).

A implicação desta concepção de Vigotsky (1994) para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem papel essencial na construção do ser psicológico adulto, dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. A escola deve se portar como o motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que freqüenta a escola o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Dessa perspectiva compreendemos então que o desenvolvimento recorre à educação, entendida como intervenção para organizar a interação biológico/cultural

e cabe ressaltar que o olhar do professor não pode estar só voltado às lacunas, mas ao conhecimento e capacidades do sujeito, para além de, o estado atual do sujeito, no que ele é capaz de tornar-se. O professor deve ver sempre além da extremidade do desempenho atual do sujeito.

> O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido neste processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

Para Vigotsky (1994) o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e assim o professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Os estudos destes autores Vigotsky (1994) e Hadji (2001) vêm ao encontro dos nossos anseios no sentido de mostrar que o professor só pode obter estes dados na medida em que partir de uma avaliação inicial cuidadosa e criteriosa de seus alunos. E, de posse dos dados reais, planejar a ação pedagógica considerando que o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se foram revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. “A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogo e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento”. (VIGOTSKY, 1994, p.113) e o aprendizado adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que de outra forma seriam impossíveis de acontecer.

Assim sendo, salientamos que para ambos, Hadji (2001) e Vigotsky (1994), o ensino escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças. O primeiro considera que a essência da escola é fazer frutificar e multiplicar as ferramentas do desenvolvimento, e o outro que o aprendizado mediado por pessoas mais experientes é que permite a promoção do desenvolvimento do indivíduo que sozinho não ocorreria. O professor, com seu conhecimento e experiência, pode na escola contribuir e muito com o desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno.

II.V - Fracasso escolar: um fenômeno produzido na escola

Para Grisay (2004), as dificuldades de aprendizagem se apresentam como uma realidade que afeta todos os indivíduos, desde sempre e em todos os lugares. Em todo o grupo humano existe uma grande diversidade. O fracasso escolar, em troca, não tem nada de universal, é um fenômeno historicamente recente e ligado ao surgimento em nossas sociedades de uma instituição encarregada de proporcionar determinadas aprendizagens a um grupo determinado de idade, segundo certas modalidades, codificadas como normas, relativas a lugares, calendário, conteúdo e segmentação, idade dos alunos, organização da classe, sistema de avaliação e diplomação.

No Brasil a questão do fracasso escolar é um fenômeno que se intensificou em particular na escola pública, com a grande ampliação do número de crianças para atender à exigência da escolaridade obrigatória.

Para Freitas (1994), a grande armadilha da democratização do ensino na escola pública foi estender um modelo de educação vigente na escola pensado para a classe dominante a todas as crianças, independentemente da classe social a que pertencessem.

Considerando que as diferentes classes sociais guardam distâncias desiguais em relação à cultura escolar e apresentam disposições diferentes para reconhecê-las e adquiri-las, a norma escolar imposta favorecia a classe dominante, deixando a outra em franca desvantagem, embora fosse inadequada para ambas.

Reafirmando esta idéia de inadequação vem a expectativa comum na escola pública de que as crianças das classes trabalhadoras fracassem. Essa expectativa da escola é um dos determinantes deste fracasso (PATTO, 1988).

Freitas (1994) em sua pesquisa, denunciou que a produção de ignorância na escola se dá por meio de reprovações sucessivas à medida que seleciona os mais aptos e excluí os demais e que esta reprovação não se dá pelos resultados finais, mas é construída paulatinamente no dia-a-dia da escola. A avaliação neste caso, era pautada por sua função classificatória e arbitrariedade de critérios, embasada numa concepção de educação subjacente ao processo ensino-aprendizagem, onde a criança, enquanto sujeito que constrói, era a grande ausente. Assim, o perfil ideal

historicamente referido ao desempenho escolar dos alunos não correspondia às condições de vida da maioria dos alunos.

Para Charlot (2000), não existe “fracasso escolar”, ou melhor, algo chamado “fracasso escolar”. É verdade que certos alunos não conseguem “acompanhar”, não aprendem o que devem supostamente aprender, repetem o ano ou são orientados para modalidades curriculares desvalorizadas: esses fenômenos, rotulados de “fracasso escolar” são reais. No entanto, “explicar o fracasso escolar requer, portanto, a análise das condições de apropriação de um saber” (CHARLOT, 2000, p.23). Esta relação com o saber se constrói em relações sociais de saber.

Patto (1990) denuncia que o fracasso escolar, por muito tempo, foi justificado por mitos que atribuíam a culpa do fracasso escolar ao aluno ou a sua família, associados à desnutrição, às condições familiares tomadas como desestruturadas, aos déficits de desempenho e até à conduta moral das crianças.

Tanto Patto (1990) como Charlot (2000) entendem que o fracasso é produzido na escola e justificado de maneira a parecer algo inerente a ela como se na sua constituição o mesmo já estivesse determinado, ou seja, que alguns já estariam pré-determinados ao sucesso e outros, ao fracasso, novamente contrariando a função essencial da escola, a disseminação do ensino sistematizado e Collares (1992) reafirma em seu estudo que ao tomar o mito da desnutrição como causa do fracasso escolar promove-se a medicalização do mesmo, pondo a escola e o sistema em situação fortemente tranqüilizadora, e assim camuflam a realidade atribuindo o fracasso ao aluno e a sua família ao invés de compreendê-lo como um problema social e politicamente produzido.

Baeta (1992) conclui que um dos mitos que estava mais arraigadamente presente na representação dos professores, ao se referirem ao fracasso escolar, é o da criança carente que não aprende, e chama a atenção para o cunho ideológico desta constatação. A carência assim como o fracasso, é produzida e dependendo da posição social ocupada a mesma passa a ter uma conotação e a superação deste mito só se dará à medida que houver esforço conjunto interdisciplinar de todos os envolvidos na educação escolar.

Para Perrenoud (2000) bem antes da invenção da escola, os seres humanos souberam avaliar seu próprio capital cultural e o de seus contemporâneos, definindo formas e normas de excelência, a fim de estabelecer comparações e classificações, que por sua vez alimentam estratégias de distinção. As classificações são chamadas

de “hierarquias de excelência”, definidas por qualidade de práticas que na realidade se aproximam de uma norma ideal. As formas e as normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino.

> As hierarquias de excelência são representações sociais, mais ou menos compartilhadas que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica. Elas existem em qualquer sociedade humana, em qualquer grupo. Até mesmo em uma sociedade sem escrita e sem escola, as desigualdades reais de capital cultural são percebidas e, portanto, associadas às hierarquias de excelência. (PERRENOUD, 2000, p.19).

A escola tem o poder de fabricar hierarquias de excelência a partir de quase nada, e o fracasso escolar passa a ser desta maneira um julgamento institucional só existente no interior de uma instituição, que assim o declarou de maneira unilateral de acordo com as suas normas de excelência, independentemente da vontade, do projeto pessoal do aluno ou da família, e a sua contestação nada adiantará.

A avaliação pode atenuar ou agravar tal realidade, mas não mudá-la. A escola não tem a liberdade de avaliar qualquer coisa, as formas e as normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino, no entanto, as escolas e os professores gozam de certa autonomia na execução dos objetivos e na avaliação dos conhecimentos. Ainda que os professores supostamente utilizem um programa definido, não conseguem dar exatamente a mesma formação a todos os alunos.

Para Perrenoud (2000), o fracasso só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno em fracasso. É a escola que avalia seus alunos e declara que alguns fracassam. O fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida, e por outro lado, não é o simples reflexo das desigualdades de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola, põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é assim, um julgamento institucional.

Foi um grande passo dado, ao compreender que as diferenças e desigualdades extra-escolares biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais só se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, pelo sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças. Então, a explicação sobre as causas do fracasso escolar

passará obviamente pela reflexão de como a escola explica e lida com as desigualdades reais.

O fracasso escolar não se limita às dificuldades de aprendizagem do aluno, mas, de alguma maneira, é também o reconhecimento oficial dessas dificuldades: “é o que diz a escola sobre o aluno ou o que faz a escola ao aluno com problemas” (GRISAY, 2004, p. 93).

Em função disso, nos é evidente que “o sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades práticas”. (CHARLOT, 2000, p.23), e que o fracasso escolar não é um problema somente educacional, mas com enormes repercussões individuais e sociais e por isto é um fenômeno complexo e global que não pode ser resolvido com medidas simples e parciais.

Marchesi e Pérez (2004) concluem que não há uma única explicação para o fracasso escolar, que ele deve ser entendido a partir de uma perspectiva multidimensional. Consideram também que por sua realidade ser multidimensionada ele varia ao longo do tempo e que são fatores a serem considerados como intervenientes, os relacionados às condições sociais e familiares, à organização do sistema educacional, ao funcionamento das escolas, à prática docente na sala de aula e à disposição do aluno para a aprendizagem.

Tais afirmações vêm ao encontro do que queremos, considerando o fracasso escolar como um fenômeno razoavelmente recente, intensificado no último século e que se coaduna com o ingresso de todas as camadas sociais na escola por exigências oficiais; é importante entender que o mesmo não passa de julgamentos intencionais institucionais e que, muitas vezes são legitimados por práticas avaliativas que permitem estabelecer as hierarquias de excelências, e não se consideram os potenciais e não atendem às dificuldades dos alunos.

Em nível de sistema há muito que rever. Pela lógica de reorganização e aligeiramento dos percursos escolares que vêm permeando a escola pública na rede estadual paulista desde a década de 90, atrelados às políticas educacionais que proclamam ter a avaliação como elemento norteador para o sucesso de suas práticas no Regime de Progressão Continuada, em um sistema de ciclos, é fundamental questionar a proximidade e o distanciamento entre os objetivos e critérios educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos.

No âmbito pedagógico principalmente há muito o que fazer. É necessário rever práticas cristalizadas, principalmente no que se refere às práticas avaliativas.

Embora muito se fale em mudança, na prática cotidiana parece que quase nada mudou.

Nesta perspectiva há um evidente descaso nas escolas com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e uma preocupação excessivamente quantitativa que considera somente as estatísticas dos sucessos e objetiva livrar-se, o mais cedo possível, dos fracassos, acabando por “empurrar” adiante uma realidade. Assim os alunos são enviados ao Ciclo seguinte sem ao menos ter atingido o mínimo proposto para sua progressão.

CAPÍTULO III – O percurso metodológico

O interesse em investigar as situações aparentemente contraditórias observadas nas trajetórias percorridas pelos alunos no interior das escolas com a implantação do regime de progressão continuada, organizada em ciclos, levou-nos à opção pela abordagem qualitativa, considerando que "a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta, que é freqüentemente invisível para o observador exterior" (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.51).

Tínhamos clareza de que a compreensão dessa dinâmica exigiria ir além do estudo dos processos, instrumentos e registros de resultados, para estudar a escola por dentro, as tramas de relações estabelecidas entre atores que partilham significados em um contexto fortemente marcado pela hierarquização dos saberes e pela imposição de idéias e práticas advindas de instâncias superiores.

Nesse contexto movia-nos, ainda, a necessidade de compreender os significados atribuídos institucionalmente às novas propostas de avaliação e de reorganização de espaços e itinerários dos alunos, e de desvelar os mecanismos construídos e/ou engendrados por esses atores no interior da escola ao decidirem sobre esses itinerários, o que nos levou à opção pelo Estudo de Caso.

O Estudo de caso realizado compreendeu diferentes unidades de análise e diversas dimensões, instâncias, espaços e momentos da vida escolar, buscando captar um retrato fiel das relações que se estabelecem entre processos de avaliação e acompanhamento e processos e mecanismos decisórios sobre a vida dos alunos, obter detalhes e descrições finas das experiências, dos pensamentos e sentimentos dos próprios participantes em relação a essa situação (COHEN, MANION, MORRISON, 2003, p.182).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo diagnóstico da escola, constituíram nossa primeira unidade de análise. Partimos assim da unidade de análise mais simples, seguindo a regra proposta por Patton (2002) de iniciar pelo nível mais simples, o nível individual. Mas, entendendo que um caso só faz sentido se compreendido no contexto e situação em que se insere, unidades de análise em níveis mais complexos foram definidas, as quais, como proposto por Patton, encontram-se articuladas como "camadas justapostas" de um mesmo objeto ou fenômeno: a sala de aula e a unidade escolar.

Somente o estudo de caso permite este tipo de coleta de dados e ainda partir para a análise um a um para fazer justiça a cada caso individual. A utilização desses níveis de análise é fundamental em nosso estudo por estarmos tratando de uma proposta educacional, no caso, o Regime de Progressão Continuada, que prevê o acompanhamento do aluno em sua individualidade.

Nesta perspectiva, optamos por iniciar o estudo de caso pela escolha de dois alunos com história escolar diferenciada e apontados pelos professores como portadores de dificuldades de aprendizagem[21] conforme as fichas de encaminhamento ao serviço especializado, e, portanto, fortes candidatos a passarem a compor as estatísticas como crianças de "risco" (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 37).

Tomamos a precaução de optar por dois alunos, de sexo, história familiar e percurso escolar diferenciados, e que freqüentavam escolas diferentes tanto nas características físicas como nas representações dos atores escolares e da comunidade. Em comum havia o fato de estarem cursando a 4ª série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados e terem sido encaminhados a um serviço especializado.

Movia-nos também a intenção de investigar, além dos alunos com problemas, dois casos de alunos que estivessem na mesma turma destes escolhidos e fossem considerados pelos professores como bons alunos ou casos de sucesso escolar.

Em posse destas intenções, fomos até as escolas onde estes alunos estavam matriculados, para solicitar autorização da direção e fazer os primeiros contatos com os professores. Obtida a autorização e o consentimento dos professores, que indicaram dois bons alunos para nosso acompanhamento, iniciamos a coleta de dados e as observações no ano de 2005 e retornamos no início do ano de 2006. Tínhamos então quatro alunos, dois professores e duas escolas diferentes para nos dedicarmos e coletar o máximo de dados formais e informais possíveis para dar conta dos objetivos propostos para a pesquisa.

Estivemos em ambas as escolas com maior freqüência no segundo semestre de 2005, freqüentando o replanejamento, reuniões de Conselho de Classe/Série e de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) sempre que nos era comunicado e permitido.

---

[21] Dificuldades de Aprendizagem: entendida aqui pelos professores como um problema a ser tratado.

Voltamos às escolas no primeiro semestre de 2006, assistimos à reunião de planejamento e retornamos sempre que houve necessidade, durante a redação do trabalho, de coletarmos mais informações, esclarecermos fatos ou elucidar dados coletados buscando maior coerência e consistência entre os dados da pesquisa, a teoria descrita e os procedimentos metodológicos utilizados.

Ao adentrarmos às salas de aula com interesse nos casos dos alunos específicos, fomos percebendo que muitos fatos aconteciam fora dela, o que, à primeira vista, parecia ser relevante para o foco de nosso estudo.

Pudemos observar que muitas decisões tomadas em âmbito institucional poderiam oferecer dados potenciais para nossa pesquisa e que o contexto em que estas decisões se davam, careciam de observação aguçada e análise mais detalhada.

De modo a abarcar o fenômeno estudado em sua dinâmica institucional, o estudo de caso passou a envolver os três níveis de unidade de análise, já especificados: os alunos, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a dinâmica da sala de aula e o contexto institucional.

Nesta perspectiva, o processo de coleta de dados envolveu: análise documental dos textos oficiais, da proposta pedagógica, dos planos de ensino, das fichas individuais de avaliação dos alunos, das fichas de encaminhamento e do percurso dos mesmos ao serviço técnico especializado, além dos trabalhos, provas e produção dos alunos; observação dos alunos e observação de reuniões de professores, sempre registrando as conversas, orientações recebidas formal e informalmente; observação e registro das falas e ações da equipe administrativa da escola, bem como dos mecanismos e processos de tomada de decisões pelas autoridades escolares em conjunto com a direção da escola; e entrevistas informais com os professores e com pais dos alunos.

Análise documental

Para Bogdan e Biklen (1991, p. 180) as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas ou ficheiros. Além disto, tem também a reputação de produzir muitos materiais principalmente para consumo externo como um retrato irrealista de como funciona a organização. Esta maneira de compreender as produções de documentos na escola

é vista de forma favorável para a pesquisa qualitativa e para nós, especialmente que buscamos com nossa pesquisa, desvelar os mecanismos que interferem na tomada de decisão sobre a progressão dos alunos, indisponíveis nos registros oficiais para consumo externo, no caso, os registros de resultados de avaliação do desempenho e do rendimento dos alunos.

Nesta perspectiva, nos utilizamos para a análise documental de fontes primárias, secundárias e documentos técnicos.

Como fonte primária, analisamos documentos emanados dos órgãos dos governos Federal e Estadual, buscando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais. Nesta etapa fizemos levantamento de textos de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções, diretrizes e consultas a atos normativos elaborados pela SEE/SP, relevante à temática caracterizando a avaliação num contexto de Progressão Continuada num sistema de ciclos, considerada pela política educacional atual, o seu elemento norteador.

Buscando compreender os mecanismos de decisão institucional recorremos à análise da estrutura e aparato administrativo e legal mais amplos da SEE/SP selecionando os documentos que, para nós, esclareciam muitas das questões que buscávamos responder sobre a progressão dos alunos. Assim nos amparamos em leis, decretos, resoluções, portarias e outras publicações institucionais para melhor direcionar nossa análise.

Como fonte secundária, consultamos teses, dissertações e literatura especializada.

Os documentos técnicos referem-se à Proposta Pedagógica, Planos de Ensino, Diários de Classe, Resultados da Avaliação (SARESP- 2005), boletins, ficha individual de avaliação do rendimento escolar, formulário de encaminhamento para o serviço especializado e parecer descritivo dos técnicos do serviço especializado sobre cada caso pesquisado. Temos ainda registros realizados pelos próprios alunos: seus cadernos, trabalhos e provas.

Todo este material técnico foi devidamente impresso ou xerocopiado. Encontra-se em nossa posse devidamente arquivado.

Entrevistas

"A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 134). Ressaltam, ainda, que as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (p.136).

Assim, consideramos que não deveríamos utilizar entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas e nem mesmo gravadores enquanto estivéssemos nas escolas. Percebíamos que as informações coletadas em conversas informais, pela espontaneidade e franqueza seriam de maior valor, se o que buscávamos era compreender o que "havia nas entrelinhas" e não somente o que os dados acumulados nos mostravam.

Registramos devidamente todas estas entrevistas e conversas informais em nosso diário de campo.

E em muitos dos momentos em que estivemos nas escolas, recolhemos dados de conversas informais com os atores escolares e dos mesmos com os pais, de valor inestimável para elucidar fatos e as reais razões pelas quais se tomavam as decisões. À primeira vista estas decisões eram apresentadas como inocentes e sem interesses hierárquicos e institucionais aparentes. Só pudemos entendê-los à medida que ampliamos nossa convivência além da sala de aula e isto foi sendo feito à medida de nossas dificuldades e necessidades na reflexão sobre os dados coletados para a pesquisa.

Tudo foi minuciosamente anotado em nossos diários de campo.

Observações

Para realizarmos nossas observações tínhamos o consentimento da diretora e da professora, porém não tínhamos um horário fixo para estarmos na escola. Íamos com freqüência até a escola e estivemos nas reuniões quando éramos informados, quando nos era permitido participar ou quando necessitávamos coletar mais dados para elucidar fatos anotados. Assim, pudemos afirmar que tivemos durante grande parte do ano de 2005 na escola. Em alguns dias ficávamos na

escola durante o período todo de permanência dos alunos na escola, em outros dias ficávamos algumas horas. No segundo semestre, nos dedicamos tempo maior a permanência nas escolas, considerando que as decisões que importavam para nossa pesquisa, decisões sobre a progressão ou não dos alunos, seriam tomadas a este tempo. Para Bogdan e Biklen (1991, p. 95) “o tempo durante o qual visita um local ou está com uma pessoa influenciará o tipo de dados que irá obter. As escolas são diferentes no início e no fim do ano”. Vale ressaltar aqui que retornamos as escolas nos primeiros meses do ano de 2006, inclusive para assistir a reunião de planejamento.

Nossas observações foram realizadas de maneira a contemplarmos também anotações de situações cotidianas envolvendo os professores, reuniões informais, conversas e “ordens de corredor”, o que em nosso entendimento deram conta de responder aos nossos objetivos prescritos.

Assim, entendemos como necessário abandonar as observações de campo quando percebemos haver a saturação dos dados (Ibid., p. 97), ou seja, o ponto de recolha de dados foi suficiente quando a aquisição de informações em dado momento, tornou-se redundante.

Delimitação do estudo

A opção foi focar e delimitar nosso estudo à produção da trajetória escolar do aluno e, em especial, na utilização que os professores e a instituição fazem dos dados coletados durante o processo de avaliação para a tomada de decisão sobre a progressão dos alunos da 4ª série, final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, num contexto de Progressão Continuada organizado em Sistema de Ciclos. Essa opção deveu-se à necessidade de buscar *in loco* os processos e mecanismos de ressignificação da avaliação e de tomada de decisões sobre o percurso escolar de aluno com história de dificuldade escolar, visto a implantação do Regime de Progressão Continuada e do Sistema de Ciclos serem assuntos razoavelmente recentes e carentes de literatura e pesquisas.

Nossa opção também levou em conta a reorganização da rede física em 1995, considerando que por este modelo o aluno deveria iniciar um novo ciclo com novas exigências, numa escola essencialmente diferenciada, a começar pelo número de professores que estarão com ele, e que, em geral, não dispõem de

informações qualitativas relevantes sobre seu percurso. Um dos problemas é que esses professores recebem somente um pequeno papel impresso com as notas/menções do aluno, que resumem e simplificam, assim, o seu processo de aprendizagem, podendo camuflar grande parte de sua verdadeira trajetória escolar.

A opção pelos alunos fez com que voltássemos às escolas nas quais estavam matriculados à época da pesquisa, em bairros essencialmente distintos, com alunado bem diferenciado, principalmente no que se às condições financeiras e ao capital cultural. Nossa intenção era a de melhor compreender a lógica que orientava os mecanismos e decisões intra-escolares que atuam na progressão do aluno.

A delimitação dos espaços institucionais e a descrição dos atores

Por termos feito nossa opção metodológica pelo Estudo de Caso, é necessário descrevermos com precisão todo o contexto, espaços e atores envolvidos e que influenciam a nossa pesquisa.

Caracterizando a cidade

Itápolis é uma palavra composta de dois termos de origem etimológica diferente. *Ita* tem origem tupi-guarani e significa *PEDRA* e *pólis* deriva da língua grega e significa *CIDADE,* compondo portanto sua denominação conhecida como *"Cidade das Pedras".*

É uma cidade de pequeno porte fundada pelo Alferes Pedro Alves de Oliveira no dia 20 de outubro do ano de 1862. Conta com aproximadamente 40693 habitantes, segundo dados do ultimo censo censo do IBGE e uma área total de 999 km², distribuídos em 984 km² de zona rural e 15 km² de área urbana.

Localizada a 360 km a noroeste do Estado, conta com dois distritos. Por ser uma cidade de pequeno porte, habitada inicialmente por imigrantes italianos, sua economia sustenta-se pelo cultivo de citrus e pelo cultivo da cana-de-açúcar. É conhecida em todo o país como a "Capital Mundial da Laranja", sendo o maior município produtor de laranja do mundo. Tem um PIB elevadíssimo, em torno de R$ 24.820,00. Tem poucas indústrias, o comércio é pequeno e grande parte da população trabalha como mão-de-obra nas lavouras citrícolas.

Na área educacional, a cidade conta com mais de 10 mil alunos nas 50 instituições de ensino fundamental, médio superior, técnico e complementar existentes no município. Na Educação Básica conta com 02 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, 11 escolas estaduais de ensino fundamental sendo 04 na zona rural e as demais na zona urbana, uma única de ensino fundamental municipal, 10 escolas municipais de Educação Infantil, 06 creches municipais, 03 entidades de educação complementar, 02 associações e 07 unidades de ensino particulares, entre elas uma de arte musical e duas técnico-profissionalizantes como a Escola de Aeronáutica e o Colégio Oswaldo Bruschi e uma faculdade, a FACITA (Faculdade de Itápolis) que atrai estudantes de toda a região.

Numa iniciativa pioneira Itápolis implantou o Prevesti, Cursinho Pré-Vestibular Municipal que atende gratuitamente os alunos que comprovarem ter estudado a vida toda em escolas públicas e querem ingressar em uma Universidade Estadual ou Federal em qualquer lugar do Brasil.

Outra iniciativa pioneira foi a implantação do CEMAIA – Centro de Atenção à Infância e Adolescência vinculado à Secretaria de Saúde. Este Centro oferece o serviço de sua equipe multidisciplinar para atender crianças e adolescentes que apresentem dificuldades de aprendizagem escolar, qualquer outro sintoma ou patologia relacionado à saúde mental, que possa ameaçar a integridade física, moral e social dos mesmos. Os encaminhamentos são feitos através das escolas, serviços médicos ou sociais do município.

A caracterização deste serviço é de fundamental importância para o nosso trabalho, pois foi através do trabalho realizado com alunos encaminhados pelas escolas, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, é que se delineou a presente pesquisa.

O Centro de Atenção à Infância e à Adolescência - CEMAIA

Este serviço teve início no ano de 2004 contando com apenas duas salas para atendimento numa Unidade Básica de Saúde, num bairro periférico da cidade.

Contou inicialmente com duas profissionais, uma Psicopedagoga, esta pesquisadora, e uma Fonoaudióloga, ambas em jornada de vinte horas semanais de trabalho. A equipe era apoiada por um Médico Psiquiatra, que dispunha de duas horas semanais para o atendimento dos casos diagnosticados como mais sérios e

de um Médico Neurologista, que também dispunha de duas horas semanais para o apoio clínico e neurológico. Depois de algum tempo de luta incessante receberam mais duas profissionais para se integrarem à equipe: uma Assistente Social e uma Psicóloga.

Inicialmente, os encaminhamentos eram feitos para as Psicólogas da rede Municipal, que em reunião semanal com as coordenadoras das escolas públicas estaduais recebiam os casos e os repassavam à pequena equipe.

Foi nesta época que nos chegou o caso da aluna que mais adiante denominaremos Aluna A.

Com a mudança de gestão, no ano de 2005, a equipe ganhou sede própria e outros profissionais se uniram à equipe, passando a contar com Terapeuta Ocupacional e mais dois Psicólogos, uma Pedagoga e uma Fonoaudióloga. Em contrapartida, perdeu-se o apoio do Médico Psiquiatra.

A partir deste momento as coordenadoras pedagógicas das escolas passaram a ser recebidas na sede do serviço pela Assistente Social semanalmente. O serviço ganhou maior visibilidade na comunidade. Em decorrência disso, aumentou a demanda por este serviço e os casos encaminhados começaram a se acumular, chegando a ter lista de espera com mais de duzentos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem.

A análise das dificuldades ou “queixas” apresentadas pelos professores para encaminhamento dos alunos evidenciava a ausência de informações sobre as dificuldades específicas destes alunos, uma vez que as queixas eram descritas de forma imprecisa, referindo-se vagamente “à falta de atenção”, “falta de concentração”, “falta de vontade”, “dificuldade de aprendizagem”, sem fornecer nenhuma informação sobre problemas específicos seja de natureza psicopedagógica, física ou emocional.

O confronto dos diagnósticos realizados pelos profissionais do Centro com as descrições encaminhadas pelos professores evidenciava a existência de sérios problemas no processo de avaliação escolar, em especial no diagnóstico e acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo de sua trajetória escolar.

Os questionamentos suscitados neste confronto indicavam a necessidade de se investigar como os casos mais sérios de defasagem eram produzidos no interior da escola, uma vez que se recebia alunos de 4ª série ainda não alfabetizados. Dentre os casos selecionamos dois casos em especial, cujas trajetórias escolares

exigiam investigação detalhada sobre os processos e mecanismos intra-escolares que haviam influenciado e ou mesmo determinado seu fracasso escolar.

Estes casos foram definidos como sujeitos centrais de nossa pesquisa.

O Caso ao qual denominaremos B chegou encaminhado ao serviço especializado no início do ano de 2005.

Descrição dos Casos

O Caso A

O Caso ao qual denominaremos A trata-se de uma aluna encaminhada para o serviço especializado, pela escola que denominaremos Escola A, no início do ano letivo de 2004. Essa aluna foi encaminhada pela professora da 2ª série, embora tenhamos identificado depois que não era a sua professora regular, visto que ela estava matriculada regularmente na 3ª série no período da manhã à época do encaminhamento (condição que explicaremos mais abaixo).

Segundo descrito pela professora da 2ª Série no formulário de encaminhamento, a aluna apresentava a seguinte queixa principal: "*desinteresse, desatenção às aulas, só querer brincar, não realizar atividades escolares, ser teimosa, não cuidar de seu material escolar, não cuidar de sua higiene pessoal, só reconhecer algumas sílabas simples, ler muito pouco, não ter realizado as atividades na 1ª e na 2ª série, não havendo progresso em sua aprendizagem"*. A professora ainda descreveu que: "aluna era muito carente, devido problemas nos seus primeiros anos de vida"; que a mãe não participava até então, que a avó compareceu algumas vezes, mas não houve mudança no comportamento da menina e que a mãe parecia começar a interessar-se um pouco mais, a partir de então.

De posse destas informações o CEMAIA chamou a mãe, que passou por entrevista com a Assistente Social e, em seguida a menina foi avaliada por vários profissionais, entre eles a Psicopedagoga, a Fonoaudióloga, o Médico Psiquiatra, a Psicóloga e a Terapeuta Ocupacional. Após a fase de avaliação e diagnóstico pela equipe de profissionais envolvidos a aluna passou a ser atendida no serviço.

No entanto, após este processo, o que realmente nos chamou a atenção e nos fez optar por este caso, o primeiro que escolhemos pra realizar nossa pesquisa,

foram as contradições entre os resultados da avaliação do CEMAIA, os dados que a mãe apresentava e os dados coletados na escola por especialistas do CEMAIA.

A aluna quando interrogada sobre a sua identificação pessoal e escolar, informou de início estar freqüentando uma série, mas durante os atendimentos contava fatos vivenciados em outra série. Isto nos causava certa estranheza, visto que precisávamos lidar com as queixas da escola, as representações da aluna e da família em nosso trabalho. A fim de compreendermos o que estava ocorrendo foi necessário ir até à escola para nos assegurarmos das informações até então obtidas.

Ao chegar à escola tivemos acesso a dados relevantes sobre a trajetória da aluna, que evidenciavam ter essa aluna trilhado trajetória irregular e diferenciada da proposta pelos aparatos legais. As irregularidades em sua trajetória desvelavam mecanismos ocultos de burla ao cumprimento legal e instigavam questionamentos sobre os processos institucionais que orientaram as tomadas de decisões sobre os remanejamentos dessa aluna e que pareciam arriscados, considerando a aparente ausência de critérios claramente definidos.

Isto nos intrigava sobremaneira e nos conduziu à busca de informações de como eram tomadas essas decisões e em que processos e registros de avaliação a escola se amparava ou ainda se havia outros mecanismos influenciadores nestes processos.

Nesta perspectiva, é necessário descrevermos e compreendermos a trajetória da aluna A em seu percurso de escolarização.

A aluna estudou durante os quatro anos iniciais do 1º Ciclo do Ensino Fundamental na mesma unidade escolar (Escola A). Na 1ª e 2ª Séries freqüentou regularmente a sala de aula na qual estava matriculada oficialmente e já no inicio da 1ª série foi encaminhada ao Projeto de Recuperação Paralela que freqüentou durante os dois anos.

Na 3ª Série, pelos dados coletados, teve início a irregularidade em sua trajetória. No início do ano de 2004, embora matriculada na 3ª Série, a aluna freqüentou novamente a 2ª Série e foi encaminhada logo no início do ano para o SAPE, serviço especializado interno na unidade escolar, e no final do 1º semestre deste mesmo ano, foi transferida do atendimento psicológico da Unidade Básica de Saúde Municipal ao CEMAIA, serviço especializado externo, pela própria psicóloga que a atendia, por entender que as dificuldades da aluna referiam-se mais às

dificuldades escolares ou de aprendizagem, considerando que, nesta época ainda não havia psicólogos no serviço especializado e que este serviço era feito naquela Unidade Básica de Saúde por eles mesmos. No CEMAIA, a aluna foi avaliada e atendida no 2º Semestre de 2004.

No ano seguinte, a aluna teve sua matrícula regularmente realizada na 4ª Série, embora não tenha cursado a 3ª série, considerando que freqüentou por duas vezes a 2ª série, no ano de 2003 e 2004.

No início do ano letivo de 2005, ela freqüentou a 4ª série durante o primeiro mês. Em comum acordo entre a direção, coordenação e professoras das respectivas salas, 3ª e 4ª séries, a aluna passou a freqüentar a 3ª série. A aluna foi então encaminhada para a 3ª Série, onde ela esteve até o final do mês de setembro do corrente ano. Durante todo o ano letivo de 2005, a aluna fez acompanhamento pedagógico especializado no SAPE.

No início do mês de outubro, por decisão da professora da 3ª Série, ela foi "devolvida" à sua série de matrícula, 4ª Série, e lá permaneceu até o final do ano, inclusive realizando as avaliações do SARESP nesta turma.

Embora esta trajetória estivesse irregular, a aluna foi promovida e no início do ano de 2006, a aluna passou a freqüentar a 5ª Série do Ensino Fundamental em uma outra escola. A sua aprovação se deu mediante a prescrição de que a mesma deveria já no início do ano de 2006 freqüentar o Projeto de Recuperação Paralela, conforme consta em sua 'Ficha Individual de Avaliação', produzida pela Escola A e encaminhada para a nova escola.

No ano de 2005, em virtude do serviço especializado estar passando por readequação, a aluna lá esteve poucas vezes, e nas vezes em que esteve passou por novas avaliações, inclusive avaliação pedagógica.

Neste serviço foi constatado que a aluna não tinha comprometimentos neurológicos ou psiquiátricos que a impossibilitassem de aprender. Consta do diagnóstico que suas dificuldades estavam relacionadas à sua estrutura familiar, que a família é que precisava de orientação e que toda esta falta de cuidado e orientação no ambiente familiar, a ausência da presença física da mãe, de regras bem estabelecidas era um dos fatores determinantes em sua conduta pessoal e escolar.

Sua história familiar era a seguinte: na sua casa moravam três pessoas, a mãe, a aluna A e um irmão. A aluna A era a segunda filha. Tinha um irmão sete anos mais velho, que a mãe, em seus relatos, caracterizava como depressivo e que se

encontrava em tratamento. No CEMAIA sabíamos ser esse relato verídico, pois o mesmo vinha sendo atendido por profissionais da equipe do serviço especializado.

A mãe nunca teve uma união estável e cada um de seus filhos era fruto de relacionamentos esporádicos. A menina havia passado por processo de reconhecimento de paternidade há alguns anos atrás. Tinha raro contato com o pai segundo relato da mãe, e o mesmo não a auxiliava nem na educação da menina e nem financeiramente.

A mãe trabalhava como diarista e ficava fora de casa o dia todo para poder prover o sustento dos filhos. Neste tempo a menina freqüentava um projeto social municipal para meninas, e o restante do tempo ficava em casa com o irmão ou ia para a casa da avó materna.

A mãe informou que a gravidez da menina não foi desejada, mas que depois a aceitou, embora tenha tido que assumir tudo sozinha. A mãe esteve no serviço especializado sempre que solicitada ou quando precisava de orientação após algum fato ocorrido com a menina no dia a dia e, pelos seus relatos, era notório que sabia das dificuldades da menina.

A menina embora tivesse dez anos, apresentava comportamentos considerados infantilizados como: chupar chupeta para dormir e tomar leite na mamadeira, além de apresentar enurese noturna, que durante todo tempo que esteve em tratamento psicológico, segundo relatos da psicóloga, este quadro estava em remissão. No entanto, estes sintomas, na opinião dos especialistas que a atenderam não tinham relação com sua capacidade cognitiva, tinha sim implicações consideradas de ordem familiar e de ordem social, entendendo que a aluna vivia em situação próxima à de “abandono materno”, uma vez que a mãe embora comparecesse ao CEMAIA, nunca eram postas em prática as orientações lá recebidas. Esses fatos podiam ser comprovados visto que a menina não era orientada nem para fazer sua higiene pessoal matinal, chegando na escola com os cabelos despenteados, roupas malcheirosas e sujas e dentes sem serem escovados, situação que presenciamos e que nos fora relatada também pela professora da 4ª série e pela direção da escola.

O CASO B

Ao optarmos pelo segundo caso, o qual denominaremos Caso B, tínhamos bem menos informações a seu respeito do que no Caso A.

Optamos por este caso num primeiro momento por várias razões. Inicialmente por este sujeito estudar no período da tarde, considerando que o sujeito do outro caso estava matriculado no período da manhã e que precisávamos estar na escola no mesmo período que os mesmos para realizarmos nossas observações de campo e a coleta de dados.

Outras razões referiam-se ao fato do sujeito freqüentar uma escola localizada em bairro periférico contrário ao Caso A; estar na 4ª Série do Ensino Fundamental, série em que são tomadas decisões sobre o percurso escolar dos alunos, que considerando os resultados do rendimento dos alunos durante sua trajetória escolar é permitido à escola optar pela retenção do aluno no ciclo ou sua aprovação para o ciclo seguinte e também por ser do sexo masculino.

Esse aluno foi encaminhado ao serviço especializado no início do ano de 2005, dentre muitos outros casos encaminhados concomitantemente por esta escola que denominaremos mais adiante Escola B.

Em seu formulário de encaminhamento constava a seguinte descrição: “Dificuldade na aprendizagem e tem uma defasagem por ter vindo de outro Estado. Tem baixa auto-estima”. Além destas informações trazia o relato de que o aluno faltava muito das aulas e que a mãe justificava suas ausências dizendo que o filho estava cansado.

De posse do formulário o CEMAIA convidou a mãe para uma entrevista inicial de triagem. A mãe relatou não saber o motivo pelo qual seu filho havia sido encaminhado ao serviço, além de afirmar que o mesmo faltava bastante da escola e tinha repetido o ano anterior, mas que ele sabia ler e escrever e que sua reprovação se devia à ausência excessiva das aulas. Todas essas informações possibilitaram uma primeira avaliação pedagógica.

O resultado da avaliação pedagógica demonstrou que o aluno não estava alfabetizado, embora apresentasse habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita. Este fato contrariava as informações dadas pela mãe de que seu filho lia e escrevia, bem como apontava para uma grande lacuna ou incoerência da

escola em relação à trajetória desse aluno, considerando estar ele matriculado na 4ª série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Também nesse caso era importante investigar o percurso do aluno na escola, resgatando informações na unidade escolar dos resultados de suas avaliações, seus registros, bem como os processos de tomada de decisões sobre seus encaminhamentos no interior da escola.

O aluno B percorreu um caminho bastante irregular em muitos aspectos em sua trajetória de escolarização, conforme dados coletados na primeira fase da pesquisa, centrada no aluno como unidade de análise.

Esse aluno foi matriculado no ano de 2001 em uma outra escola, situada num dos bairros periféricos da cidade. Nesta escola freqüentou a 1ª Série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

No ano de 2002, a família mudou-se para o Estado do Mato Grosso. Não há nenhum registro em seu histórico escolar referente a este ano. Do ano 2001 passa-se para o ano de 2003, que também não traz registro de notas nos campos determinados, somente asterísticos (*) em cada um dos componentes curriculares. Abaixo, neste documento há um campo para "Observações" que apresenta a seguinte descrição: *"2002/2003 – Artigo 23 da Lei 9394 de 20/12/1996 – (nome da Escola que o aluno freqüentou, da Cidade e do Estado)".* O artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu parágrafo 1º estabelece que: "A escola pode reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais" (BRASIL, 1996).

No ano de 2004, na ficha de acompanhamento e avaliação do aluno encaminhada por uma escola situada em um município no Estado do Mato Grosso há registro de aquisições relativas ao acompanhamento e rendimento escolar do aluno nos vários componentes curriculares em três bimestres e, no último bimestre está registrado que a família mudou-se novamente para a cidade/local de nosso estudo. Nesse mesmo ano, na ficha de acompanhamento e avaliação do aluno da Escola B há registro da matrícula do aluno na 3ª Série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental nesta escola B.

No ano de 2005, as irregularidades na trajetória do aluno parecem ter sido ampliadas. Primeiro porque não consta em seu Histórico Escolar, em nenhum bimestre, qualquer resultado final em forma de notas e, no campo "Observações"

está escrito que o mesmo freqüentou a Classe de Educação Especial. Segundo, porque já no início do ano o aluno é encaminhado ao serviço especializado, e consta desse encaminhamento que o mesmo freqüentava a 4ª série. Em seguida, o aluno foi encaminhado também à Classe de Educação Especial, e passou a freqüentar ora a 4ª série, ora a Classe de Educação Especial. Coletamos registros de seu desempenho em uma ficha de avaliação individual no 1º e 2º bimestres feitos pela professora da 4ª série da classe regular e no 3º e 4º bimestres havia uma outra ficha de avaliação de desempenho preenchida pela professora da Classe de Educação Especial.

Segundo relato das professoras, tanto da Classe de Educação Especial como da sala regular da 4ª Série, este fato ocorria pela não-aceitação da família de que o mesmo deveria freqüentar somente a Classe de Educação Especial e também por não aceitar o fato do aluno ter sido encaminhado ao serviço especializado. Assim, a escola optou por deixá-lo no 1º e no 2º bimestres mais freqüentemente na sala regular e no 3º e 4º bimestres na Classe de Educação Especial, atendendo solicitação da mãe, que reafirmava que o aluno não conseguia adaptar-se na Classe de Educação Especial, segundo relato da coordenadora.

Na sala de aula regular de 4ª série, segundo informações da professora, o aluno portava-se como copista[22].

Em meio a estes impasses, o aluno passou o ano de 2005 sem saber exatamente onde era o seu lugar. Este fato também era desconhecido pelas próprias professoras que atuaram junto a ele durante o ano letivo. Fazemos esta afirmação, por que no dia marcado para a prova do SARESP, estávamos na Escola A, considerando que a prova se dava no mesmo dia e no mesmo horário para todos os alunos que delam participariam, não poderíamos estar na escola B ao mesmo tempo.

Quando voltamos à Escola B para coletar os dados, em busca dos resultados da prova do SARESP deste aluno, procuramos pela professora da 4ª série, cuja classe o aluno tinha freqüentado no ano de 2005. A professora nos informou não ter tais dados e nos acompanhou até a sala da professora coordenadora, de quem recebemos a notícia após muita busca nos documentos escolares, seja no

[22] Copista: aluno que não domina os mecanismos da leitura e da escrita e dos cálculos, portanto só copia o que o professor passa na lousa ou as lições dos livros.

prontuário do aluno como nos registros oficiais da escola, que este aluno não havia participado desta prova.

Ao nos informar do fato do aluno não ter participado da prova, justificou dizendo que no ano de 2005, o mesmo teve sua matrícula realizada na Classe de Educação Especial e que, esta turma não realiza a prova do SARESP.

Este fato do aluno não ter realizado esta prova, era novo para nós e parecia ser novo para a própria professora da 4ª série do aluno, considerando que no dia marcado para a realização desta prova, a aplicação da mesma não foi feita pela professora da classe e sim por outra professora da mesma escola. Nesta perspectiva, não teremos estes dados para apresentar no Capítulo IV, em nossa análise.

No ano seguinte, 2006, o aluno foi regularmente matriculado na 4ª série nesta mesma escola, mas no mês de maio foi transferido para uma outra escola, situada em um bairro periférico da cidade, diferente ainda da que ele freqüentou na 1ª Série.

Segundo relato da professora coordenadora a transferência foi feita a pedido da mãe, que argumentou não gostar daquela escola.

Embora a trajetória escolar desse aluno se apresentasse irregular, sua estrutura familiar era estável e sem problemas emocionais aparentes.

O pai e mãe eram casados oficialmente. O pai era lavrador e trabalhava na colheita de laranja e a mãe, à época da entrevista, trabalhava em um bar à noite. Possuíam casa própria em um bairro periférico da cidade. Os três filhos estudavam durante o dia.

O aluno é o terceiro filho da família. Tem dois irmãos mais velhos, sendo uma irmã com 14 anos e um irmão com 12 anos.

Enfim, vale ressaltar que neste caso, pelos relatos das professoras e da própria mãe, parecia não haver compreensão e aceitação das dificuldades escolares do aluno, pois a mãe afirmava para todos que em casa, em sua companhia, o mesmo escrevia e conseguia fazer as tarefas sozinho com o mínimo de ajuda, portanto não havendo necessidade de que freqüentasse o serviço especializado ou mesmo a Classe de Educação Especial.

Embora nossa opção tenha sido feita por estes dois casos, sabíamos ser os mesmos representativos de um número significativos de casos na mesma situação em todas as escolas da cidade. Fazemos esta afirmação amparada em nossa experiência profissional no serviço especializado.

Descrevendo as escolas A e B

Optamos inicialmente pelos Casos dos alunos e posteriormente fomos as escolas para realizar a coleta de dados sobre os mesmos.

Entendemos ser fundamental descrevermos as escolas, bem como seus atores, afim de que se esclareça e compreenda fatos ocorridos e mecanismos existentes no interior das unidades escolares que muito influenciaram as decisões tomadas sobre a progressão ou não dos casos dos alunos estudados em nossa pesquisa.

A ESCOLA A

A escola A trata-se da escola mais antiga da cidade, datando sua construção do ano de 1913. Sua arquitetura consta do patrimônio histórico tombado. Recebeu em suas dependências todos os níveis de ensino, passou por muitas reformas educativas, conservando certa suntuosidade e tradição dos tempos de outrora e nos álbuns de sua história, alunos ilustres.

Possui espaço físico privilegiado e imponente, herança dos belos projetos arquitetônicos do início do século XX. Apesar dessa beleza rara, não nos aparentou ser a mesma escola aconchegante de outros tempos, portando corredores longos e frios além de ambientes também gélidos em toda a sua extensão. Vinha sendo vitimada pelas marcas implacáveis do tempo em sua estrutura física, fato que no final da pesquisa, foi dado início à sua reforma.

Esta escola antes tão acolhedora, nos remetia à lembranças do passado, ao tempo lá vivido, à sombra de seu jatobazeiro centenário (que não existia mais à época da pesquisa dizimado por doença) que tantas gerações acolheu em sua sombra generosa. Tivemos também ai o nosso primeiro contato prazeroso com o mundo letrado, espaço-tempo e lugar de nossa imersão no mundo do conhecimento sistematizado.

As salas de aula eram espaçosas, a biblioteca e o laboratório na última reforma foram acondicionados no porão, que pelo aspecto escuro e sombrio, teto baixo, remete à idéia de um espaço improvisado e sem atratividade, fato notado pelas poucas visitas dos alunos a estes ambientes e pelas histórias ouvidas por nós

em rodas de conversas de alunos sobre bruxas e fadas, lendas e folclore local sobre estes espaços, que povoavam a mente infantil.

Esta escola foi reorganizada pelo PRERPE e passou a atender somente alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, ficando ociosa no período noturno.

Assim, a escola passou a contar com dez salas de aula e dezenove turmas de alunos, distribuídas em dezessete turmas regulares e duas diferenciadas. Havia no período da manhã nove salas regulares e uma Classe de Educação Especial e no período da tarde, oito salas regulares e uma sala de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE). Ao todo havia nesta escola cinco turmas de 4ª série, três no período da manhã e duas no período da tarde.

A turma, foco de nosso estudo, era a 4ª Série C que ficava no período da manhã e a aluna freqüentava o SAPE no período da tarde.

O corpo docente estava constituído por seis professores titulares de cargo efetivos que mantinham lá sua sede de freqüência e os demais que se encontravam afastados pela Parceira Estado-Município, no chamado Convênio da Municipalização, prestando serviços docentes em suas cidades de origem.

Na ausência destes professores, as vagas eram ocupadas por professores em caráter de substituição por tempo determinado, geralmente por professores denominados ACT[23] (Admitido em Caráter Temporário). No entanto, embora estes professores fossem ACT, quase todos contavam com mais de uma década de prática docente na rede estadual, alguns com duas décadas ou próximo delas, per*to "da sonhada aposentadoria"*, como eles mesmos diziam e nós anotávamos em nosso diário de campo.

O corpo técnico-administrativo e pedagógico estava composto por uma diretora efetiva que estava há cinco anos à frente da direção da escola; uma vice-diretora, professora ACT desta unidade e segunda vice-diretora durante a gestão desta diretora; e uma coordenadora, a quarta da mesma gestão, que no início do ano seguinte, ano de 2006, foram substituídas concomitantemente, vice-diretora e coordenadora.

Nesta escola a diretora centralizava todas as decisões, tanto administrativas quanto pedagógicas, não dando espaço e nem autonomia para a professora

[23] ACT: Admitidos em Caráter Temporário: denominação dada pela Lei 500 de 13/11/74, aos professores que não fazem parte da composição do quadro efetivo da SEESP e são admitidos por prazo determinado para reger classes ou ministrar aulas. Situação que se encontra uma parte dos docentes da rede pública estadual.

coordenadora e nem para a vice-diretora em quaisquer aspectos. Até as HTPC eram efetivamente controladas e coordenadas pela diretora e ambas eram ouvintes como os professores.

Nesta escola, os professores pareciam nunca sentirem-se à vontade para assumir suas posições, tomar decisões ou realizar qualquer projeto, mesmo em suas salas de aulas. Tinham receio, segundo nos relataram em nossa permanência na escola de serem interpelados pela diretora que não permitia que nada fosse feito sem o seu consentimento prévio, nem mesmo uma conversa entre professor e pai de alunos. Havia um sentimento de receio coletivo visível.

Além dos professores, diretora, vice-diretora e coordenadora compunham o quadro funcional uma Secretária e duas oficiais de escola, dois inspetores de alunos titulares de cargo efetivos, uma professora readaptada que cuidava da biblioteca, uma merendeira e duas auxiliares de serviços gerais. A merendeira e uma auxiliar de serviços gerais eram cedidas pelo Poder Público Municipal para prestarem serviço na unidade escolar e a outra auxiliar de serviços gerais era contratadas pela Cooperativa mantida pela APM (Associação de Pais e Mestres) com recursos financeiros repassados pelo Governo Estadual diretamente em conta vinculada para este fim. Compunham também o quadro de titulares de cargo efetivo duas serventes de escola, ou seja, auxiliares de serviços gerais, que na época da pesquisa estavam afastadas de seus cargos por recomendação médica.

A escola A exatamente por localizar-se no centro da cidade, apresentava perfil de alunado muito diversificado, considerando que, com a reorganização física proposta pelo PRERPE em 1995, a escola tenderia a esvaziar-se ano a ano devido ao fato que na área central, além de haver poucas residências, na grande maioria delas, os moradores tinham idade avançada. Assim, os alunos da escola tinham as mais diversificadas origens, indo desde filhos de famílias antigas da cidade à crianças de bairros periféricos, dos mais distantes; habitantes da zona rural, filhos de patrões e funcionários, traçando assim o perfil heterogêneo dos alunos da unidade escolar e a excessiva diversidade dos mesmos.

Isto para nós foi uma grande surpresa num primeiro momento, por entendermos que a sua localização privilegiada a deixaria em vantagem em todos os sentidos com relação às demais escolas e até pela representação construída coletivamente na cidade sobre a qualidade elevada de seu ensino em vista dos problemas encontrados pela maioria das tantas outras escolas públicas.

A Professora que lecionava na turma do nosso Caso A, era docente da rede pública estadual desde o início de sua carreira. Segundo ela mesma sempre relatava, tinha dezoito anos de profissão. Ingressara no magistério público oficial após terminar seu Curso de Magistério, na época, Curso Normal e aí continuava sua caminhada, pois nos relatava ter muito tempo de serviço e estar muito velha para mudar ou começar algo novo, embora tivesse muita vontade.

No ano de 2005, estava concluindo seu curso de Licenciatura em Pedagogia. Mostrava-se bastante descontente e preocupada por não ter obtido classificação satisfatória em concurso público realizado nos meses anteriores pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para professor de Educação Básica I, vaga que ocupava, e que para ela iria agravar demais sua situação, em sua condição de Professora ACT, temendo não conseguir ter turma disponível para que ela continuasse trabalhando nesta mesma escola no ano seguinte, que segundo ela, era a que ficava mais próxima de sua casa.

Atuava profissionalmente durante muitos anos nesta escola, mais especificamente na docência de 4ª Série e mostrava-se muito inconformada ao relatar que mesmo com todo este tempo de docência naquela escola, sempre lhe era atribuída as classes de menor desempenho e composta por alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Neste ano, lecionava para a 4ª Série C, e nos segredava que as turmas A e B eram as de melhor rendimento.

Freqüentava os cursos e capacitações que a Secretaria de Estado da Educação promovia e quando era convocada, mas não demonstrava ter muita preocupação com sua formação continuada ao que ela mesma dizia a todos na escola e a nós, ter ido fazer um Curso Superior em Pedagogia nesta altura de sua vida pessoal e profissional por exigência legal e pela necessidade de evolução funcional em sua carreira.

A professora em questão, era conhecida pelos alunos por seu autoritarismo e rigidez e os mesmos se referiam a ela como “uma fera”, que entendíamos ser pela rigidez exercida na sala e pela exigência de silêncio constante pelos alunos. Exigia que os alunos a tratassem por “Dona...”. Tinha um timbre de voz muito alto que muitas vezes, embora não estivesse zangada ou brava transmitia esta impressão a quem a ouvia, mesmo de longe.

As colegas de profissão a tinham como “reclamona”, brava e a insultavam dizendo ter ela reclamado durante os quatro anos do Curso Superior e que não deveria fazer mais nenhum curso, pois não a agüentariam.

Nós a conhecíamos de longa data, bem como o seu rigor e exigências. Primeiramente fomos Estágiária em sua classe quando ainda cursávamos o Magistério. Optamos já naquela época por fazer nossa “regência de aula” em sua classe, pois sabíamos que os alunos a temiam e assim nos respeitariam por receio de suas “broncas” após nossa saída e nós teríamos tranqüilidade para realizarmos nosso trabalho.

Após esta experiência, voltamos a reencontrá-la em 2005, anteriormente à nossa pesquisa, quando exercemos a Docência do Ensino Superior em sua turma.

Enfim, apesar de todo este rigor e autoritarismo, a professora era conhecida por sua competência e comprometimento profissional.

A sua turma, 4ª série C, tinha 30 alunos matriculados e freqüentes, sendo 15 meninas e 15 meninos.

A sala de aula era bem espaçosa, assim o número de carteiras era maior que o número de alunos. Na maior parte do tempo a classe ficava disposta com carteiras enfileiradas e os alunos eram postos ou mudados de carteira ou fileira de acordo com as orientações da professora. Algumas vezes a professora dispunha as carteiras em dupla e justificava dizendo que isto possibilitaria que os alunos considerados por ela como mais “fortes” a auxiliassem no trabalho com os outros, considerados mais “fracos”, num trabalho de monitoria, porém a professora buscava evitar a formação de duplas ou grupos permanentes para que não houvesse conversas paralelas. A classe estava sempre muito silenciosa.

Dependendo do trabalho, projeto ou data, as produções dos alunos eram afixadas na parede para exposição.

A composição das classes nesta escola, segundo o relato dos próprios docentes da escola era feita pela diretora de acordo com o rendimento dos alunos. Esta turma C do período da manhã, ou seja, a terceira 4ª série era composta pelos alunos de menor desempenho e rendimento. Estavam ai os alunos retidos no ciclo, os indisciplinados, os de rendimento menos satisfatório e os que tinham qualquer outro problema na escola nos anos anteriores.

No ano de 2005, a professora desta turma trabalhou incessantemente com os alunos atividades de produção de textos e de leitura e no 2º semestre cada aluno

produziu uma história que foi transformada em livrinho. A aluna pesquisada não o fez, considerando que, quando voltou da turma de 3ª série, no final do 3º bimestre, seus colegas de classe já estavam com os livros praticamente prontos e alguns até encadernado. À aluna só coube ouvir as histórias produzidas pelos colegas, no momento de socialização da leitura e também manusear os exemplares produzidos pelos outros.

A ESCOLA B

A Escola a qual denominaremos B está localizada em bairro periférico da cidade, conhecido pelo fato de seus moradores possuírem baixo poder aquisitivo, sendo em sua maioria trabalhadores rurais, empregadas domésticas, diaristas ou outras funções de menor remuneração. Grande parte dos moradores deste bairro e dos outros com igual perfil, que tem os filhos matriculados nesta escola são constituídos por pessoas advindas de outros Estados do país, considerando que a cidade de pequeno porte, não possuía há alguns anos atrás, mão-de-obra suficiente para dar conta do serviço nas fazendas de cultura cítrica e açucareira, necessitando então atrair pessoas de outros lugares para garantir a colheita de sua produção.

Quanto ao aspecto físico da escola era bem simples, foi construída há mais ou menos duas décadas. É uma escola de pequeno porte, de construção bem menos espaçosa e muito mais simples, que a escola A, porém está muito bem conservada. Talvez até por tratar-se de um projeto arquitetônico bem menos imponente era muito aconchegante e acolhedora aos que nela adentravam.

À época da reorganização pelo PRERPE, final do ano de 1995, passou a abrigar alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Contava à época com sete salas de aula, funcionando em dois turnos, sendo sete turmas em cada período. Pela manhã abrigava seis salas de aulas regulares e uma sala para o SAPE e no período da tarde, seis salas de aulas regulares e uma sala para a Classe de Educação Especial.

Nesta escola havia três 4ª séries, duas no período da manhã e uma no período da tarde. A turma por nós pesquisada, era a 4ª série C do período da tarde e a Classe Especial que também funcionava no mesmo período.

O corpo docente estava constituído por somente cinco professores titulares de cargo efetivo em exercício naquela unidade escolar. Os outros sete professores

titulares de cargos efetivos, como na outra escola estavam afastados e ocupavam cargos de docentes em municípios vizinhos, que ao municipalizarem suas redes, assinaram o convênio para absorvê-los em suas cidades de origem. Os demais eram professores ACT que nesta escola estavam em maior rotatividade. No entanto, os professores ACT, assim como na outra escola, tinham uma década ou mais de prática docente na rede estadual.

Por ser uma escola de menor porte e ter número menor de alunos, o módulo não permitia o cargo de vice-diretor. A diretora era titular de cargo efetivo nesta unidade escolar e sempre esteve à frente da direção. A professora coordenadora era titular de cargo efetivo nesta escola, mas estava designada para o cargo de coordenação pedagógica desde o movimento de reorganização de 1995 e da criação do cargo de professor coordenador pedagógico, na época (PCP).

Compunham ainda o quadro funcional da escola uma secretária e duas oficiais de escola, titulares de cargo efetivo na unidade escolar e uma auxiliar de secretaria contratada pela cooperativa da APM.

Em contato direto com os alunos havia uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais titulares de cargo efetivo municipal que prestavam serviço para a escola e uma auxiliar de serviços gerais contratada pela cooperativa que também tinha a função de inspetor de aluno.

Quanto às questões pedagógicas, a professora coordenadora tinha autonomia para tomar decisões, era a responsável pelas HTPC, reuniões e orientações aos professores, ficando a cargo da diretora somente os assuntos e decisões de caráter administrativo.

Nesta escola, os professores tinham maior liberdade para realizarem seu trabalho e projetos, desde que comunicados a professora coordenadora. Eram convidados a opinar sobre decisões e assuntos relativos ao bom funcionamento da escola ou em assuntos que lhes era pertinente. Pudemos ouvir de vários professores durante a nossa permanência na escola, que embora podendo ir para outras escolas não pretendiam fazê-los, por trabalharem nesta escola com maior prazer.

A Professora do nosso Caso B, conhecemos à época da pesquisa, embora tenha em torno de 20 anos de prática docente no magistério público oficial. Apesar de ser professora ACT e estar nesta escola por opção há vários anos, não nos demonstrou estar preocupada com sua condição de não estabilidade ou por não ter tido boa classificação no concurso público oficial realizado anteriormente.

Por estar nesta escola há algum tempo e seu trabalho ser conhecido pela direção, geralmente lhe é atribuída 3ª ou 4ª série e assim conduz sua turma com muita responsabilidade e comprometimento. Tem um tom de voz alto e age com rigor com os alunos, porém às vezes ela mesma se autodenomina “Tia”. Conhece a história de vida de todos os alunos e conversa com eles com muito carinho. Os alunos também demonstram ter muito carinho por ela e freqüentemente se aproximam para contar algo ou simplesmente conversar ou receber um carinho, como um beijo, um toque no rosto ou no cabelo. É uma pessoa muito alegre, parece estar sempre de bom humor com todos.

No início do ano, já apresenta suas regras de trabalho para a turma e ensina a “Oração da Criança” para que a memorizem e repita como num ritual, primeira atividade do dia.

Quanto à sua formação continuada, não demonstrou ser sua grande preocupação. Freqüenta os cursos e capacitações que a Secretaria de Estado da Educação a convoca. Fez seu curso superior em Pedagogia há bastante tempo.

Esta sala tinha 30 alunos matriculados e freqüentes, sendo 13 meninos e 17 meninas.

A sala de aula era decorada com cartazes para acrescentar o nome dos aniversariantes do mês e outro para os ajudantes do dia afixados na parede. Havia também um mural para afixar notícias de jornais e revistas que a professora trazia e que os alunos também foram convidados a trazer. Os artigos eram trocados semanalmente, porque em geral eram de jornais da cidade de circulação semanal. Quando os artigos eram trocados, anteriormente eram lidos, interpretados, comentados e às vezes reescritos pelos alunos. Após este trabalho eram afixados durante um tempo no mural para que os alunos tivessem maior acesso.

Esta professora também trabalhava muito com produção de textos e os alunos tinham um caderno específico para este trabalho.

Os alunos sentavam-se na maioria do tempo em dupla, e às vezes até em grupos, dispostos de acordo com o critério de escolha da professora. Ela é quem determinava, mas os mesmos podiam pedir para mudar de lugar na sala e ela podia autorizar ou não.

Apesar dos alunos serem falantes, ela tentava fazer com que aprendessem dirigir-se a ela levantando o braço, esperando sua vez de falar, pedindo “por favor” e

agradecendo. Havia bastante solicitação de participação por parte da professora aos alunos durante a aula que geralmente os chamava pelo nome, um por vez.

A professora nos relatou que em sua sala também estavam os alunos de menor rendimento, com maiores problemas de ordem cognitiva ou emocional e os retidos no ciclo. Afirmou também que no início do ano muitos não liam com fluência e tinham muitos erros ortográficos e trocas fonêmicas, produziam frases e pequenos textos com muita dificuldade e sem criatividade ou sentido. No entanto, disse estar satisfeita ao final do ano, por ser esta turma a que teve o melhor desempenho, entre as outras 4ª séries daquela escola, na prova do SARESP.

Enfim, vale ressaltar que em ambas as salas, o fato dos alunos estarem dispostos em dupla não garantia a existência de trabalho coletivo, considerando que, cada um tinha seu material e fazia suas atividades individualmente, só as carteiras é que estavam dispostas lado a lado.

Os Casos C e D

Inicialmente pretendíamos conforme enunciamos no início, estudar quatro casos: dois de alunos escolhidos por nós, e considerados pelos professores como alunos em "situação de risco" e outros dois considerados pelos professores como exemplares de casos bem-sucedidos, ou seja, casos de alunos que estavam em ambas as salas de aula e apresentavam desempenho considerado satisfatório pela escola.

Com a passagem do tempo em ambas as escolas fazendo a coleta dos dados, fomos percebendo que por uma questão de tempo e pela necessidade de bem explorarmos os casos, deveríamos nos concentrar com maior rigor somente nos dois casos dos alunos de percurso escolar insatisfatório.

Aliada a necessidade de sermos rigorosos em nossa coleta de dados, deparamos-nos também, no caso dos alunos de desempenho satisfatório, com a falta de registros bem elaborados do desempenho e do rendimento dos mesmos, visto que os registros dos dados na instituição sobre estes alunos resumiam-se somente as notas de seus históricos escolares.

Nas Fichas de Avaliação do Rendimento Escolar, ou não havia anotações ou somente havia sido anotado que os mesmos haviam "atingido os objetivos propostos para a Série ou Ciclo".

Não havia dados ou registros institucionais feitos pelos professores que pudessem nos levar à análises mais aprofundadas e nem comentários descritos pelos professores a este respeito.

No cotidiano somente ouvíamos algum elogio esporádico, ou solicitações dos professores a estes alunos durante as aulas, para que fossem os ajudantes em algum trabalho, apresentação na instituição ou fossem buscar algo, transmitir recado de um professor a outro ou ainda para a direção.

Estas solicitações acabavam por elevar ainda mais a auto-estima dos alunos considerados “bons” e baixar a auto-estima dos outros que na 4ª série, já pareciam ter consciência de suas dificuldades.

Nesta perspectiva, embora tenhamos coletado o material sobre estes alunos também, optamos por utilizá-lo somente quando entendermos serem significativos para elucidar quaisquer dados em nossa análise.

CAPÍTULO IV – O papel da avaliação e a importância dos registros institucionais de desempenho no processo de tomada de decisão sobre a progressão dos alunos

No Regime de Progressão Continuada existe a proposta explícita de um novo modelo de escola, orientado para a inclusão, para o sucesso escolar. Amparado na avaliação, o regime de progressão se coloca como elemento fundamental do acompanhamento do processo de aprendizagem e do percurso individual de cada aluno que, ancorado no sistema de ciclos, permite-lhe ainda maior tempo para aprender, e inúmeras possibilidades para desenvolver seu potencial de aprendizagem.

Assim a eliminação da retenção exigia a ênfase na superação da avaliação classificatória e excludente, na ruptura com o modelo de escola seletiva, calcada em mecanismos de exclusão. No entanto estes fatores continuavam a ser colocados como problemas centrais da escolarização.

Atrelados a esses fatores, parecia haver também antigos e novos mecanismos relacionados ao processo de tomada de decisão na escola, inclusive decisões sobre a progressão ou não dos alunos que poderiam vir a influenciar no sucesso das novas propostas.

O aprofundamento da análise da realidade escolar, a partir das observações, dos documentos, dos depoimentos e falas dos agentes educativos, fortalecia cada vez mais a idéia que:

> As novas formas de exclusão passam pela avaliação informal que afeta a auto-estima do aluno (positiva ou negativamente) e conduz à montagem de um novo metabolismo escolar baseado em trilhas de progressão diferenciada – tudo pelo interior da escola, num processo que adia a exclusão até pontos mais altos da cadeia escolar. (FREITAS, 2004, p.20).

Nesta perspectiva, entendemos ser necessário compreender as formas de ocorrência destes metabolismos no interior da escola e sua influência na trajetória de escolarização dos alunos nas unidades escolares.

IV.I – Avaliação e registros de acompanhamento do aluno: elementos essenciais para a tomada de decisão sobre a progressão do aluno ou processo burocrático?

O Sistema de Ciclos e o Regime de Progressão Continuada implantados no Estado de São Paulo, têm prescritos para a avaliação o papel de ser o eixo norteador e o elemento fundamental para o processo pedagógico. Cabe, nesta proposta, ser a avaliação fornecedora de dados sobre o desempenho e o rendimento escolar dos alunos, bem como de apontar possibilidades de intervenção pontual ao professor para tentar solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos ao longo do processo.

É com base no resultado das avaliações que o professor pode compreender as dificuldades no processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno e ainda agir na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1994) a fim de proporcionar oportunidades de aprendizado para o aluno que o mesmo não atingiria sozinho. A avaliação bem feita com objetivos e critérios claramente definidos e delimitados é a grande aliada do professor no processo de regulação das aprendizagens, permitindo ao professor conhecer o aluno além das aparências e acima de tudo, possibilitando a compreensão do professor sobre o processo de cognição do aluno.

No entanto com base nos registros de observação e na análise dos documentos levantados, pudemos constatar que, embora a nova proposta de avaliação introduza nas escolas uma outra maneira de organizar a ação educativa, voltada para o desenvolvimento e aprendizagem individual do aluno, as alterações propostas têm representado um obstáculo à implantação dos ciclos e da progressão continuada.

A análise dos documentos evidenciou que todo o material de avaliação e registro do desempenho e rendimento para acompanhamento do processo de aprendizagem individual dos alunos é realizado através do “modelo” que consta da Deliberação CEE 11/96 (SÃO PAULO, 1996, p. 27). Seguindo esse “modelo”, os boletins, o Diário de Classe e a ficha individual ou ficha de avaliação do desempenho do aluno possuem campos específicos para o conceito e para sua nota.

A ficha individual do aluno deveria servir como referencial para que o professor fizesse o registro e acompanhamento do seu desempenho no ciclo, como proposto na implantação do CB. No entanto, considerando que o foco da Deliberação CEE 11/96 foi na necessidade dos registros em caso de “pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos”, também o foco central no interior das escolas parece ter se desviado para servir como documentação das dificuldades dos alunos e dos esforços da escola para superação dessas dificuldades. Essa focalização pode ser explicada pela exigência de apresentação de extensa documentação por parte da escola, comprovando o diagnóstico das dificuldades do aluno e intervenções para superá-las, em caso de recurso.

Neste sentido é que se entende que o preenchimento do documento seja visto na escola como uma exigência do próprio CEE, principalmente nos casos de alunos que apresentam dificuldades durante a sua trajetória escolar.

Mas vincular o preenchimento deste documento somente pelo receio do pedido de recurso que os pais ou responsáveis pelo aluno podem requerer à escola, a fim de que se reveja a situação de reprovação do mesmo sob a discordância dos pais, representa um desvirtuamento de suas funções básicas: de registro e acompanhamento da vida escolar dos alunos.

No parágrafo II do artigo 3º da Deliberação CEE Nº 09/97, que institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental está previsto exatamente esta função aos registros: “avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a perceber a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo” (SÃO PAULO, 1997).

As fichas utilizadas na escola trazem campos para: as notas do aluno em cada componente curricular; observações do professor sobre as dificuldades dos alunos; recomendações para os alunos; providências do professor e da Escola para orientar os alunos; deliberações do Conselho de Classe/Série; Rendimento Escolar; decisão do Conselho de Classe/Série; e para assinaturas do Pai/Responsável em cada Bimestre (conforme Anexo I).

É fato observado por nós que, aos alunos considerados de desempenho satisfatório ou de sucesso, a parte descritiva destas fichas permanecia em branco, prevalecendo somente o preenchimento da nota, na parte da frente da ficha, fato

que ocorreu com os dois casos dos alunos considerados de desempenho satisfatório. Não houve registro descritivo suficiente para analisarmos como se dava o rendimento satisfatório. Vale ressaltar que o preenchimento ou não das fichas para os alunos de desempenho satisfatório fica *a juízo do diretor* da escola, conforme estabelecido na Indicação CEE 11/96 (SÃO PAULO, 1996).

Esse modelo de ficha proposto oficialmente e utilizado na escola estudada impõe questionamentos relevantes. Se considerarmos os princípios pedagógicos que devem reger a progressão continuada no sistema de ciclos, o diagnóstico e o registro sobre a progressão dos alunos ao longo de sua escolarização não deveria (ou não poderia) se concentrar no registro das dificuldades, mas incluir os progressos dos alunos, as aprendizagens efetivamente conquistadas, como explicitado na Indicação CEE 22/97 (SÃO PAULO, 1997):

> A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do **progresso do aluno** e não mais de o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido de (...) **valorização dos ganhos**, por pequenos que sejam, em diversas dimensões do desenvolvimento do aluno (...) A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos. (SÃO PAULO, 1997, grifo nosso)

Nesse sentido, o uso restrito que está sendo feito pode comprometer a concretização dos resultados da progressão continuada como salientado na própria Indicação do CEE. Estas fichas deveriam compor o *portfólio*[24] do aluno, documento importantíssimo para o acompanhamento do aluno no ciclo.

Na verdade, isto não ocorreu em nenhuma das escolas pesquisadas. O que se observou nas turmas estudadas foi a realização de provas e trabalhos, arquivados por bimestre, sem objetivos de seguimento ou acompanhamento, somente de registro[25]. Entendemos também que para o preenchimento destas fichas, o professor deveria ter clareza de seu referencial, dos objetivos e dos

---

[24] Portfólio: consiste, na sua essência, de uma pasta individual, onde são colecionados os trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer dos seus estudos durante um ano vários ou ao longo de um ciclo de estudos. Um local para colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem. A coletânea de trabalhos, provas, exercícios, contidos na pasta individual, permite construir, entre outras coisas, o perfil acadêmico do aluno, refletindo o ritmo e a direção de seu crescimento, os temas de seu interesse, suas dificuldades e o potencial a ser desenvolvido. Os dados e impressões devem ser registrados diariamente, o que imprime à coletânea de documentos contidos no portfólio um significado muito mais amplo e realista, do que as informações que resultam de avaliações pontuais realizadas em situação de exame. De fato, as anotações diárias, que poderíamos chamar de "o diário do aluno", fornecem uma imagem em movimento contínuo, identificando o percurso caminhado. Além disso, a ordem cronológica da produção aponta o ritmo e o sentido do desenvolvimento, enquanto as provas constituem a expressão de um momento, a imagem estática de um instante da vida escolar.

[25] Registro: as provas e trabalhos à medida que lhes são atribuídos nota ou conceito são arquivados e entregues aos pais no final do ano letivo. Em nenhum momento são utilizados como indicativo de dificuldades e como pistas para a superação das mesmas.

critérios para a avaliação descritos na Proposta Pedagógica e no Plano de Ensino, bem como as condições neste especificadas para a progressão das aprendizagens dos alunos no ciclo.

Além disso, em nossas observações nos deparamos com fatos que nos levaram a inferir que nem mesmo a equipe técnico-administrativa e pedagógica atentou para a existência destes critérios, de como deve ser feito o seu preenchimento, ou ainda mais, da importância de tal instrumento para o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem e de progressão do aluno.

Fazemos estas afirmações baseada em reunião de replanejamento por nós assistida na escola A. A diretora, ao assinar uma ficha de transferência de aluno, entendendo que seu preenchimento estava incorreto, chamou a atenção de uma professora publicamente e foi até à lousa para orientar como a ficha deveria ser preenchida.

Começou por enfatizar a importância da não utilização do advérbio de negação ***"NÃO"*** que, segundo ela, é muito incisivo e determinador e não pode aparecer no preenchimento da mesma, segundo a diretora ***"Era impossível que o aluno não tivesse tido nenhum progresso"*** considerando que a professora havia preenchido na primeira ficha da seguinte forma: ***"Não apresenta bom desempenho. Não realiza as atividades em sala de aula. A família nunca veio à escola".***

A preocupação da diretora estava centrada na necessidade de demonstrar coerência no preenchimento da ficha, dizendo que todo aluno tem ao menos um **"*mínimo progresso"*** (termo usado pela diretora), bimestre a bimestre. Orientou os professores que deveriam escrever da seguinte maneira: ***"Aluno recebido por transferência. Apresenta dificuldades nas atividades desenvolvidas em sala de aula, comprometendo o seu desempenho, visto que não realiza as tarefas de casa. A família não é participativa".***

Em momento algum a diretora mencionou a necessidade de os professores consultarem os objetivos educacionais propostos para a série e constantes do Plano de Ensino e do Projeto Pedagógico da escola para fazer este preenchimento, visando coerência entre o prescrito e o efetivado em relação ao aproveitamento do aluno. A orientação da diretora confronta-se com orientações emanadas dos órgãos superiores que estabelecem que haja registro contínuo e instrumental dos procedimentos avaliativos, assim:

> Os procedimentos de avaliação do aproveitamento e assiduidade dos alunos devem ser registrados ininterruptamente durante todo o ano letivo, sendo depois formalizados nos documentos comprobatórios de escolarização do aluno. Tais registros devem explicitar o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender e as sugestões do professor para tentar eliminar as dificuldades observadas, tendo em vista os objetivos propostos para determinada série, termo ou ciclo. Eles representam um meio de se conhecer as dificuldades dos alunos em aprender e as tentativas feitas pelo professor para ajudá-los a superá-las. (SÃO PAULO, 1996).

Assim, pudemos verificar também que as informações contidas no preenchimento da ficha, orientado pela diretora, nada demonstram sobre o processo de aprendizagem do aluno, não oferecendo pistas e nem situando-o cognitivamente em relação a nenhum aspecto específico da Proposta Pedagógica ou mesmo do Plano de Ensino, procedimentos postos como exigência para o bom desempenho no ciclo.

A orientação quanto ao preenchimento das fichas na Escola A foi realizada pela diretora e na Escola B pela coordenadora. Em ambas, no entanto, a orientação foi de que as professoras fizessem o registro ao final de cada bimestre para que os pais pudessem ter acesso às informações nela descritas e, inclusive, que assinassem as observações feitas pelos professores quando viessem à reunião de pais e mestres.

Nos dois casos pesquisados pudemos observar que essas orientações não foram seguidas pelas professoras, pois as fichas foram preenchidas no final do ano letivo e não há assinatura dos pais nos documentos pesquisados. Por termos presenciado o comparecimento dos pais às reuniões, pudemos constatar que essas fichas não lhes foram entregues nessa ocasião.

Considerando a preocupação da escola com o preenchimento das fichas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, foi bastante esclarecedora a análise dos registros das avaliações, diagnósticos do desempenho e progressão dos dois casos de alunos pesquisados, que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

O CASO A

A ficha da aluna da escola A apresentava as seguintes anotações no campo DIFICULDADES APRESENTADAS: 1º Bimestre: ***"A aluna não está alfabetizada. Só lê as sílabas simples. Está freqüentando o SAPE e o Centrinho".***

Podemos notar que pelas informações apontadas, não se pode fazer inferências sobre o nível de desenvolvimento cognitivo da aluna e nem sobre suas dificuldades reais. As informações chegam a ser contraditórias se considerarmos que, ao mesmo tempo em que a professora diz que a aluna não está alfabetizada, afirma que lê sílabas simples. No caso, um diagnóstico apropriado para orientar intervenções, visando superação das dificuldades, exigiria a informação do nível de desempenho do aluno em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para esse ciclo de aprendizagem.

Da mesma forma, a informação de que a aluna freqüenta o SAPE e um serviço especializado externo, o CEMAIA, não oferece elementos que possibilitem uma intervenção no sentido de garantir o domínio de habilidades propostas para a série que freqüenta e parece ainda não haver clareza sobre as habilidades que deveriam estar sendo desenvolvidas nesta etapa de escolarização.

No registro do 2º Bimestre encontramos a seguinte anotação da professora: ***"A aluna está lendo e escrevendo sílabas simples. Continua freqüentando o SAPE. Escreve frases curtas com erros ortográficos".*** Confrontando com o registro do primeiro bimestre observa-se o reconhecimento de um progresso no desenvolvimento da aluna por parte do professor. No entanto, a afirmação do professor de que "continua freqüentando o SAPE", coloca em questão o papel formador da escola nesse progresso da aluna, que implicaria a percepção da "*relação do aluno com o saber, objeto da avaliação, e [da] relação ideal do aluno com o saber, o objeto do `desejo' institucional"* (Hadji, 2001, p.44).

3º Bimestre: ***"A aluna obteve o mesmo desempenho do bimestre anterior".***

Compreendemos aqui que novamente as informações não são relevantes e significativas se pretendemos situar a evolução do desempenho cognitivo desta aluna e o grau de superação de suas dificuldades e de objetivos atingidos no Ciclo.

4º Bimestre: ***"A aluna está na hipótese alfabética. Tem um distúrbio emocional, acarretando falta de interesse e comprometendo a concentração. A mesma freqüentou a Sala de Recursos Pedagógicos durante todo ano letivo, deverá ser reavaliada no CEMAI[26] onde recebe atendimento.***

[26] CEMAIA: Centro Municipal de Atenção à Infância e Adolescência. A professora da 4ª série escreve "CEMAI" na ficha da aluna e nós fizemos a transcrição na íntegra.

A referida aluna faz construção de pequenos textos, mas sem domínio de pontuação e parágrafos, podendo os próximos professores dar continuidade nas dificuldades mencionadas".

A professora do SAPE faz observações aproximadas às da professora da classe regular, pois trocam informações nas reuniões de HTPC. Esta troca ocorre por solicitação da própria professora do SAPE para que não haja contradições no registro de ambas as professora. Porém esta troca de informações está mais próxima de ser "arranjos formais" entre as professores do que um trabalho conjunto ou qualquer outra forma de intervenção.

Mesmo assim há divergência de idéias quanto ao relacionamento sócio-afetivo da aluna, pois para a professora do SAPE: ***"A aluna está plenamente adaptada socialmente apresentando um bom relacionamento com seus colegas, professora e funcionários"*** e para a professora da classe regular, a aluna tem um ***"distúrbio emocional".***

Consideramos que diagnosticar as atitudes da aluna como um distúrbio emocional[27] ficou por conta da professora da sala regular. Em nenhum momento foi apresentado à professora ou à escola Relatório do serviço especializado, no qual a aluna nem freqüentou suficientemente no ano de 2005[28], a fim de que pudessem enviar qualquer relatório. É de nosso conhecimento que a aluna foi avaliada pelo Médico Psiquiatra que, por sua vez, atestou que o grande foco de tensão emocional da aluna era a situação familiar e o desamparo afetivo da mãe para com ela. Esta informação nunca foi transmitida à professora para que a mesma pudesse repassá-la com tanta objetividade. Outra vez reafirmamos nossa participação na equipe técnica do serviço e a possibilidade de nosso acesso ao prontuário e aos pareceres técnicos sobre o caso.

Nesta afirmação da professora podemos identificar a necessidade de transferir a incapacidade da escola em lidar com as dificuldades da aluna para outro lugar, de preferência algo externo à escola como já denunciado por Patto (1988). Em seus estudos essa autora atribui a prática do encaminhamento das crianças que começam a não aprender na escola a uma visão medicalizada e psicologizada que ainda está muito presente entre os educadores, camuflando a impossibilidade da

[27] Distúrbio emocional: entendemos que a professora desconhece qualquer definição de patologias relacionadas ao campo psicológico.

[28] Atendimento externo: atendida no CEMAIA por psicólogos, a presente aluna não apresentou nenhum comprometimento emocional grave.

escola em lidar com as classes populares, bem como em se relacionarem com estas famílias, ironicamente seu público alvo.

A aluna A teve seu formulário de encaminhamento para o atendimento psicológico no CEMAIA preenchido em 2004, e a responsável por este foi a professora da 2ª série, turma que ela freqüentava na época, embora estivesse matriculada oficialmente na 3ª série, como foi possível constatar posteriormente analisando seu histórico escolar.

Ainda há um campo na ficha denominado "Vida Escolar" que foi preenchido da seguinte maneira: ***"É uma criança muito desinteressada e desatenta às aulas. Reconhece algumas sílabas simples, lê muito pouco. Segundo a professora da 1ª Série não realizava as atividades, não havendo progresso na sua aprendizagem; o mesmo aconteceu na 2ª Série".***

No campo "Queixa Principal": ***"Não presta atenção às aulas. Só quer brincar. Não realiza as atividades escolares. È teimosa. Não cuida do material escolar (acaba com os livros, cadernos, lápis). Muitas vezes vem a escola sem fazer higiene do corpo (banho, cabelos, unhas)".***

E mais adiante a professora relata não haver participação da família na escola, e que os seus problemas são de fundo emocional ***"Ela é uma criança carente, problemas vindos desde os seus primeiros anos de vida".***

Ao analisarmos os registros ao longo da vida escolar da aluna chamou-nos a atenção que em nenhum momento, foram especificadas as reais aquisições, habilidades ou dificuldades da aluna A. Neste formulário nenhum dado é apresentado sobre as habilidades da aluna em artes, esportes ou raciocínio lógico-matemático. Somente há referência à escrita e a leitura, porém não devidamente descritas, considerando que a aluna está matriculada na 3ª série, realizou duas provas do SARESP, o que permitiria ao professor ter em sua posse diagnóstico muito bem elaborado da aluna, bem como um possível plano de intervenção pedagógica para suprir suas dificuldades.

A professora diagnosticou o nível de desenvolvimento da aluna em uma hipótese em relação à escrita, no caso a ***"hipótese alfabética".*** Para Azenha (1995) nesta hipótese há a concepção segundo a qual a escrita deve realizar o registro dos fonemas da língua oral. Dessa forma, o registro de uma sílaba oral utiliza mais de uma letra o que significa que a aluna:

> [...] já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita - cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba - e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (...) No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia. (AZENHA, 1995, p.85)

Este diagnóstico foi feito pela professora por ter freqüentado o Curso Letra e Vida[29], curso oferecido aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental pela SEE/SP, através de professoras multiplicadoras. Por conta disto, a Diretoria de Ensino passou a exigir que, ao final do ano, os professores situassem os alunos quantitativamente com relação às hipóteses de alfabetização apresentadas no curso.

Se considerarmos que o diagnóstico da professora está fundamentado em uma avaliação padrão, podemos inferir, mais uma vez, que a aluna não estava apta para freqüentar a série na qual estava matriculada, dadas as características da ***"hipótese alfabética"*** e os objetivos previstos para o Ciclo no Plano de Ensino da própria professora.

No que se refere aos componentes curriculares, a professora restringiu-se somente à Língua Portuguesa, e podemos comprovar que, de acordo com os objetivos específicos deste componente curricular para o Ciclo, prescrito no Plano de Ensino da professora, a aluna não atingiu nenhum destes objetivos no Ciclo:

> - Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto (...); - Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los; - (...); - (...); - Produzir textos escritos, coerentes e coesos, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados; - Escrever textos com domínio da separação com estabilidade na ortografia regular e irregular mais freqüente na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases; - Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do educador, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (PLANO DE ENSINO, Escola A, 2005, p. 1).

Se o aluno deve ao final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental produzir e interpretar textos, ler com autonomia, mais uma vez podemos afirmar que a mesma está em defasagem quanto aos objetivos prescritos oficialmente para o Ciclo, fato

[29]Curso Letra e Vida: O programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso está aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita e é promovido pela CENP.

comprovado objetivamente ao analisarmos a prova e os resultados do SARESP desta aluna.

Nesta prova verificamos que a mesma apresentou desempenho insuficiente em todos os componentes avaliados, não chegando a atingir nem o mínimo para a classificação de sua produção de texto.

No Diagnóstico das Competências da Redação do SARESP foram avaliadas quatro competências: I- Atende ao tema/contexto; II- Atende à estrutura do texto narrativo; III- Conhece os Mecanismos Lingüísticos da Narrativa; IV- Domina a Norma Padrão. Cada uma destas competências era classificada em: I- Insuficiente; R- Razoável; B- Bom e MB- Muito Bom e ainda no final um campo para Redação Conceito Global que poderia além destes conceitos receber o conceito “Anulado”.

A aluna A não atingiu nenhuma Competência na Redação e teve sua produção de texto “Anulada”.

A aluna do Caso A teve 05 acertos nas habilidades de Leitura em um total de 20 questões, o que corresponde ao aproveitamento de 25% da prova.

Nas habilidades para a Matemática, a Aluna A teve somente 02 acertos em um total de 20 questões, o que corresponde a 10% de aproveitamento na prova.

É importante considerar que à prova do SARESP compete fornecer um diagnóstico das habilidades e competências adquiridas pelos alunos e apresentar também as defasagens e a distância em que os mesmos se encontram para atingir os objetivos prescritos para o Ciclo. Esta riqueza de informações deve possibilitar ao professor elaborar seu plano de ensino e conhecer individualmente cada aluno para fazer o acompanhamento de seu desempenho no ano seguinte, como exige a proposta do sistema de ciclos e o regime de progressão continuada.

Uma avaliação tão criteriosa e tão precisa como esta, que traz discriminadas as habilidades que o aluno já adquiriu, as que se encontram em processo de aquisição e as que não logrou dominar, constitui elemento fundamental para subsidiar o processo de tomada de decisões na escola e para a organização dos trabalhos de recuperação paralela, possibilitando agrupar os alunos de acordo com seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, programar trabalhos diferenciados aproveitando as habilidades de uns para o auxílio de outros. (BITTAR, 1999; SÃO PAULO, 1996)

No entanto, pudemos observar que os resultados do SARESP não estão sendo utilizados para cumprir a função proposta.

Foi possível constatar, também, que há um impasse que acaba por truncar um pouco o fornecimento de informações de um ciclo para o outro. Os resultados da prova do SARESP são disponibilizados para a escola em que o aluno está regularmente matriculado no ciclo. O acesso a estas informações é feito de maneira sigilosa, através de uma senha emitida pela SEE/SP à Diretoria de Ensino que, por sua vez, repassa ao diretor da escola e este deve fornecê-la aos professores à época do planejamento. Nesta perspectiva, os alunos que concluem o ciclo e são encaminhados para o segundo ciclo em outra escola, seguem sem estas informações, pois o acesso às mesmas não é disponibilizado para a nova escola.

Assim, não sendo possível divulgar os resultados de seu desempenho, prescritos detalhadamente no diagnóstico do SARESP, quando do encaminhamento do aluno à nova escola, somente tem suas notas disponibilizadas em seu Histórico Escolar.

Pelo documento "A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas, "cada escola poderá escolher a melhor forma de registrar o resultado do rendimento escolar dos seus alunos, definindo a sua escala de avaliações: pontos, notas ou menções entre outros" (SÃO PAULO, 1998, p. 28).

Estes registros deverão ser feitos por meio de sínteses bimestrais e finais em cada disciplina, conforme escala de avaliação adotada pela escola, e também deverão as escolas indicar os alunos com rendimento satisfatório (S) ou insatisfatório (I), respectivamente, possibilitando ao aluno pelos resultados destes registros concluir ou progredir para uma próxima etapa de estudos ou ao aluno que apresente dificuldade de aprendizagem ou necessite de atividades de reforço ou recuperação nesta etapa, progredir ou permanecer na mesma série, conforme o regime adotado em cada curso.

Em ambas as escolas pesquisadas, o registro do desempenho e do rendimento dos alunos orienta-se por uma escala de notas[30] semelhantes.

A aluna A obteve as seguintes notas nas respectivas disciplinas nos quatro (4) Bimestres: Português: 4,0; 4,0; 5,0 e 5,0 = 5,0; História: 5,0; 4,0; 5,0 e 5,0 = 5,0; Geografia: 5,0; 4,0; 5,0 e 5,0 = 5,0; Matemática: 4,0; 4,0; 5,0 e 5,0 = 5,0; Ciências: 5,0; 4,0; 5,0 e 5,0 = 5,0; Educação Física: 6,0; 6,0; 6,0 e 6,0 = 6,0; Educação

[30] Escala de notas: encontramos esta escola descrita no boletim de ambos os alunos pesquisados: I- 0 a 4 = Insatisfatório – (I); II- 5 a 7 = Satisfatório (S) e III- 8 a 10 = Plenamente Satisfatório – (PS). Esta descrição também pode ser encontrada no Regimentos Escolar de ambas as escolas.

Artística: 7,0; 10,0; 8,0 e 8,0 = 8,0. Teve nove ausências durante o ano letivo de 2005.

Porém podemos afirmar que aqui existe uma grande contradição: nos registros das provas da aluna A, as notas das provas não condizem com as médias atribuídas a ela em seu boletim. Analisando os registros da aluna podemos dizer que são quase impossíveis de serem lidos e classificados. A maioria de suas provas nem tem nota atribuída, as questões estão apenas assinaladas pela professora em caneta vermelha com um (C) que significa "Certo" ou com um (X) que sinaliza que a questão ou a atividade está "Errada".

Na Proposta Pedagógica da Escola A os fundamentos e princípios pedagógicos norteadores para a avaliação estão assim definidos: "A avaliação na Escola é um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual os professores vislumbram novas oportunidades para o educando continuar o seu processo de aprendizagem" (PROPOSTA PEDAGÓGICA - Escola A, 2004, p. 08).

Conforme descrevemos os registros dos professores entendemos não haver na prática cotidiana cumprimento de tal proposição. A avaliação praticada parece mais próxima da função classificatória que do sentido investigativo/diagnóstico, uma vez que não houve nos registros de acompanhamento dos alunos informações que nos assegurasse neste sentido.

Vale ressaltar ainda que, em nenhum documento, foi apontado o fato de a aluna não ter permanecido na sala de aula da 4ª série ou sobre a sua trajetória irregular durante o ciclo. Entendemos assim, que a falta de informações significativas a respeito do desempenho escolar durante o ano pode ser proveniente da falta de contato da professora com a aluna pela mesma estar freqüentando a 3ª série e não a sua turma regular.

Esta prática de remanejar os alunos seja de período ou de turma no interior da escola vem de longa data na rede oficial e ficou conhecida como "prática de remanejamentos".

> A política do remanejamento, sendo levada às ultimas conseqüências e de uma maneira não habilidosa, acaba fazendo com que a criança fique sem vínculos tanto com as outras crianças, como com o professor. Numa relação sem vínculos, tanto de quem ensina como de quem aprende, dificilmente haverá aprendizagem.
> (...) é como se as crianças fossem objetos, peças de mobiliário, "mal necessário" do sistema escolar. (PATTO, 1988, p. 57).

Com a aluna A, pudemos observar que a prática utilizada foi ainda mais grave, embora possa ter origem nesta. Os remanejamentos geralmente são realizados entre turmas de mesma série. Neste caso, a aluna ficou retida na 3ª série, não freqüentou a 4ª série, foi aprovada para a 5ª série e encaminhada para uma outra escola do 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

A professora desta sala, sempre que a diretora emitia uma ordem que ela considerava inadequada à situação dizia em desabafo: ***"É muito difícil, você não sabe como é difícil, você não sabe o que é isto!"*** (fala da professora da Escola A no penúltimo dia do mês de novembro de 2005, quando recebeu um aluno de outra turma pelo fato de o mesmo ter tido problemas com a professora da sua turma de 4ª série).

Esta afirmação demonstra também que não só os alunos por nós pesquisados passaram pelo que já deveria ter sido superado no interior da escola pública conforme denuncia Patto (1988), que é a prática dos "remanejamentos", mas que esta prática continua constante no interior das unidades escolares.

Em nosso entendimento, isso vem denunciar uma realidade cada vez mais assustadora: a escola pública não sabe "o que fazer ou como fazer" com os alunos que têm dificuldade para aprender e, neste impasse, acaba optando por processos de reprovação camuflada.

Para Freitas (2002) este percurso constitui uma exclusão internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e se ganha clareza e controle sobre os custos econômicos (Programa de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração e Turmas de Reforço).

É em Brandão (2005) que encontramos idéia coerente e ilustrativa referente à trajetória acima descrita e que justifica o encaminhamento da aluna ao ciclo seguinte:

> Independentemente de a escola adotar *"a progressão regular por série"* ou o sistema de ciclos escolares, entendemos que o problema maior da utilização do conceito de *"progressão continuada"* diz respeito a sua aplicação prática no cotidiano da organização pedagógica da escola, ou seja, o problema é evitar a transformação prática da *"progressão continuada"* em "promoção automática" do aluno. Quando isso acontece, o aluno passa às séries (ou ciclos) seguintes sem que tenha apreendido os conteúdos mínimos adequados àquela série (ou ciclo) escolar. (BRANDÃO, 2005, p. 87).

Assim, mesmo de posse de todos estes dados e do conhecimento do percurso da aluna na unidade escolar, a mesma foi promovida para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental com recomendação para Recuperação Paralela.

Para Carvalho (2001) aquilo que nos discursos oficiais aparece como melhoria de fluxo, racionalização, eficiência e mesmo elevação da qualidade do ensino, no contexto da escola significa apenas excluir da lista de retidos os alunos que "vão levando", e manter o número o mais baixo possível. Este é o principal efeito das medidas de progressão automática, era que a escola envolvia-se antes de qualquer coisa, com a produção de um índice alto de sucesso e não com a produção do sucesso escolar propriamente.

O CASO B

O aluno pesquisado na escola B, traz em sua ficha de avaliação de desempenho, no ano de 2005, anotações sobre seu rendimento somente no 1º e 2º bimestres na 4ª série. No 3º e 4º bimestres encontramos seu rendimento preenchido em outra ficha específica e com itens mais detalhados que é utilizada pela professora da Classe de Educação Especial, turma que ele freqüentou em uma parte do ano letivo, para depois retornar à 4ª série.

Em sua ficha há a indicação do conteúdo do documento: Avaliação sobre o Rendimento Escolar: Registro dos Progressos ou Dificuldades do aluno.

No 1º bimestre:

> ***"Apresenta grande dificuldade na leitura, escrita, interpretação e produção de pequenos textos. Não domina as regras do S.N.D[31]. Não realiza as operações e situações-problema simples. Não tem domínio da tabuada. Tem parcial conhecimento de sua história de vida e de sua localização no espaço onde vive. Tem compreensão do dever de preservar o meio ambiente. Participou lentamente dos projetos Água e Escola. Freqüenta SAPE".***

No 2º bimestre**:**

> ***"Não teve progresso na leitura e na escrita. Não realizou atividades com cálculos, numerais, gráficos e tabelas. Sabe do***

[31] S.N.D.: Sistema de Numeração Decimal.

prejuízo do tabaco e de outras drogas (PROERD). Ampliou razoavelmente seu conhecimento de bairro e município. Trabalhou com muita dificuldade as atividades sobre a Educação para o Trânsito. Freqüenta SAPE".

No 3º bimestre o aluno passou a freqüentar a Classe de Educação Especial. Lá obtivemos o seguinte registro do rendimento do aluno:

"O aluno não lê, nem reconhece letras ou sílabas; não interpreta nem produz textos. O menino tem conhecimento parcial da participação em atividades escritas, fica constantemente distraído e sua atenção fica comprometida. O aluno realiza parcialmente atividades que envolvam raciocínio lógico matemático. O aluno apresenta timidez, distração e comunica-se oralmente muito pouco; quando solicitado deixa de responder e acena apenas com gestos o que poderia falar. Precisa de atendimento especializado no CEMAIA".

4º bimestre:

"Foi solicitado à responsável sobre encaminhamento especializado e a mãe afirma que seu filho lê para ela e já sabe algumas coisas. Deste modo, escrita realizada em seu caderno torna-se pouco significativa, distrai-se com grande facilidade e a aprendizagem é pouco aproveitada. A turma de alunos consegue interação com ele, apenas nas atividades físicas (brincar) em outras o aluno não participa dizendo "não sei". O aluno permanece com o comportamento descrito acima. Seria de bom senso, a família acompanhar o processo desta criança com atendimento especializado como o CEMAIA".

Podemos notar que, embora a professora da classe regular tenha feito algumas descrições importantes acerca do rendimento do aluno, levando em consideração outros conhecimentos como localização espacial e temporal além do domínio da língua portuguesa e da matemática, os mesmos não condizem exatamente com o da professora da Classe de Educação Especial, principalmente no que se refere ao domínio da linguagem escrita e da leitura.

A professora da classe regular descreve que o aluno tem dificuldades no domínio da leitura, escrita e interpretação de textos, mas em entrevista informal

conosco em sala de aula, nos informou que o aluno somente copia da lousa e não realiza nenhuma atividade com autonomia, sempre copiando de alguém. Esta professora o definiu como “copista”, porém este dado não foi relatado em nenhuma de suas fichas. É possível perceber, partindo destes dados, certa distância entre o que a professora diz e o que ela relata em suas descrições.

Na avaliação pedagógica deste aluno feita pelo serviço especializado (CEMAIA) foi constatado que o mesmo não reconhece o valor sonoro das letras e somente memorizou a escrita de algumas palavras. Isto vem reafirmar o que a professora nos disse em entrevista informal, que o aluno é “copista”.

Ao ser encaminhado para o serviço especializado, o que se informava sobre a vida escolar do aluno era: ***“O aluno tem dificuldade na leitura e na escrita, não escreve com autonomia e não escreve textos”.***

A queixa principal apresentada era: ***“Tem dificuldade na aprendizagem e tem uma defasagem por ter vindo de outro estado e baixa auto-estima”.***

Novamente aqui parece haver uma necessidade evidente da escola em atribuir os resultados desfavoráveis do rendimento do aluno a outros atores, a necessidade de buscar culpados. Associar a defasagem do aluno ao fato de o mesmo ter passado por outras escolas é, no mínimo, preconceituoso. Parece também haver um resquício de estigma associado a uma profecia auto-realizadora muito comum aos professores, que define de antemão a condição de não-aprendizado do aluno.

> À medida que as crianças não respondem bem às solicitações do professor, este tende a censurá-las ou a solicitá-las cada vez menos. Conseqüentemente, essas crianças, relegadas a segundo plano, tendem a participar menos das aulas, mostrando-se alheias, indiferentes ou passam a chamar a atenção por indisciplina, agressividade.
> O rendimento – bastante aliado ao comportamento emocional das crianças – fica aquém do que elas poderiam produzir. O sentimento de incapacidade, a falta de confiança em si, e a frustração começam a construir desde cedo a história do fracasso escolar, tendendo a reforçar, junto aos professores, as primeiras opiniões, que eles emitiram a seu respeito (BARRETO, ROCHA e DURAN, 1988, p. 85).

Tais observações acerca do desempenho do aluno estão associadas a condicionantes ideológicos inculcado nas representações docentes principalmente ao referir-se a alunos com dificuldades e provenientes de classes trabalhadoras. Sabemos que este olhar equivocado necessita ser rompido conforme descreve Patto (1988).

Outros professores iam ainda mais longe ao afirmarem que: ***"os pais não aceitam a reprovação, não querem nem saber se os alunos aprenderam, não estão nem aí, querem que passem de ano. Só mandam as crianças à escola para comer"*** (Professora da escola B)[32] .

Para Jacomini (2004), os ciclos e a progressão continuada são vistos por alguns governantes apenas como medida burocrática para regularizar o fluxo escolar e economizar os recursos financeiros que são gastos com a reprovação e, alguns educadores, não todos, atribuem sua oposição e resistência a essa forma de organização do ensino somente aos condicionantes materiais e institucional-pedagógicos. Dessa forma, acreditam que as críticas e resistências à promoção continuada serão superadas, à medida que as condições de ensino e de aprendizagem, que eles almejam, sejam garantidas. Desconsideram, assim, que parte dessa resistência é determinada pelas concepções de ensino e aprendizagem e democratização da escola que eles construíram no decorrer de suas vidas, ou seja, os condicionantes ideológicos.

Baseado nesta afirmação e em contato com os professores pudemos também focalizar o clima de pessimismo e resistência que os acompanhava quando o assunto referia-se ao regime de Progressão Continuada. Em geral atribuíam a baixa qualidade do ensino e os resultados insatisfatórios dos alunos à existência da não-reprovação. É quase unânime entre os professores a idéia da progressão continuada associada à promoção automática, evidenciada em expressões como: ***"agora não pode mais reprovar, todos vão passar e por isto a situação do ensino está ficando cada vez pior. É isto que o governo quer. As crianças não sabem nada, não conseguem aprender".*** (Professora da Escola A)[33]

A professora da Classe de Educação Especial afirma que o aluno não reconhece nem as letras que compõem o alfabeto e em sua função de especialista, assim considerada pelos documentos legais, propõe que o mesmo seja encaminhado ao serviço especializado.

Isto nos induziu a refletir sobre estes encaminhamentos serem uma forma de isentar-se da responsabilidade, ou seja, a escola desresponsabilizando-se de sua

---

[32] Mas ouvida também em momentos diferenciados dita com palavras parecidas por professores da Escola A.

[33] Sobre o regime de Progressão Continuada e, obtivemos fala muito semelhante a esta proferida por professores da Escola B.

função essencial, do que lhe é inerente, a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos.

À medida que não se pode auxiliar o aluno na superação de suas dificuldades, “terceiriza-se” esta responsabilidade, deslocando o foco do fracasso, da escola para o aluno.

A professora da Classe de Educação Especial atribui também a responsabilidade à família pelo não-aprendizado do aluno, ao afirmar que esta não o acompanha ao serviço especializado. Esta é um outro modo de desresponsabilizar a escola sobre o não-aprendizado do aluno e atribuir à família esta culpa. Entendemos que não se trata de buscar culpados e sim de “seduzir” a família para que a mesma torne-se parceira da escola, “é preciso que os pais se sintam bem no ambiente escolar; é preciso que saibam que a escola lhes pertence” (PATTO, 1988, p. 17).

Pudemos ouvir no final do ano, última reunião de pais, após a mãe ter ido à classe regular buscar o material de seu filho e a professora ter dito que o mesmo se encontrava na Classe de Educação Especial, o seguinte desabafo da mãe: ***“Não sei que rolo, fica lá, fica aqui!”.***

Partindo deste desabafo da mãe, pudemos compreender que, se para a família estava difícil saber à qual turma seu filho pertencia, ao aluno deveria ser uma questão insuportável, visto que o mesmo, pelo relato das próprias professoras, faltava muito às aulas, forte indicador de que a escola estava muito distante de ser um local prazeroso para ele, dificultando a construção de vínculos tanto com as outras crianças como com o professor. E, “numa relação sem vínculos, tanto de quem ensina como de quem aprende, dificilmente haverá aprendizagem” (PATTO, 1988, p. 17).

Este aluno não construiu vínculos com nenhuma das professoras devido à sua rotatividade em ambas as salas, o que certamente tendeu a agravar ainda mais a sua situação de não aprendizado, e a mãe, ao transferi-lo para outra escola no ano seguinte, justificou afirmando que ***“o menino não gostava daquela escola”***.

Tanto o aluno não construiu vínculos que nem mesmo a professora da classe regular não sabia que o mesmo não tinha realizado a prova do SARESP, por ter sua matrícula na Classe de Educação Especial, fato que comprovamos por sermos nós quem a informamos.

É possível entender que a escola se utilizou deste “subterfúgio legal” de transferi-lo para a Classe de Educação Especial, durante o ano letivo, a fim de que o mesmo, conhecidas suas dificuldades, não realizasse a prova do SARESP, é porque seria um a menos para interferir de maneira negativa nos resultados daquela unidade escolar.

O aluno B tinha também dois boletins em seu prontuário, ambos de freqüência na 4ª série: em um deles, que acreditamos ser o primeiro, haviam sido atribuídas notas a ele em todos os bimestres e no outro, somente no 1º e 2º bimestres, época que o aluno realmente freqüentou a 4ª série. Os dois boletins foram preenchidos pela professora da 4ª série regular. Respectivamente há nos boletins, um e outro, nas disciplinas nos bimestres nota 3,0, exceto Educação Física que o aluno tem 7,0; 6,0; 6,0 e 6,0 = 6,0 e Educação Artística com 6,0 em todos os bimestres e como conceito final.

Estranhamente, o registro destas notas não foi passado para o Histórico Escolar por ocasião de sua transferência. Assim, no ano de 2005, o campo destinado às notas no Histórico Escolar apresenta-se em branco em todas as disciplinas. Somente no campo destinado às “Observações” há a seguinte descrição: ***“Freqüentou a Classe de Educação Especial” .***

Esse encaminhamento foi feito, no entanto, sem que houvesse nenhum relatório diagnóstico de profissional habilitado que comprovasse qualquer “*déficit cognitivo*”. Não estando essa decisão respaldada em dados, ao mínimo sinal de desaprovação dos pais, o que ocorria constantemente, a criança passava a freqüentar a sala da 4ª série, o que indica a fragilidade dos critérios utilizados para que o mesmo fosse matriculado nesta sala.

A arbitrariedade de critérios utilizados na seleção dos alunos para freqüentar estas salas foi também ponto de questionamento em estudo conduzido por Barreto, Rocha e Duran (1988, p. 86).

> Se [se] considera que a aprendizagem não é um processo linear e que muitas vezes, só depois de uma série de informações ou de noções adquiridas, a criança é capaz de reorganizar seus esquemas de interpretação, dando saltos em relação ao que se encontrava, pode-se dizer que é necessário um tempo razoável de convívio do professor com seus alunos para que haja condições de uma avaliação mais segura acerca das possibilidades intelectuais e do rendimento dos alunos.

Nesta perspectiva entendemos que os alunos não tiveram tempo suficiente de convívio com seus professores, a fim de que pudessem reorganizar suficientemente

seus esquemas de interpretação, visto que passaram por processos de “remanejamentos” não oficiais na unidade escolar em que estiveram matriculados, e que consequentemente seus professores não tiveram informações seguras e suficientes para avaliá-los acerca de suas possibilidades.

Assim, os registros internos, ou seja, as fichas de avaliação individual dos alunos, o boletim e até o formulário de encaminhamento ao serviço especializado não oferecia informações suficientes para indicar onde era realmente o lugar do aluno. Ambas as professoras fizeram os registros referentes à freqüência e ao rendimento do aluno separadamente, no tempo respectivo que o mesmo esteve freqüentando cada sala de aula, em formulário específico, o que denotava que nem elas mesmas discutiam sobre o rendimento do aluno que, em alguns momentos, era comum à turma das duas professoras.

Em função de todos os dados e situações apresentadas acima, podemos afirmar que os registros de acompanhamento dos alunos não estão sendo realizados e nem utilizados satisfatoriamente de modo a atender seu real objetivo: o de acompanhamento da progressão do aluno através do registro de suas habilidades, dificuldades e defasagens. Sendo assim, fazer o preenchimento destes documentos acaba por tornar-se somente mais uma rotina no rol de exigências burocráticas das unidades escolares e não um importante sinalizador de rumos, para o acompanhamento e a progressão das aprendizagens do aluno durante a sua trajetória de escolarização.

Os Casos C e D

Conforme descrevemos inicialmente, as fichas dos alunos considerados como exemplos de êxito escolar não apresentavam nenhum registro descritivo que nos permitisse realizar uma análise mais aprofundada dos desempenhos escolares desejáveis e de suas trajetórias escolares.

Coletamos destes alunos como resultado de sua passagem as notas constantes dos respectivos boletins e o resultado da avaliação do SARESP.

Em ambos os documentos, as notas desses alunos se situam no nível mais alto da escala interpretativa indicada como Plenamente Satisfatório (PS), ou seja, foram-lhes atribuídas notas de 08 a 10, em todos os componentes curriculares. No diagnóstico de habilidades dos SARESP também tiveram desempenho considerado "Muito Bom" em leitura e matemática, acertando em torno de 75% das questões propostas. Tiveram também sua produção de texto considerada "Muito Bom".

As fichas individuais de avaliação não foram preenchidas pelos mesmos serem considerados bons alunos. Em ambos os casos pôde-se observar uma real progressão das aprendizagens ao longo do ciclo.

Assim, entendemos que atenderíamos de forma satisfatória aos objetivos da pesquisa se nos dedicássemos aos dois casos considerados de "risco".

IV.II – A concepção de avaliação formativa como um eixo central do trabalho pedagógico nos ciclos

No documento elaborado pela SEE/SP denominado "A Organização no Ensino na Rede Estadual: Orientação para as Escolas", no item "**3. Avaliação"**, encontramos a seguinte afirmação: "A avaliação tem especial importância na progressão continuada para diagnóstico de dificuldades e programação de atividades de recuperação contínua e paralela" (SÃO PAULO, 1998, p. 28).

Neste mesmo documento encontramos as seguintes definições para:

> **Avaliação:** processo de acompanhamento e verificação do desempenho do aluno ou do trabalho desenvolvido pela escola em relação aos objetivos estabelecidos.
> **Avaliação do ensino e da aprendizagem:** processo de verificação do desempenho escolar do aluno, realizado de forma contínua, cumulativa e sistemática, visando ao diagnostico da situação de aprendizagem de cada aluno e à adequação do ensino realizado.
> **Ficha de avaliação individual periódica:** documento que contém o registro dos progressos e das dificuldades de aprendizagem apresentada pelos alunos, ao longo do ano letivo, com recomendação aos alunos, aos pais e com as providências a serem tomadas pelo professor ou pela escola, visando ao acompanhamento mais eficaz do desempenho global do aluno.
> **Progressão Continuada:** Regime de organização escolar que tem como princípio a flexibilidade na organização do ensino e o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. (Ibid., p.28).

Nesta perspectiva, entendemos que a proposta feita nos documentos oficiais induz para novos conceitos e significados da avaliação e, conseqüentemente, conduz a alterações significativas da prática pedagógica.

A avaliação formativa requer diagnóstico, acompanhamento e intervenção freqüentes no processo de aprendizagem do aluno, além de requerer que o professor detenha conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, a fim de que possa propiciar intervenções na zona de desenvolvimento proximal, antes mesmo que as dificuldades se instalem.

Em nossa pesquisa, em nenhum momento, nos deparamos com tais práticas, mesmo porque isso exigiria um trabalho pautado nas pedagogias diferenciadas e conseqüentemente, um trabalho individualizado, o que também entendemos ser inviabilizado pelas próprias condições da escola por vários fatores, entre eles a solidão docente, a quantidade de alunos em sala de aula, entre outras causas de natureza estrutural.

Para os sujeitos de nossa pesquisa em ambas as escolas utilizar-se das pedagogias diferenciadas é mais do uma exigência legal, é uma necessidade. Talvez o único mecanismo possível para tirá-los da situação de não-aprendizado em que se encontravam.

Porém nos formulários preenchidos pelos professores e encaminhados ao serviço especializado, os mesmos afirmam estar fazendo este trabalho, dispondo de atenção individualizada para com os alunos no trabalho pedagógico cotidiano e ainda respeitando o ritmo de aprender de cada aluno.

No formulário da aluna A, encontramos a seguinte resposta sobre a questão a ser respondida: “Qual postura pedagógica está sendo adotada frente à dificuldade da criança?”

“Atividades diversas como: jogos, músicas, recortes, caça-palavras, fichas, atendimento individualizado, aulas de reforço, mas não obtivemos resultados.” (Professora da Escola A da 2ª série).

E à outra questão: “Está havendo respeito ao ritmo do aluno?”

“Sim. Estamos tentando com atividades diferentes nestes 02 anos de escola, mas não houve progresso. Este ano irá cursar a 3ª série com grandes dificuldades na escrita e na leitura.” (Professora da Escola A da 2ª série).

Quanto ao aluno B, as respostas foram as seguintes:

"Sim, o atendimento tem sido individualizado, ele freqüenta o SAPE como apoio pedagógico."

"Sim, as atividades propostas tem sido iguais aos demais alunos, mas com a supervisão constante da professora".

Para a professora A o trabalho diferenciado está mais próximo de atividades de caráter recreativo do que de trabalho efetivamente diferenciado em sala de aula com vistas a atingir um objetivo.

Ambas as professoras confundem o trabalho diferenciado com o trabalho extra-classe como a freqüência do aluno à recuperação paralela, ao SAPE ou ainda ao serviço especializado.

A professora B também atribui o trabalho diferenciado a sua supervisão constante.

Parece não haver, por parte dos professores, compreensão exata do que seja, na essência, um trabalho diferenciado que respeite o ritmo da criança.

As informações fornecidas pelas professoras sobre esses alunos, aliadas às nossas observações, nos permite afirmar que não há conhecimento efetivo sobre a real aplicação de pedagogias diferenciadas e conseqüentemente de avaliação formativa, conceitos fundamentais ao bom desempenho do aluno num sistema de ciclos num Regime de Progressão Continuada. Podemos afirmar que não houve também, em momento algum, trabalho diferenciado conforme definido por Perrenoud (2001), seja com os alunos pesquisados no ambiente escolar ou com qualquer outro aluno com dificuldade em ambas as turmas, considerando que:

> a diferenciação do ensino e individualização dos percursos de formação não saberiam fazer da escola "tal como ela é", contentando-se em *acrescentar-lhe* a ela o cuidado e a consideração com as diferenças. Não é nem um andar a mais no edifício, nem uma simples modulação das práticas, é uma reconstrução da arquitetura de conjunto que se impõe. (PERRENOUD, 2000, p. 53).

A individualização dos percursos e a diferenciação do ensino exigem uma ruptura com as práticas pedagógicas e para o próprio modelo posto para escola, não se trata de acrescentar ou sobrepor e sim de reconstruir um novo modelo para o conjunto pedagógico.

Assim, embora todos os fatores estejam inter-relacionados, nessa nova perspectiva não cabe mais uma ação pedagógica única para o coletivo de alunos de cada turma — prática a qual os professores sempre estiveram acostumados — mas o estabelecimento de intervenções didáticas diversas, cada uma delas informada

sobre como se dá a aprendizagem dos alunos, sua construção de conhecimentos. Sabemos que isso só é possível, quando compreendemos suas formas de raciocinar, de lidar com as informações que utilizam e sabemos que informações estão utilizando para pensar. Enfim, é necessário que os professores tenham um bom conhecimento sobre as teorias de aprendizagem para compreenderem como os processos de aquisição de conhecimento humano se realizam. Além disso, é preciso que tenham uma sólida formação pedagógica para poderem elaborar propostas didáticas que abordem os conteúdos curriculares de forma apropriada e diversificada e uma noção sociológica que lhes possibilite compreender como a avaliação escolar pode funcionar como mecanismo de exclusão. Conseqüentemente, uma visão de que precisam investir permanentemente em sua formação para adquirirem uma autonomia que lhes possibilite encontrar respostas nestas muitas dimensões.

CAPÍTULO V – OS MECANISMOS INSTITUCIONAIS NA E PARA A PROGRESSÃO CONTINUADA

A progressão ou não dos alunos num sistema de ciclos e num regime de progressão continuada é determinada por uma série de fatores que vão além da avaliação pedagógica. São mecanismos institucionais intra e extra-escolares que influenciam direta ou indiretamente no processo de tomada de decisão sobre a progressão dos alunos no ciclo.

V. I- Mecanismos e determinantes externos: elementos facilitadores ou entraves à ação pedagógica?

Uma observação muito relevante realizada em nosso trabalho de campo diz respeito à não possibilidade de reprovação dos alunos no interior do ciclo. Ouvimos dos diretores a alegação de que ainda que os resultados do processo pedagógico ao final do ano letivo indicassem ausência de progressos de um aluno, não era possível reprová-lo oficialmente. Segundo eles, o cadastro dos alunos de toda a rede estadual, feito num Sistema informatizado denominado PRODESP[34], não aceitaria os dados, não permitindo rematricular o aluno na mesma série. Indagada sobre a possibilidade de reter um aluno a diretora respondeu: ***"Não posso reprovar este aluno, não tenho como refazer sua matrícula na mesma série, a PRODESP não aceita, dá erro!".*** (Diretora da escola B).

A diretora da escola A, em entrevista informal, justificando a não aceitação dos dados de reprovação no sistema da PRODESP, explica o procedimento a ser adotado em caso de necessidade real deste procedimento. Segundo ela, deve ser feito relatório, submetido à aprovação e consentimento sobre a necessidade da retenção de todos os envolvidos na vida escolar deste aluno. Após a realização destes procedimentos, os documentos são encaminhados ao órgão competente da

---

[34] PRODESP: Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo. Entendemos que a diretora utiliza-se desta sigla para referir-se aos sistemas de Gestão Dinâmica de Administração Escolar e Sistema de Informações da Educação, respectivamente, GDAE e SIEDUC, programas implantados para fazer todo o controle informatizado do sistema educacional da SEE/SP e explicitado na Resolução 107, de 25-6-2002.

SEE/SP, a fim de ser deferido ou não e, a partir daí, é que se efetivará ou não a matrícula na mesma série.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a política educacional instalada a partir de 1995 na SEE/SP, calcada em princípios de racionalidade administrativa com base nos princípios de eficiência e eficácia, perpassa suas determinações para a questão pedagógica.

No documento encaminhado para orientação das escolas (São Paulo, 1998, p.22) "a matrícula pode ser efetuada basicamente de três formas: ingresso, classificação e reclassificação" e ainda a retenção só pode ser feita se o aluno tiver freqüência inferior a 75% do total de dias letivos.

Esta orientação vem reforçar a questão da racionalização de recursos que não podem mais ser desperdiçados com a retenção, pois "a repetência constitui um pernicioso "ralo" por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação" (SÃO PAULO, 1997).

Assim, diante das orientações institucionais, as escolas passam a fazê-lo de maneira camuflada, como no caso da aluna A, que teve sua matrícula efetivada oficialmente numa série, mas freqüentava outra.

No caso do aluno B, a transferência de matrícula do aluno, durante o ano letivo, para a Classe de Educação Especial foi uma das maneiras encontradas pela escola para reprovar sem reter o aluno na série ou, ainda, justificar tal atitude e driblar as estatísticas representativas dos resultados da escola, principalmente, no que se refere ao pagamento do Bônus aos profissionais do quadro do magistério ao final de cada ano letivo.

O Bônus passou a ser um mecanismo eficiente de coação dos professores a fim de que repensassem sobre os resultados das estatísticas que seriam encaminhadas a SEE/SP. Presenciamos várias situações nas quais os professores foram orientados para que refletissem sobre as atitudes a serem tomadas.

Na escola A, a diretora, já sabendo das dificuldades dos alunos que determinada professora tinha em sua turma, recomendou à professora, já no mês de outubro, em conversa informal: ***"Você espreme aí, vê o que você faz, vale o BÔNUS de vocês. Aqui ficarão somente dois retidos, não podem ficar mais".*** (Diretora da escola A).

Perrenoud (2004) diz que é necessário romper com a limitação imposta ao professor e que num sistema de ciclos a orientação das progressões tem de caber

aos professores, fazendo aumentar sua autonomia e suas responsabilidades individuais e coletivas no sentido de uma maior profissionalização, e acrescentamos que, mecanismos de incentivos ou coação externos, como o Bônus, não poderiam influenciar decisões pedagógicas de tanto rigor e importância.

Por várias vezes ouvimos a diretora da Escola A lembrar aos professores em reuniões de HTPC ou outros momentos de discussão de assuntos administrativos: ***"Os números, as estatísticas, interferem no Bônus de vocês. Eu mostrei a vocês os critérios utilizados para o pagamento do Bônus no início do ano. Vocês mesmas viram! Números de alunos reprovados, evadidos. Depois vocês não reclamem!".*** (Diretora da escola A)

A diretora estava se referindo aos Decretos Nº 46167 e Nº 46168 de 09 de outubro de 2001 que estabeleceram os critérios para a concessão do Bônus.

Na Escola B, estas orientações aconteciam com bem menos intensidade. A diretora somente lembrava aos professores, mas não chegava a exigir nenhuma atitude deles, o tom era menos ameaçador.

Dessa forma, mecanismos que, considerando os critérios utilizados para sua concessão, deveriam servir como estímulo à melhoria das condições de trabalho docente, acabavam por interferir em decisões pedagógicas de grande magnitude, de maneira equivocada.

Além desses mecanismos, outras orientações e situações que ocorrem no interior da unidade escolar chegam a influenciar direta ou indiretamente no processo de tomada de decisão sobre o acompanhamento e a progressão ou não do aluno no interior da unidade escolar, como os processos de composição e de atribuição de classes e aulas.

V.II- Determinações externas e mecanismos hierárquicos internos: novas relações pedagógicas ou velhas formas de exclusão?

Com base nos dados coletados, pode-se afirmar que a contradição seriação/ciclo passa pelo processo de atribuição de classes, denominação dada pela própria resolução para a divisão de turmas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental e pela composição das mesmas. A orientação é que se faça a composição das classes por critério de idade (SÃO PAULO, 1998, p. 22) e organizadas de forma

seriada pela equipe técnico-administrativa e pedagógica de cada escola, respeitada a Resolução SE 125/98, que delimita números mínimos e máximos de alunos para cada classe, de acordo com a série. No caso das classes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental o máximo é de 35 alunos.

Assim, o que nos surpreendeu é que o processo de construção de hierarquias de excelências conforme discute Perrenoud (1999) passa pela atribuição de aulas, mas tem início nos mecanismos utilizados pela escola para composição das classes, "isso nos remete à questão de que os critérios subjacentes à classificação dos alunos não são meramente técnicos ou pedagógicos, mas estão imbuídos de forte conotação social e cultural" (BARRETO, ROCHA e DURAN, 1988, p. 84).

Na escola A observamos que estas decisões ficavam por conta da diretora, visto a não permanência de uma equipe técnico-pedagógica por mais de um ano letivo, ao menos nos quatro últimos anos. A atribuição de aulas aos professores efetivos também é feita pela diretora, através de critérios de classificação estabelecidos nas resoluções vigentes à época. No ano da pesquisa, 2005, obedeceu aos critérios determinados pela Resolução Nº 134/03 e Nº 112/04.

As classes restantes desta atribuição, em ambas as escolas, sempre as de menor desempenho nas avaliações internas e externas, conhecidos seus alunos e resultados no Conselho final de Classe e Série e pelo desempenho nas avaliações do SARESP, são encaminhadas para a segunda fase de atribuição na Diretoria de Ensino, a ser feita entre os professores não efetivos, situação vivenciada pelas duas turmas e pelas professoras focalizadas em nossa pesquisa.

Para Barreto, Rocha e Duran (1988, p. 84):

> chega a ser um transtorno para o professor mais novo na escola, aquele com menor possibilidade de escolher a classe que gostaria de trabalhar, o fato de ter de assumir a classe "mais fraca" da escola. Até o espaço físico da classe é muitas vezes o mais precário ou escondido e a frustração ou a contrariedade do professor por ter recebido aquela classe não o auxiliam a desenvolver um bom trabalho.

Na escola A pudemos observar que a classe objeto de nossa pesquisa era a que concentrava os alunos com maiores dificuldades, os retidos no ciclo ou que advinham de percursos internos diferenciados na unidade escolar, ou ainda os que chegavam de outras escolas durante o ano, principalmente aqueles com desempenho inferior à média considerada. Pelo próprio perfil dessa professora, a

diretora lhe atribuía as classes de comportamento mais difíceis e trabalhosos por saber de seu "domínio de sala".

Para as turmas A e B, entendidas como as excelências da escola, eram encaminhados os alunos de melhores condições financeiras, de melhor rendimento e também os alunos que tinham trajetória escolar regular e contínua nesta escola desde o início da 1ª série.

Na verdade, observamos que da 1ª à 3ª série não havia a turma C. As terceiras séries eram classes sempre muito numerosas, propositalmente, para que, ao receber mais alguns alunos no início do ano letivo, houvesse número suficiente para que se pudesse compor a 4ª C. Pudemos conferir estes dados no ano de 2005 e de 2006, anos em que estivemos na escola para realizar a pesquisa e tais fatos se repetiram.

As provas e as notas atribuídas pelos professores aos alunos, bem como o desempenho dos mesmos em todas as tarefas até a 3ª série, é que justificavam a divisão dos alunos e a composição das salas na 4ª série.

Segundo relatos de vários professores da escola, este critério de composição de classe já vinha se arrastando há muitos anos e, considerado correto pela grande maioria dos professores efetivos, dado que a eles eram atribuídas as classes de melhor rendimento, consideradas do ponto de vista de produção de hierarquias de excelência. (PERRENOUD, 1999) e que os mesmos entendiam ser como um direito adquirido, conforme fala de uma professora efetiva a outra ACT, "***que horror esta sua classe, estes alunos não têm condições de trabalho, eu não agüento uma classe destas".***

Perrenoud (1999) discute este fator e afirma que este é um grande empecilho para as mudanças dentro das unidades escolares afirmando que "por vezes, efetivos sobrecarregados impedem qualquer mudança" (PERRENOUD, 1999, p. 149).

As duas professoras dos alunos estudados em nossa pesquisa, conforme já anunciamos, atuavam como docentes na rede estadual há quase duas décadas. Ambas eram ACT e embora tivessem muito tempo no magistério, não tinham muitas possibilidades de escolher suas turmas, porque a escola tinha um número razoável de professores efetivos, e na escala de atribuição de aulas, enquanto os efetivos escolhem suas classes na própria escola-sede de freqüência, os ACT o fazem na

Diretoria de Ensino com critérios pré-definidos em resolução específica à época da inscrição e atribuição de aulas.

O grande dificultador é que está entre as atribuições e funções do diretor a autonomia e responsabilidade de atribuir as classes para os professores. Para isso muitos diretores utilizam-se de critérios que nem sempre são objetivos e transparentes.

Aparentemente é respeitada somente a ordem de escolha de cada um. Assim, escolher uma classe neste processo nem sempre é garantia de ficar com a mesma até o "*lavrar das atas*" (grifo nosso). Ocorrem modificações ou trocas para beneficiar alguém ou até o contrário, conforme os professores da Escola A nos contaram durante o tempo em que permanecemos na escola para nossa pesquisa: ***"A professora (...) tem menos pontos que eu e a diretora deu para ela a 4ª série melhor e para mim, olha o que sobrou, mas quem pode reclamar!"*** (Professora A).

Diante destas evidências, a diretora parecendo querer camuflar tais fatos, se autodenominava e repetia para todos, conforme presenciamos em uma reunião de HTPC: "***Eu sou uma diretora "inclusivista". "Eu não sou uma diretora seletiva, aqui tem de tudo, preto, branco, etc",*** e dizia seguir os princípios democráticos descritos no primeiro parágrafo da Proposta Pedagógica da escola:

> A Escola (...), está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, independentemente de sexo, raça, cor, situação sócio-econômica e cultura, credo religioso e político e quaisquer preconceito ou discriminação. (PROPOSTA PEDAGÓGICA - Escola A, 2004, p. 04).

Para ela, os outros diretores não eram assim ***"inclusivistas"*** e, além do que se considerava a seguidora por excelência das normas emanadas da SEE/SP, a ponto de fazer a seguinte afirmação em reunião de HTPC por nós presenciada: ***"Ninguém mais que eu tem a alma pedagógica".*** palavras bem próximas ao do Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita[35], o que a nosso ver estava interiorizada não só nesta, mas nas muitas idéias, regras e ordens dadas por essa diretora durante a nossa permanência na escola.

Outro grande problema parece estar relacionado ao conceito de "inclusão" expresso na fala da diretora. Ter alunos de diferentes gêneros, etnia ou classe

[35] Gabriel Chalita: Secretário Estadual de Educação no governo Alckmin até o 1º semestre do ano de 2006, conhecido pelo carisma e pelas diversas publicações de sua autoria enfocadas na Pedagogia do Afeto.

social não é garantia de inclusão e sim, obediência aos preceitos constitucionais inerentes a qualquer estabelecimento público.

Em nosso entender e para muitos estudiosos como Sassaki (2006), Mantoan (1997) o conceito de inclusão vai muito além a uma obediência legal:

> A inclusão social defende simultaneamente a igualdade e as diferenças, porém com o entendimento de que a igualdade se refere à dignidade e aos direitos e de que as diferenças se referem à singularidade de cada ser humano. Todas as pessoas são iguais em dignidade humana e direitos humanos. Nestes termos, ninguém é melhor que os outros. Assim, por exemplo, pessoas que não têm deficiência não são melhores ou mais importantes que as pessoas com deficiência. Por outro lado, não há duas pessoas iguais. Cada ser humano é único em termos psicológicos, emocionais, físicos, intelectuais, sociais, culturais etc. Esta singularidade implica que a sociedade tradicional, para ser justa, igualitária e inclusiva, deve ser modificada para acolher e contemplar as diferenças individuais (SASSAKI, 2006, p. 13).

Justamente o contrário do que foi observado na composição e atribuição de classes, quando os alunos com maiores dificuldades foram agrupados na mesma classe e esta atribuída ao professor menos experiente.

Na escola B este problema era bem menos visível, visto que havia uma 4ª série no período da tarde e duas no período da manhã, mas o critério não era muito diferenciado do utilizado na outra escola para compor as salas. A professora do período da manhã também era efetiva, e os alunos considerados “problemas” eram matriculados sempre no período contrário.

No entanto, em várias entrevistas com as professoras, anotamos a idéia, comum a todas, de que nessa escola não havia como se utilizar de qualquer critério realmente seletivo: ***“Aqui não tem jeito, todos têm problemas”. “Todos têm mais ou menos o menos nível de aprendizagem e dificuldades”.*** (Professoras da Escola B).

Em relação à atribuição de classes às professoras efetivas, embora a diretora da Escola B mantivesse a prerrogativa da decisão final, aos professores era dada a opção de escolher entre o período ou a turma. Feita esta escolha, a diretora procurava prosseguir a atribuição de acordo com as experiências e desempenho de cada professor, visto que os mesmos já tinham seu cargo lotado naquela unidade escolar há tempo.

No entanto para os professores ACT a dificuldade era a mesma da outra escola, uma vez que deveriam ir à Diretoria de Ensino fazer suas escolhas e, raramente, lhes era possibilitada a escolha da turma ou mesmo da série que com a

qual tinham maior afinidade. Um diferencial positivo nessa escola é que as escolhas dos professores ACT eram respeitadas pela diretora.

Na escola B, mais do que na outra, havia uma rotatividade muito grande de professores o ano todo, o que dificultava a formação de equipes. Uma das causas era a própria condição dos professores, a maioria ACT. Outra causa era a própria representação dos professores sobre o nível dos alunos dessa escola, a maioria oriunda de famílias de classes menos favorecidas economicamente e, nesse sentido, vistos por muitos professores como de potencial inferior e, em conseqüência, propensos à indisciplina e à *"bandidagem",* conforme fala de uma professora: ***"Qualquer coisa eu chamo a Ronda[36], a gente não pode nem segurar no braço para pôr para dentro da sala que as mães brigam e vão ao Conselho Tutelar, então quando eles saem da sala e demoram eu chamo direto a Ronda Escolar".*** (Professora da Classe de Educação Especial da Escola B)

Nesta perspectiva,

> Essa frustração e resistência têm a ver com o fato de que não será mera coincidência constatar que, entre estes alunos, a maior parte está entre os mais pobres da escola, os mais mal vestidos, aqueles com maior número de problemas, os que não se integram. (BARRETO, ROCHA e DURAN, 1988, p. 84).

Esta alta rotatividade dos professores acabava inviabilizando um trabalho coletivo e diferenciado entre os próprios professores daquela unidade escolar no ciclo, considerando que os mesmos nunca tinham certeza onde estariam no próximo ano e se dariam continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, além de ficarem indecisos quanto ao futuro profissional, o que passava também a ser um fator de grande ansiedade.

Na escola A até o período de intervalo para a recreação das crianças era dividido, o que inviabilizava o contato das crianças com adultos e com as crianças mais velhas, uma importante forma de interação que Vigotsky (1994) considera fundamental para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal das crianças. As primeiras e segundas séries tinham seu período de recreação anterior aos das terceiras e quartas séries. Dez minutos após a entrada dos alunos

[36] Ronda: Ronda Escolar é a viatura da Policia Militar do Estado de São Paulo designada a fazer o policiamento nas proximidades das escolas no intuito de manter a ordem e evitar qualquer atitude inadequada por qualquer pessoa nestas redondezas e que inclusive assina um caderno diariamente na Secretaria das Escolas para atestar sua presença.

menores, era dado o sinal para a saída dos maiores, restringindo, assim, o convívio entre os alunos e entre os próprios professores no espaço da instituição, inviabilizando os espaços de convivência e de trabalho coletivo, visto que os docentes nem se encontravam com freqüência dentro da mesma escola. Esta divisão de horários era justificada pela diretora como falta de espaço físico e falta de recursos humanos, parecendo ignorar, ou esquecer, que toda essa divisão e isolamento já era pré-determinada nos processos de composição das classes e de atribuição de classes, sob sua responsabilidade.

Durante nossas observações pudemos atestar que o argumento da diretora não era, de fato, o fator central, parecia ser mais uma tentativa de controle do tempo dos professores dentro da instituição, visto que havia dois inspetores de alunos, uma merendeira só para fazer a distribuição da merenda e duas auxiliares de serviços gerais que, inclusive, a ajudavam com este serviço durante o recreio.

Além disso, de acordo com as orientações técnicas do FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) numa escola que comporte de 8 a 11 salas de aulas, como no caso da escola descrita que tinha 10 salas em funcionamento no período da manhã, contando com a Classe de Educação Especial e nove no período da tarde contando com o SAPE, que tinha em média 280 alunos no período da manhã e 250 no período da tarde, o refeitório deve medir 58,32 m² e o galpão 191,60 m² (FUNDAÇÃO..., 2006). A escola em questão, até por ser de arquitetura antiga, possui uma área muito mais ampla, ocupando uma área total de aproximadamente 4.500 m² dispõe de mais ou menos 300 m² de área coberta e aproximadamente 600 m² de área descoberta para recreação, muito acima da medida recomendada.

Na escola B, com menor número de alunos e professores, e proporcionalmente com menor espaço físico, por várias vezes presenciei a diretora e a coordenadora conversando de maneira descontraída com os professores durante o intervalo. Os professores se portavam com mais autonomia e liberdade e estavam sempre mais próximos entre si, embora não compartilhassem a responsabilidade de supervisionar as atividades dos alunos durante o intervalo, que ficava a cargo dos inspetores e dos auxiliares de serviços gerais, conforme previsto na própria legislação no § 2º do artigo 10º da Lei Complementar 836/97: “fica assegurado ao docente, no mínimo 15 (quinze) minutos consecutivos de descanso, por período letivo". (SÃO PAULO, 1997)

Embora o período de recreação fosse conjunto, e dos professores estarem mais próximos, não havia a garantia de trabalho pedagógico coletivo, pois a *"solidão docente"* (grifo nosso) se fazia presente quando adentravam a sala de aula, assim como na outra escola.

Um sistema escolar organizado em ciclos requer uma nova concepção de trabalho docente, onde impere a essência da organização, centrada principalmente no trabalho coletivo.

> Essa reorganização da estrutura escolar implica, por certo, uma redefinição do trabalho docente, tradicionalmente concebido como a prática individual, com responsabilidade única e exclusiva sobre *seus* alunos. No novo sistema, o aluno passa a ser responsabilidade de uma série de professores, que acompanham a sua trajetória dentro dos ciclos e entre eles, obrigando-se cada docente a expor seu trabalho aos colegas, para garantir as condições de acompanhamento e atendimento do aluno. Em compensação, nenhum professor vai carregar sozinho a imensa carga emocional, concentrada hoje na decisão de aprovar ou reprovar um aluno no ensino fundamental. O conjunto de professores e o conselho de classe, em sua função precípua, podem dentro de uma estrutura flexível, buscar meios para satisfazer as necessidades e aos estilos diferentes de cada aluno em seu percurso individual. (LÜDCKE, 2001, p. 31).

Entendemos que esta mudança deve ter início na construção da Proposta Pedagógica da instituição que deve advir do resultado de um trabalho coletivo, já que esta é o elemento propiciador da autonomia da escola para Azanha (1993) e o Plano de Ensino é o elemento norteador para o trabalho pedagógico e para a concretização desta autonomia.

V.III - Os mecanismos institucionais: determinantes da organização e das relações pedagógicas no interior da escola?

Em ambas as escolas pesquisadas a proposta pedagógica é um documento produzido, guardado e manuseado pela direção.

Em prescrição oficial encontramos a seguinte definição para este documento: "síntese dos princípios, diretrizes e prioridades estabelecidas pela equipe escolar a partir dos propósitos educacionais e da definição dos resultados desejados" (SÃO PAULO, 1998, p. 43).

Esta definição deixa clara a importância deste documento para o trabalho pedagógico da instituição e a necessidade do envolvimento e conseqüente comprometimento da equipe escolar, mas essa compreensão não é observada na

prática pedagógica das escolas Os professores quase não têm acesso à Proposta Pedagógica ou esse acesso lhes é dificultado, e grande parte dos professores nem conhecem este documento, conforme dados e informações coletados no interior das escolas.

Esta realidade contraria as proposições de Kramer (1997) que afirma em seu trabalho sobre a necessidade da construção coletiva deste instrumento pedagógico, uma vez que o mesmo é a expressão de um projeto político e cultural de cada unidade escolar.

Na Escola A este documento fica guardado em armário da sala da diretora necessitando de autorização da mesma para ser manuseado.

Na escola B, apenas a coordenadora tem livre acesso ao documento, embora deva justificar-se para a diretora quando necessita do mesmo.

Nesta perspectiva, entendemos que tal documento somente está sendo produzido para cumprir uma função essencialmente burocrática, típica da orientação tecnicista presente nas escolas há décadas, o que é fortemente criticado por Fusari (1998).

> Na prática docente atual, o planejamento tem se reduzido á atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o professor redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação (...) Em muitos casos, copiam ou fazem fotocópias do plano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. (FUSARI, 1988, p. 45).

Ainda assim, o Plano de Ensino dos professores é elaborado de acordo com modelo já existente e entregue em via única para a equipe técnico-administrativa e pedagógica. Vale ressaltar que, na Escola A havia cinco 4ª séries e na Escola B havia três, cujos alunos se encontravam em níveis diferenciados de desenvolvimento, no entanto todas as classes deveriam cumprir o mesmo plano de ensino.

Esses Planos de Ensino reproduzem, na íntegra, os objetivos, os blocos de conteúdos e os critérios de avaliação constantes da Proposta Pedagógica, cabendo a cada professor, individualmente, de acordo com suas próprias orientações e condições, definir a metodologia e os recursos didáticos.

Há no Plano também os projetos a serem desenvolvidos pela escola, bem como as orientações para aplicação e para avaliação destes, o que em nosso

entendimento também apresenta dificuldades na própria concepção do trabalho com projetos considerando as idéias de Hernàndez (1998) que afirma que projetos devem surgir da necessidade e dos interesses dos sujeitos escolares e não ser propostos e cobrados por instâncias exteriores à unidade escolar, ou aos próprios envolvidos.

É fundamental considerar que o professor tem seu Plano de Ensino e os livros didáticos a serem cumpridos havendo pouco espaço para integração entre Plano, projetos e livro didático, desfavorecendo o princípio da interdisciplinaridade.

Para Fusari (1998, p. 47) “o plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência político-pedagógica do educador deve ser mais abrangente do aquilo que está em seu plano”.

Porém, podemos afirmar que, embora o Plano de Ensino esteja de acordo com a Proposta Pedagógica da escola em muitos aspectos teóricos, a prática no cotidiano não favorece esta integração e Nóvoa (1999) vai mais adiante e afirma que o excesso de discursos tende somente a esconder a pobreza das práticas.

No entanto mais uma vez, pelos fatos já mencionados, analisados e descritos, podemos inferir que há uma distância cada vez maior no que diz respeito ao descrito e ao que é realizado, distância esta que deveria estar sendo diminuída e não ampliada.

Assim, com todas estas dificuldades principalmente de causas estruturais, o trabalho coletivo vai sendo inviabilizado. Sem esta mudança substancial nas condições da prática docente, o próprio sistema de ciclos se inviabiliza, não passando de denominação nos textos legais, distanciado-se cada vez mais da prática cotidiana e inviabilizando qualquer inovação que se queira nesta perspectiva.

Entendemos que a mudança substancial na passagem de um sistema seriado para um sistema de ciclos deveria partir da ruptura com a organização tradicional do trabalho docente.

A nossa experiência em ambas as escolas, no que diz respeito à compreensão da implantação do Sistema de Ciclos no cotidiano das mesmas, nos conduziu-nos a refletir sobre a afirmação de Perrenoud (2004), que diz ser a amplitude da mudança de um sistema de série para o de ciclos dependente da

concepção que se tem dos ciclos de aprendizagem, podendo oscilar entre dois extremos:

> No pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um com sua turma e trabalham com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final do ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo. (PERRENOUD, 2004, p. 12).

Tomando como referencial essas idéias, podemos afirmar com base em nossas observações e em fatos presenciados nas escolas pesquisadas que no Estado de São Paulo, embora saibamos da adoção do sistema de ciclos na rede estadual, na prática podemos afirmar que tal sistema vem encontrando sérios obstáculos para sua concretização, permanecendo real, em certos casos, apenas nos textos oficiais.

A prática pedagógica e o trabalho coletivo no interior das instituições pesquisadas não passaram por alteração alguma. Professores continuam solitários em suas salas de aulas, responsabilizados por determinada série, cobrados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso de seus alunos como se fosse seu fracasso pessoal.

Exemplo disto é que os professores só vão à escola no primeiro dia letivo do ano para conhecer seus alunos. Foi feita uma recepção coletiva, isto é com todos os alunos no pátio, presidida pelo diretor que deu boas-vindas aos presentes e depois repassou o comando ao professor coordenador, caso da Escola B; e aos professores mais antigos da unidade escolar, caso da Escola A. Terminada a recepção cada professor encaminhou seus alunos para a respectiva sala de aula e iniciou seu trabalho solitário, só interrompido para o planejamento, que deveria ocorrer em torno de sete a vinte e um dias após o início das aulas, dependendo do calendário elaborado em reunião coletiva de diretores na Diretoria de Ensino. Aos professores cabe esperar que instâncias superiores determinem como e quando planejará seu trabalho.É importante considerar que no início do ano letivo, os professores assumiram a classe sem receber orientação pedagógica mínima. Mesmo os elementos necessários para interar-se da trajetória escolar pregressa dos alunos só vieram a ser disponibilizados na reunião de Planejamento.

O Planejamento ocorreu por convocação realizada pela direção da escola. Os alunos foram dispensados da aula neste dia e os professores deveriam permanecer na escola durante oito horas, carga horária superior ao contrato de trabalho dos professores.

A pauta para a reunião de Planejamento nas escolas foi sugerida pelos ATP[37] da Diretoria de Ensino quando a equipe técnico-pedagógica de cada unidade escolar foi convocada para se deslocar até a DE na semana anterior à data a fim de receber as orientações com fins à condução dos trabalhos de planejamento nas respectivas escolas.

O tempo para os trabalhos de planejamento nas escolas foi distribuído de modo a atender as exigências oficiais da SEE/SP.

Às unidades escolares coube responder questões focais de interesse da escola, considerando que nem sempre as respostas condiziam com a realidade e, sim com o ideal proposto pelas instâncias superiores, no caso a SEE/SP. Este fato ocorreu quando foi proposto aos professores responder questões de uma planilha elaborada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) para que se avaliassem os projetos e atividades desenvolvidas na unidade escolar no ano anterior. Este deveria ser o ponto inicial para o planejamento: avaliar o que se fez no ano anterior, fazer as devidas modificações e eleger as prioridades para o novo ano.

Entendemos que este material deveria nortear todo o planejamento para o ano letivo e, em ambas as escolas não foi compreendida a importância do mesmo e foi tratado como mais um papel para preencher, algo desnecessário, sem importância, que direção e coordenação acabaram por preenchê-lo de modo virtual conforme opinião das mesmas, ocultando a verdadeira opinião dos professores (fato observado na escola A e repetido na escola B).

Esta planilha possuía inúmeras questões e ocupou a metade do tempo dos trabalhos. O tempo restante foi dedicado para discussões de pouca relevância sobre a instituição como recados, comunicados, conversas paralelas e dinâmicas sem objetivos precisos.

[37]Assistente Técnico-Pedagógico: Cargos em comissão ocupados por determinadas docentes de áreas específicas da rede estadual na Diretoria de Ensino com vistas a promover capacitações sem suas respectivas áreas aos seus pares.

O tempo abreviadíssimo restante, no último período com todos já cansados, após tanto tempo de reunião, ficou para o real objetivo do planejamento, quando os professores deveriam discutir entre si sobre as metas pedagógicas para o ano letivo e para o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Assim, consideramos haver em ambas as escolas e nos pareceu ser uma exigência da própria DE, uma excessiva necessidade de ocupar o tempo dos professores, de direcionar suas ações e discussões, de cercear a autonomia pedagógica. Presenciamos em ambas as escolas visitas surpresas de ATP e supervisores da Diretoria de Ensino que chegaram às escolas durante os horários determinados para as reuniões. Não tinham objetivo de orientação, e sim de controle e supervisão: "***Bom dia a todos, a Dirigente nos pediu e estamos dando uma passadinha nas escolas para dar as boas-vindas a vocês e ver se vocês têm alguma coisa para nos perguntar".*** (fala de uma das ATP que estavam em visita às escolas aos professores).

Na Escola A, ao menos foram entregues aos professores as fichas de avaliação individual dos alunos dos anos anteriores, que pelo visto só *"mudavam de gaveta ou arquivo"* (grifo nosso) da escola para a dos professores, pois não presenciamos a utilização das mesmas para nada. Cada professor recebeu as correspondentes aos seus novos alunos e as guardou consigo até o final do ano. Vale ressaltar que os alunos vindos de outras escolas por transferências nem sempre as trazem.

Na Escola B, este documento nem chegou à mão dos professores, ficou arquivada no prontuário do aluno junto com os demais documentos.

Na reunião de replanejamento ao retornar para o 2º semestre, todos os trabalhos seguiram o mesmo molde do planejamento, porém agora com uma grande preocupação, as provas do SARESP.

Na escola A, ouvimos da direção a seguinte afirmação: ***"Agora estamos rumo ao SARESP***", pudemos perceber claramente a intenção de que se começasse a "treinar" os alunos para estas provas e o que valia agora era que os alunos tivessem boas notas na avaliação oficial.

Na escola B, a preocupação era a mesma, embora não fosse falado assim tão explicitamente.

Ambas as professoras pesquisadas tinham muita preocupação com esta prova, e ficavam ansiosas pelo resultado. A professora da Escola B até me

segredou: "***esta sala, quando eu peguei tinha até alunos que não liam direito e não escreviam no início do ano, agora tiraram a melhor nota entre as outras 4ªs séries da escola no SARESP".***

Mesmo em clima de SARESP em nenhum momento de replanejamento ocorreram discussões sobre as condições de aprendizagem dos alunos individualmente, discussão de casos difíceis, critérios para a progressão ou estudo da Proposta Pedagógica ou do Plano de Ensino.

Percebe-se que ainda hoje o planejamento de ensino é visto como uma atividade mecânica e burocrática, que Fusari (1998) já denunciava há tempos, alertando para a necessidade de se romper com esta prática tão cristalizada, a fim de transformá-lo em um espaço de possibilidade de trabalhos coletivos, de desenvolvimento de projetos em parcerias e de reflexão docente.

Esta inadequação do planejamento e replanejamento às necessidades do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que inviabiliza as práticas coletivas, é inviabilizada pela ausência de um processo de trabalho coletivo, que por sua vez impede um trabalho compartilhado de acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo, permanecendo a idéia da organização seriada da escola, prática a que o professor sempre esteve acostumado.

V.IV- Mecanismos institucionais coletivos: discussões e tomada de decisão pedagógicas ou rituais burocráticos?

Outros momentos privilegiados para discussão sobre o desempenho e rendimento escolar dos alunos deveriam ser os tempos e espaços coletivos do Conselho de Classe/Série e das HTPC.

Encontramos a seguinte definição para este conselho em documento oficial:

> CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE – colegiado responsável, entre outras atribuições, pelo processo coletivo de avaliação do ensino e da aprendizagem, sendo constituído por todos os professores da classe ou e alunos de cada classe. A natureza e atribuições serão definidas no Regimento Escolar. (SÃO PAULO, 1998, p. 37).

Em nossas observações, constatamos que o que havia de coletivo nesses momentos era apenas a exigência burocrática a ser cumprida, em um horário

comum a todos os professores, com data já prevista em calendário apresentado aos professores no 1º dia letivo do ano. Assim, o coletivo ficava por conta somente da presença de todos os professores.

Em ambas as escolas pesquisadas o diretor presidiu a reunião e aos professores era dado o direito de manifestar-se somente quando solicitados e de acordo com a ordenação lógica das séries.

Respeitado o momento de cada classe, ao professor cabia relatar rapidamente sobre o rendimento de todos os seus alunos, sem muitos comentários, destacando somente os que precisavam freqüentar o Projeto de Reforço Paralelo ou SAPE, ou ainda aqueles que necessitassem de encaminhamento psicológico ou especializado. A decisão de encaminhar um aluno era geralmente responsabilidade exclusiva do professor, confirmando a "*solidão docente*" já descrita anteriormente. Mesmo o professor que conhecia o aluno de anos anteriores, optava por eximir-se da responsabilidade de manifestar-se ou de fazer qualquer comentário.

Considerando toda a responsabilidade atribuída ao professor pelo rendimento do aluno, não lhe era dada autonomia para decidir sobre a progressão do percurso destes.

Fazemos esta afirmação por termos presenciado tais decisões serem tomadas em conversas no corredor da escola e muitas vezes, passavam de orientações para imposições no caso da direção na escola A.

O critério utilizado e alegado para estas atitudes de progressão ou não destes alunos perante as professoras era que considerassem os números limites para cada escola a fim de compor as estatísticas e gráficos de rendimento final de modo satisfatório e que não excedessem em evasão, reprovação no ciclo ou ausências, para não prejudicar o ganho financeiro em forma de Bônus de todos os integrantes da instituição conforme reiterado pela diretora da escola A em reunião ***"Vocês conhecem os critérios para o Bônus, eu já li a deliberação para vocês".***

Compreendemos pelas nossas observações que as reuniões formais eram apenas para cumprir um ritual e que as decisões eram tomadas anteriormente em conversas informais com os diretores ou com a coordenação. Estes momentos eram denominados "pré-conselho", conforme descreve Sousa (1998, 51):

> Nota–se que a reunião de professores é feita antes do final do 4º bimestre, ocasião em que há discussão da situação do aluno, em termos de aprovação ou reprovação. As análises sobre o aluno realizadas neste "pré-

> conselho" (denominação utilizada por um professor), irão condicionar o conceito que o aluno terá no quarto bimestre e também qual será o quinto conceito a ser-lhe atribuído em cada área. Isso porque se a decisão é "aprovar o aluno", é necessário que a ele sejam atribuído conceitos que lhe garantam a aprovação.

Neste ínterim, entendemos que as decisões já estavam pré-determinadas e por isto quando as turmas pesquisadas, turmas C de 4ª série, eram as últimas a serem chamadas, com o horário já avançado e os professores cansados e dispersos. Ocorreu por duas vezes na escola A, que as outras professoras apressavam a professora da 4ª série C, a fim de que fosse rápida, para que todos pudessem ir embora.

Esta descrição demonstra que, além do Conselho de Classe/Série não ser um espaço de avaliação coletivo e sim um ritual burocrático conforme descreve Souza (1998), as decisões chegam prontas e influenciadas por mecanismos interinstitucionais, que estão além dos interesses dos alunos, porém elas acabam sendo determinantes nas decisões de progressão dos mesmos.

Outro momento e espaço privilegiado para o trabalho coletivo deveriam ser as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que, para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, tinham determinadas duas horas semanais, a fim de que os professores as cumprissem na escola coletivamente com seus pares.

No artigo 13 da Lei Complementar 836/97 encontramos a seguinte orientação para as HTPC: "as horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento aos pais" (SÃO PAULO, 1997).

Na Escola B as HTPC ocorriam em horário comum a todos os professores, duas horas ao final da tarde da segunda-feira. A coordenadora era quem dirigia as reuniões. Primeiramente a diretora transmitia os assuntos administrativos que ocupavam grande parte do tempo e após isso, passava o comando para a professora coordenadora.

A professora coordenadora apresentava os assuntos que advinham das capacitações que a mesma freqüentava na Diretoria de Ensino e poucas vezes durante o ano repassou algum texto curto que tratava de questões teóricas da prática pedagógica, discutido lá para os professores. Na maioria das vezes, os assuntos tratados eram referentes à implementação de projetos, comemorações,

pauta para reunião de pais e outros. Vale ressaltar que nesta escola os professores eram convidados e podiam emitir suas opiniões, bem como dar sugestões.

Na prática, a direção da Escola A, dividia as HTPC em dois momentos. O primeiro horário era utilizado para recados e assuntos administrativos e o outro terminava as orientações e o pouco tempo, que nem sempre restava, era dedicado a assuntos pedagógicos e comemorações internas da unidade escolar, considerando que essa escola realizava muitos eventos e enfatizava todas as datas comemorativas durante o ano.

Na maior parte do tempo, este horário se voltou para atender aos detalhes dos Projetos[38], assim denominadas as exigências de temas a serem trabalhados durante o ano letivo, pela Diretoria de Ensino e que exige seu cumprimento da equipe escolar e a confirmação de sua efetivação através de fotos, relatórios ou de outras maneiras ainda, a serem entregues em tempo demarcado na Diretoria de Ensino.

Pudemos observar que, em nenhum momento de nossa pesquisa, houve discussões sobre o que fazer pedagogicamente com alunos que não atingissem os objetivos propostos para a série ou ciclo durante o bimestre, ou seja, discussões sobre o rendimento ou desempenho escolar dos alunos com vistas a propostas concretas de auxílio pedagógico.

A reunião coletiva era sempre coordenada pela diretora, contrariando as próprias orientações legais. A professora coordenadora, embora estivesse sempre presente, seu papel era de ouvinte como os outros professores. Segundo orientação da CENP (2007) as HTPC deveriam ser cuidadosamente planejadas pelo professor coordenador, embora o trio gestor devesse participar sempre. A ênfase deveria ser dada a assuntos de relevância pedagógica para toda a equipe escolar, e a pauta também poderia ser sugerida pelos professores, mas essa prática não ocorreu em nenhuma das reuniões de HTPC observadas.

Desse modo, a ênfase no tratamento de questões administrativas, em detrimento das pedagógicas, indica um desvirtuamento das reais funções das reuniões de HTPC no interior da escola. Há de se considerar também que a transmissão de informações de natureza administrativa através de um mural para recados, afixado num local visível e de acesso a todos, seria de melhor utilidade e

[38] Projetos: em nosso entendimento um grande equívoco entre o entendimento de projeto proposto na DE aos professores ao trabalho com projetos (HERNANDEZ; MONTSERRAT,1998).

eficácia, considerando que: professores devem ser leitores por excelência e que as horas de HTPC, pela própria denominação legal, sugerem um outro tipo de trabalho, o trabalho pedagógico coletivo, indispensável na escola e principalmente à essência do trabalho em ciclos.

Assim, de todos os fatos e registros aqui descritos, concordamos com Carvalho (2001, p. 15) que,

> Não resulta dessa abordagem uma necessidade de tomar posição contra o sistema de ciclos ou de propor a retomada de altos índices de reprovação, mas, sim, a urgência em se discutir as condições indispensáveis para que a implantação dessas mudanças redunde em uma educação de melhor qualidade. Na verdade, há um deslocamento no discurso oficial, que busca assimilar o formal ao real e usa as estatísticas de aprovação para representar frente à população um conteúdo do qual elas são uma aproximação muito precária: a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, entendemos que os mecanismos institucionais coletivos, além de serem realizados somente para cumprir rituais burocráticos, acabam por reafirmar tomadas de decisões individuais, que acabam por ser oficializadas como coletivas.

OS ENTRAVES PARA UMA AVALIAÇÃO EFETIVA NO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NUM SISTEMA DE CICLOS: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA

Considerando os dados coletados, leituras realizadas, orientações e reflexões sobre a temática analisada ao longo deste trabalho, é possível, neste momento, preencher algumas lacunas que ainda se encontram abertas além de responder às questões levantadas pela presente pesquisa. No entanto, não temos a pretensão de tecer conclusões finais, pois entendemos que a produção de conhecimento ocorre num processo contínuo. Assim, nos cabe somente apresentar uma síntese provisória sobre o assunto tratado.

Acreditamos que este trabalho conseguiu responder e atender ao objetivo central traçado buscando investigar os processos e mecanismos de avaliação, diagnóstico e acompanhamento efetivamente utilizado pelas escolas na tomada de decisões sobre a trajetória escolar tanto dos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem como dos alunos apontados como bem sucedidos.

Pudemos averiguar que os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações, sejam internas ou externas, vêm sendo abafados ou desconsiderados por um conjunto de mecanismos intra e extra institucionais que exercem papel central no processo de tomada de decisão sobre o percurso do aluno, neutralizando quaisquer decisões que não sirvam a interesses burocráticos ou estatísticos de redução de custos e progressão de fluxo.

Assim, o processo de tomada de decisão sobre o acompanhamento e sobre a progressão do aluno ao longo do ciclo num Regime de Progressão Continuada vem sendo truncado pela criação de um conjunto de mecanismos burocráticos cujo objetivo maior é atingir a eficiência e eficácia do sistema de ensino pautado na busca pela racionalidade administrativa, implantada na política educacional proposta à rede estadual paulista desde 1995 até o presente momento.

Vários mecanismos e determinações foram apresentados e discutidos com vistas a demonstrar que, na prática, o processo pedagógico está sendo submetido a processos administrativos e burocráticos produzindo resultados desfavoráveis à progressão das aprendizagens e à formação dos alunos.

Os instrumentos e os registros de acompanhamento, bem como a própria avaliação pedagógica, estão sendo utilizados mais como uma exigência burocrática para atender aos pedidos de reconsideração e recursos, para dar conta das exigências dos pais, para classificar os alunos nas séries do que para conduzir o processo pedagógico na busca de atingir os objetivos descritos na proposta pedagógica e no próprio Regime de Progressão Continuada cuja essência requer o acompanhamento e a individualização dos percursos possibilitada pela diferenciação do ensino.

Os mecanismos e determinantes externos acabam por ser mais um entrave do que um elemento facilitador à ação pedagógica, sendo necessário questionar e discutir não só os mecanismos implantados, mas o modo de implantação que, em forma de prêmios ou bônus, acabam por servir para cercear a autonomia dos professores e criar novas formas de submissão da prática pedagógica a processos administrativos.

Determinações externas e mecanismos hierárquicos internos, por sua vez, deveriam favorecer a introdução de novas relações pedagógicas no interior das unidades escolares, no entanto acabam por incentivar novas formas de exclusão docente e discente reforçando velhas práticas e produzindo novas formas de subordinação, impossibilitando a implantação do trabalho coletivo, tão necessário ao sistema de ciclos e ao acompanhamento do aluno em sua trajetória de escolarização.

Os mecanismos institucionais determinantes da organização e das relações pedagógicas, ao mesmo tempo em que inviabilizam as práticas coletivas, são inviabilizados pela ausência de um trabalho coletivo, impedindo um trabalho compartilhado de acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo e permanecendo a organização seriada da escola e as relações pedagógicas dela decorrentes.

Os mecanismos institucionais coletivos instituídos para favorecer processos de discussões e a tomada de decisões pedagógicas no interior das escolas acabam por tornarem-se rituais burocráticos, compreendido que as decisões de caráter coletivo, são tomadas individualmente e avalizadas por todos nestes rituais.

Todos estes mecanismos entrelaçados descaracterizam a essência da organização do trabalho pedagógico no sistema de ciclos num regime de progressão continuada e, conseqüentemente, a própria qualidade do processo de ensino que deveria ser acompanhado, no interior das salas de aulas e das unidades

escolares por avaliações formativas, porém favorecem a produção de estatísticas satisfatórias em termos quantitativos atendendo aos interesses de instâncias governamentais determinados pela política educacional.

Nesta perspectiva, é importante considerar que neste momento também a questão da qualidade do Ensino vem sendo discutida pela grande imprensa, tendo em vista, os péssimos resultados do desempenho dos alunos da Educação Básica, apresentados tanto pelo SAEB como pelo ENEM. Uma das alternativas propostas aos diretores para driblar estes dados é o ganho financeiro em formas de metas em termos quantitativos por número de alunos promovidos e concluintes.

O resultado deste trabalho vem evidenciando que este tipo de incentivo vai contra o processo de aprendizagem do aluno que passa de uma série a outra sem ter dominado os conteúdos básicos, ocasionando estatística favorável em termos quantitativos em detrimento dos qualitativos, promovendo ao invés da qualidade na progressão das aprendizagens a progressão de fluxo destes alunos no interior do sistema.

Os dados desta pesquisa sinalizam ainda ser mais do que urgente, ir além dos números amplamente divulgados e do discurso a respeito de seus significados e buscar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, as interações pedagógicas e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos. Há também a necessidade da discussão de maneiras a fim de superar tais resultados perniciosos no âmbito da escola conjuntamente com professores, alunos e equipe gestora, num trabalho coletivo, que permita acompanhar e redirecionar se necessário todo o processo de formação do aluno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere; ELIAS, Marisa Del Cioppo; SILVA, Terezinha Maria Neli. **A melhoria do ensino nas 1º séries:** enfrentando o desafio. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa.** Portugal: ASA, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação ou emancipação. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de participação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos significados. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Globalização e políticas de avaliação educacional. In: **Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação.** Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, 2004.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al . O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2006.

ARELARO, Lisete. **A organização do ensino em ciclos: porque somos a favor.** Brasília: INEP/MEC, 2003. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/lisete_arelaro_imp.htm>. Acesso em : 25 abr. 2004.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.

_____. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

_____. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mario Pires. **Proposta pedagógica e autonomia da escola.** São Paulo: FDE, 1993. p. 37-46. (Série Idéias, n.16). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002>. Acesso em: 15 jan. 2007.

BAETA, Ana Maria Bianchini. **Fracasso escolar:** mito e realidade. São Paulo: FDE, 1992. pág. 17-23(Série Idéias, n. 6.). Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p017-023_c.pdf>. Acesso em: 05 set. 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

_____. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Set 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Organização do trabalho escolar no Ciclo Básico na perspectiva da superação do fracasso escolar.** São Paulo: FDE, 1992. p.101-107. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p101-107_c.pdf>. Acesso em 28 ago. 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ROCHA, Margarida Cecília Corrêa Noqueira; DURAN, Marília Claret Geraes. Algumas considerações sobre forma de trabalho na escola. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico,** São Paulo, SE/CENP, 1988.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos significados. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BECHARA, Lydia. Aspectos da construção da resposta para o Ensino de Língua Portuguesa ou de como ler além das letras. In: In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

BELLONI, Isaura (Org.). **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

BITAR, Helia A de Freitas et al. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo:** implantação e continuidade**.** São Paulo: FDE, 1998. p.

09-20. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf>. Acesso em: 19 set. 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **LDB Passo a Passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. **Constituição federal.** Ed. Atual. Mandamentos: São Paulo, 2005.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 4.173/98.** Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/>. Acesso em 19 set. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 02/98 de 07 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 23 set. 2006.

_____.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 04/98 de 29 de janeiro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>. Acesso em: 23 set. 2006.

_____. INAF/IBOPE. **Indicador nacional de Analfabetismo funcional**. Analfabetismo Funcional. Disponível em: <www.ipm.org.br/an,php>. Acesso em: 27 set. 2006.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 27 set. 2006.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 27 set. 2006.

_____. **Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm >. Acesso em: 19 jan. 2007.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: set. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 06 de 08 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>. Acesso em: 19 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental.** SEF: Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. A gestão das políticas federais para o ensino fundamental nos anos 90. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p78-97, jul. 2002.

CATALAYUD, Maria Amparo. Reflexões dos alunos do ensino fundamental sobre preconcepções avaliativas. In: BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

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

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. **Research methods in education.** 5. ed. London: RoutledgeFalmer, 2003,

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** São Paulo: FDE, 1992, pág. 24-28. (Série Idéias, n. 6.)
Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf >. Acesso em: 05 set. 2006.

COLLUCCI, Cláudia; TAKAHASHI, Fábio. **Reprovado no SAEB passa no SARESP**. Folha Online, São Paulo, 28 jun. 2004. Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15689.shtml>. Acesso em: 19 set. 2006.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1 (17), p. 49-79, 2000.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTRELA, Albano.; NOVOA, Antonio. (Org.) **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1999.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Reconstruindo o estado:** gestão do setor público e reforma da educação. Disponível em: <http://www.eaesp.fgv.sp.br/AppData/GVPesquisa/Relatorio02-95.pdf>. Acesso em: 28 set. 2006.

FRANCO, Creso (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Professora sim**, **tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995..

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1984.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção da ignorância na escola.** São Paulo:Cortez, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). **Política educacional:** impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Especificações da edificação escolar.** Disponível em: <http://consfde.edunet.sp.gov.br/catalogo/marco2006/AMB-MOB-DISTRIB/html/amb/indice.htm>. Acesso em: 22 jan. 2006.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no sucesso/fracasso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos significados. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem e as políticas educacionais.** Disponível em: <www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/c9.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2006.

GESTÃO Lembo suspende exame da rede estadual. **Folha Online**, São Paulo, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18879.shtml>. Acesso em: 18 ago. 2006.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos significados. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GLORIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2006.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

GRISAY, ALLETA. Repetir o ano ou adequar o currículo. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Pensar e agir a educação:** da inteligência ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNÀNDEZ, Fernando; MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 55, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2006.

INDICAÇÃO CEE Nº 12/96 - CESG . Aprovado em 11-12-96. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_11_96.htm>. Acesso em: 13 fev. 2007.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/>. Acesso em: set. 2006.

ITÁPOLIS (São Paulo). **Prefeitura do município de Itápolis – site oficial.** Disponível em:< www.portalitapolis.com.br>. Acesso em: out. 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

JONASSEN, D. A. Avaliação da aprendizagem construtivista.In: SOUZA, E. C. B. M. (org). **Técnicas e instrumentos de avaliação:** leituras complementares**.** Curso de especialização em avaliação à distância. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, Cátedra UNESCO de Educação à Distância, v.1, 1997.

KNOBLAUCH, Adriana. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos:** o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM, 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2006.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas:** quadro teórico-metodológico de referência. [S. l.: s. n., s. d.].

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

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

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: v. 4, n. 2, p. 79-88. Disponível em: <www.portal.uninove.br/eccosv4n2_ciprianocarlos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

MARCHESI, Álvaro, PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2006

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006.

NEBIAS, Cleide Marly. **O ciclo básico e a democratização do ensino.** 1990. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1990.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 20, n. 1, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Set 2006.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Progressão continuada ou aprovação automática? **Revista de Educação,** São Paulo, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, n. 13, abr. 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Revista de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional**, São Paulo, p.7-12, jul./dez., 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/aval_fcc_18_p007-011_c.pdf>. Acesso em 12/06/2005.

OS ANOS pós-2010 serão dramaticamente decisivos. **Em Foco** – Informativo do Hospital Centrinho/USP e Funcraf, Bauru, ano 6, n. 39, p. 12-13, set.-out. 2006. Disponível em:

<http://www.centrinho.usp.br/emfoco/file/foco_39/entrevista_39.html>. Acesso em: 13 fev. 2007.

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

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

_____. **Progressão continuada e ignorância.** Brasília: INEP/MEC, 2003. Disponível em:< http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm>. Acesso em: 25 abr. 2004.

PATTO, Maria Helena de Souza. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods.** 3. ed., London, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação dos estabelecimentos escolares:** um novo avatar da ilusão cientificista. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p193-204_c.pdf>. Acesso em: 01 set. 2006.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: ARTMED, 2001(a).

_____. **A prática reflexiva no oficio de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2001(b).

_____. **As dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2006.

POPKEWITZ, Tom; LIDBLAND, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 75, agosto/2001.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente em educação. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Nilcéia Lopes Lima dos. Aceleração da Aprendizagem. In: SILVA, Eurides Brito da (org.). **A educação básica Pós-LDB.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Centro de Referência em Educação. **A organização do ensino na rede estadual:** orientação para as escolas. São Paulo: SEE/SP, 1998. 55p. Disponível em http: <www.crmariocovas.sp.gov.br/[org_ensino_p003-055c[1].pdf>. Acesso em: maio 2006.

_____. Centro de Referência em Educação. **Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.** São Paulo: SEE:SP, 2003. Disponível em: <http:www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. **Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo.** 13 de maio de 1996. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 1996. (Série Debates, 1).

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE N º 09/1997**. Institui, no Sistema de Ensino do estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Disponível em:<http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_del_cee_09_1997.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Deliberação CEE Nº 10/97.** Fixa normas para a elaboração do Regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_deliberacao_cee_10_1997.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Deliberação CEE Nº 11/96.** Dispõe sobre pedido de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular. Disponível em: em:<http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_11_96.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Indicação CEE Nº 08/1997.** Regime de Progressão Continuada. Disponível em: < http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_del_cee_09_1997.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Indicação CEE Nº 08/2001.** Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em:<http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_indicacao_cee_08_2001.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Indicação CEE Nº 13/97.** Diretrizes para Elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. Disponível em: em:<http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicaçoes/in_13_97.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Parecer CEE Nº. 67/98, de 18 de março de 1998.** Normas regimentais básicas para as escolas estaduais. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_par_cee_67_1998.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Parecer CEE Nº 170/96.** Projeto de Reorganização Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parecer170_1996.htm?>. Acesso em: 09 jul. 2006.

_____. _____. **Parecer CEE 744/95**. PRERPE. [S. l.: s. n., s. d.].

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº. 40.473, de 21 de novembro de 1995.** Institui o Programa de Reorganização das Escolas Públicas Estaduais. Disponível em: <info.edunet.**sp**.gov.br/.../arquivos/ANEXO%20LEGISLAÇÃO%20RESOLUÇÃO%20SE%20N%20141%20DE%2024.09.97.doc>. Acesso em: 28 set. 2006.

_____. **Decreto nº. 46.167, de 09 de outubro de 2001.** Regulamenta o Bônus Mérito instituído às Classes de Docentes do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar Nº. 891, de 28 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra_ddilei/decreto/2001/decreto%20n.46.167,%20de%2009.10.2001.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. **Decreto nº. 46.168, de 09 de outubro de 2001.** Regulamenta o Bônus Gestão instituído às Classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar Nº. 890, de 28 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra_ddilei/decreto/2001/decreto%20n.46.167,%20de%2009.10.2001.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. **Equipe de multiplicadores:** subsídios para o planejamento escolar/2006. I - Refletindo sobre os indicadores. Disponível em: <www.leste2.hpg.ig.com.br/pro_sub.doc. Acesso em 26/08/06>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. **Lei complementar nº. 891, de 28 de dezembro de 2000.** Institui Bônus Mérito às Classes de Docentes do Quadro de Magistério e dá outras providências.

Disponível em:<http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra_ddilei/lei%20complementar/2000/lei%20complementar%20n.891,%20de%2028.12.2000.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. _____. Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 10/04/1999, Seção I, São Paulo.

_____. _____. **Orientações para a implantação do projeto escola-padrão**. São Paulo: SE, out. de 92. 73 p.

_____. _____. Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

_____. _____. **Resolução SE de 13 de maio de 1996.** Homologa Parecer CEE 170/96, que autoriza a Secretaria de Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=199605130000>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Resolução SE nº. 08, de 26 de janeiro de 2006.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em:<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=199607030077>. Acesso em: 30 set. 2006.

_____. _____. **Resolução SE nº. 15, de 22 de fevereiro de 2005.** Dispõe sobre estudos de Recuperação Paralela e continua na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200502220015>. Acesso em : 19 set. 2006.

_____. _____. **Resolução SE nº. 27 de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Resolução SE nº. 77, de 03 de julho de 1996.** Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. Disponível em:< http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=199607030077>. Acesso em: 19 set. 2006.

_____. _____. **Resolução SE nº. 95, de 21 de novembro de 2000.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas

escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em:<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=199607030077>. Acesso em: 30 set. 2006.

_____. _____. Resolução SE nº. 107, de 25 de junho de 2002. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação os sistemas de Gestão Dinâmica de Administração Escolar e Sistema de Informações da Educação. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/107_2002.htm?Time=2/17/2007%206:34:21%20PM>. Acesso: 17 fev. 2007.

_____. _____. **Resolução SE nº. 125, de 23 de novembro de 1998.** Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda, em 1999, na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/125_1998.htm?Time=1/12/2007%203:57:00%20PM>. Acesso em: 12 jan. 2007.

_____. _____. **Resolução SE n°. 211, de 11 de novembro de 1994.** Estabelece diretrizes para a organização das escolas da rede estadual de ensino em 1995 e dispõe sobre providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211_94.htm?>. Acesso em: 09 jul. 2006.

_____. _____. **Resolução SE n°. 265, de 04 de dezembro de 1995.** Dispõe sobre as diretrizes para a Reorganização da Rede Pública Estadual. Disponível em: <http://www5.mp.sp.gov.br:8080/caoinfancia/Legisla/Legisla%C3%A7C3%A3o-Estadual>. Acesso em: 09 jul. 2006.

SARESP. **Conheça o SARESP.** Disponível em: <www.saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>. Acesso em: 21 ago. 2006.

_____. **Um pouco da história do SARESP.** Disponível em: <www.profcupido.hpg.ig.com.br/historia_objetivos_do_saresp.htm>. Acesso em: 21 jun. 2006.

SASSAKI, Romeu kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: A Organização do Trabalho Educativo na Escola. **Revista de Educação**, nº 16, mar. 2003.

SETÚBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.

SILVA, Dirley Aparecida Malavazi Martins da. **Progressão Continuada na Educação Fundamental de 5ª a 8ª séries:** caminhos, possibilidades e limites de mudança. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) –UNESP, Araraquara, 2002.

SILVA, Eurides Brito da (Org.) **A educação básica Pós-LDB.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Teresa Roserlei Neubauer da; DAVIS, Claúdia. É proibido repetir. **Revista Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, p. 05-44, jan./jul, 1993. Disponível em:<http://www.educacao.sp.gov.br/diretor/livros_artigos/pro_rep.htm>. Acesso em: 12 jun. 2005.

SOUSA, E. Organização do trabalho educativo na escola. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA APEOESP, 2002, São Paulo. **Anais....**São Paulo: APEOESP, 2002.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2006

_____. **O significado da avaliação da aprendizagem na organização da escola em ciclos.** 2000. Disponível em: <http://www.apase.hpg.ig.com.br/suplem_pedagogico_11_2000.htm>. Acesso em: 12 out. 2002.

_____.; OLIVEIRA, D. A. Currículo Nacional e Avaliação: elementos para um discussão. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, n.100, p.148-166. jul./set.1996.

TERZI, Cleide do Amaral; RONCA, Paulo Afonso Caruso. **No sistema de avaliação escolar, uma pimenta chamada "progressão continuada".** Disponível em:<www.microeducacao.pro.br/artigoPauloCarusoRoncaArquivo.htm>. Acesso em: 02 dez. 2005.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sergio (Orgs.) **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

VIGOTSKY, Lev Simoniev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

XAIVER, Maria Luiza Merino et al. **Turmas de progressão na escola cidadã:** a organização escolar, o planejamento pedagógico e a construção das normas de convivência em discussão. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1316t.PDF>. Acesso em: 15 jul. 2006.