

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PUC-CAMPINAS

EDNA BUORO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS E NA
PROGRESSÃO CONTINUADA A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ATORES DO PROCESSO EDUCACIONAL**

CAMPINAS

2013

EDNA BUORO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS E NA
PROGRESSÃO CONTINUADA A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ATORES DO PROCESSO EDUCACIONAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Estudos em Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.26
B944a

Buoro, Edna.

Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional / Edna Buoro. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.
151p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Educação e Estado. 4. Professores - Avaliação. 5. Professores e alunos. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t371.26

Autor: BUORO, EDNA.

Título: “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS E NA PROGRESSÃO CONTINUADA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ATORES DO PROCESSO EDUCACIONAL”.

Orientador: Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Dissertação de Mestrado em Educação

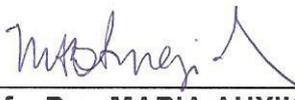
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 20/02/2013

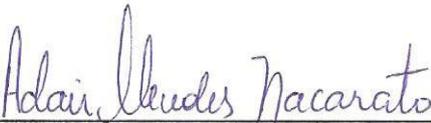
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA B. TORTELLA



Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA B. A. MEGID



Profa. Dra. ADAIR MENDES NACARATO

Aos meus filhos: Beto Buoro e Rafaela Buoro.
“Aquilo que se faz por amor está sempre além do bem e do mal”. (Friedrich Nietzsche)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar pessoas em meu caminho, algumas se tornaram minhas amigas outras nem tanto, mas essenciais, principalmente para que eu aprendesse a superar os desafios;

À Professora Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, pela orientação, carinho, amizade e apoio em todos os momentos;

À Professora Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, pelos importantes apontamentos realizados na banca de qualificação;

À Professora Dra. Regiane Helena Bertagna (UNESP – Rio Claro) pelos apontamentos preciosos que contribuíram para finalização deste trabalho;

À Professora Dra. Adair Mendes Nacarato (Universidade de São Francisco) pela participação desta banca com apontamentos que vieram enriquecer a conclusão deste trabalho;

Aos professores e colegas do curso de pós-graduação da Puc-Campinas, pelas oportunidades e momentos de reflexão;

Aos professores, coordenadores, vice-diretores, diretores da rede municipal de ensino de Santa Gertrudes que contribuíram de forma significativa para realização desta pesquisa;

A Secretaria da Educação de Santa Gertrudes pela disposição, atenção e cuidado para o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos meus amigos Celina, Simone, Reginaldo, Rafael e Miriam pela importante contribuição, carinho e apoio em todos os momentos;

Aos meus pais por acreditarem em meu potencial e serem as pessoas responsáveis pela valorização dos meus estudos.

RESUMO

A avaliação, no corpo das políticas educacionais, é um ponto importante a ser observado e ganha cada vez mais destaque, principalmente como ferramenta de aprimoramento e, se bem aplicada, representa a possibilidade de atenuar os desencontros avaliativos no ambiente escolar. Parece premente uma análise profunda acerca dos resultados do ato de avaliar na lógica dos Ciclos e da progressão continuada, que têm como diretriz repensar os tempos escolares, procurando respeitar o ritmo de cada aluno. Os estudos no meio acadêmico têm evidenciado distorções do entendimento de Ciclos e progressão continuada e apontamentos de prós e contras de cada um deles, demonstrando a problemática da prática avaliativa. Diante dessa realidade, levantamos a seguinte problemática: Como tem se configurado o processo avaliativo nos Ciclos e progressão continuada, em uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula? A partir dessa questão, temos outras decorrentes: Quais os documentos municipais oficiais que regulamentaram a implantação dos Ciclos e progressão continuada? Quais são os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas? Foram participantes da pesquisa alunos do Ciclo I e IV do Ensino Fundamental; professores Ciclo I e IV do Ensino Fundamental; coordenadores pedagógicos das unidades escolares e da Secretaria Municipal de Educação (SME); diretores das unidades escolares; vice-diretores; diretores de Projeto Pedagógico da SME; e supervisores da SME. A coleta de dados se deu através de 241 questionários respondidos pelos diferentes públicos que estão inseridos no contexto escolar. Observou-se que os diferentes públicos desta pesquisa apresentaram como necessária a reprovação escolar, e uma tímida mudança nas ações avaliativas da escola. A utilização de provas, muitas vezes criticada, é identificada nos diversos discursos do aluno, professor, gestores e especialistas. Notamos, ainda, que a avaliação formal ou avaliação instrumental permeia todo o processo de ensino, procurando quantificar o conhecimento do aluno, em grande medida, de maneira pontual. Então, no lugar do Regime de Progressão Continuada e Ciclos, surgiu um modelo híbrido de seriação com Progressão Continuada e Ciclos, configurando o que denominamos de celeuma da promoção automática, uma ação irrefletida que causa danos para a educação. A escola fica em uma condição de passividade perturbadora.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem. ciclos.progressão continuada.

ABSTRACT

The evaluation, in education policy, is an important point to being observed and gaining more prominence, especially as a tool for improvement and, if well applied to, represents the possibility of mitigating the evaluative disagreements within the school environment. It seems urgent in-depth analysis on the results of the act of assessing the logic of Cycles and continuous progress, that have as guideline rethink the school times, trying to follow the rhythm of each student. Academic studies have evidenced distortions in the understanding of cycles and continuous progress, as well as notes of pros and cons of each of them, demonstrating the problematic of evaluative practice. Given this reality, we raise the problematic: How has configured the evaluative process in cycles and continuous progress in a Municipal Department of Education of a city in the state of São Paulo, Considering three areas: Department of Education, and school room classroom? As from that question, we have other stemming: What documents municipal officers who therefore regulated the implantation of Cycles and continuous progress? What are the evaluation instruments used in schools? Participated in the research students students Cycle I and IV of Elementary Education, teachers Cycle I and IV of Elementary Education; educational coordinators of school units and the Municipal Department of Education; directors of school units; vice principals; educational project directors and supervisors of the Municipal Department of Education. The Data collection occurred by means of questionnaires answered by 241 different audiences that are inserted in the school context. Was observed that the different publics of this search showed the reproach as something necessary, addition to a changing timid in the actions evaluative of the school. The use of tests, often criticized, is identified in the different discourses student, faculty, managers and specialists. We also noticed that the formal evaluation or evaluation instrument permeates all process of teaching, trying quantify the student's knowledge, largely in a timely manner. So in place of Progression Scheme and Continuing Cycles came a the hybrid model with of seriation, Continuous Progress and Cycles, setting what we call the automatic promotion, a thoughtless action that causes damage to education. The school is in a condition of passivity disturbing.

Keywords: evaluation of learning. cycles. continued progression.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Taxas de aprovação do Ensino Fundamental, dividido por série, 2010	38
TABELA 2 – Taxas de distorção idade/série Brasil-2010	39
TABELA 3 – Comunidade escolar.....	46
TABELA 4 – Participantes.....	47
TABELA 5 – Caracterização da rede	57
TABELA 6 – Número de funcionários Ensino Fundamental	62
TABELA 7 – Alunos do Ensino Fundamental I – ANO 2011	62
TABELA 8 – Alunos do Ensino Fundamental II – ANO 2011.....	63
TABELA 9 – Índice do IDEB do município – 2011	66
TABELA 10 – Índice do IDEB por escola.....	67
TABELA 11 – índice do IDESP por escola	68
TABELA 12 – Resultados da leitura e matemática (Avalia)	69
TABELA 13 – Os alunos	73
TABELA 14 – Disciplinas preferidas	74
TABELA 15 – Ações de recuperação do professor/aluno	74
TABELA 16 – Mudanças na forma de avaliar	76
TABELA 17 – Avaliação da disciplina que mais gosta	78
TABELA 18 – Provas da disciplina que mais gosta	80
TABELA 19 – Disciplinas que não gosta	81
TABELA 20 – Avaliação da disciplina que menos gosta	83
TABELA 21 – Provas da disciplina que menos gosta.....	85
TABELA 22 – Reprovação	87
TABELA 23 – Faixa etária dos sujeitos.....	88
TABELA 24 – Formação I	88
TABELA 25 – Formação II	89
TABELA 26 – Estudos sobre avaliação	89
TABELA 27 – Tempo de serviço	89
TABELA 28 – Situação funcional.....	90
TABELA 29 – Trabalham em outra rede	90
TABELA 30 – Tipo de rede	91
TABELA 31 – Ações de recuperação	92
TABELA 32 – Desafios no processo avaliativo/professor.....	93

TABELA 33 – Sentido da avaliação/professor	94
TABELA 34 – Reprovação/professor	95
TABELA 35 – Progressão continuada/professor	96
TABELA 36 – Ciclos de aprendizagem/professor	98
TABELA 37 – Interferência da gestão na forma de avaliar	100
TABELA 38 – Interferência da gestão na aprovação e reprovação	101
TABELA 39 – Planejamento da avaliação.....	102
TABELA 40 – Instrumentos de avaliação.....	104
TABELA 41 – Alteração na trajetória de avaliar	106
TABELA 42 – Avaliação do comportamento	107
TABELA 43 – Sensações no ato da correção	109
TABELA 44 – Resultados das provas	110
TABELA 45 – Sentido da avaliação/gestores	112
TABELA 46 – Progressão continuada/gestores	113
TABELA 47 – Ciclos de aprendizagem/gestores.....	115
TABELA 48 – Desafio do processo avaliativo/gestores	116
TABELA 49 – Reprovação	117
TABELA 50 – A interferência da gestão na forma de avaliar docente.....	119
TABELA 51 – Instrumentos de avaliação da unidade escolar.....	121
TABELA 52 – Avaliação dentro dos Ciclos e progressão continuada	122
TABELA 53 – Recuperação da escola.....	125
TABELA 54 – Avaliação do comportamento do aluno	126
TABELA 55 – Resultados das avaliações da escola	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Comparação dos sistemas de avaliação	27
QUADRO 2 – Eixos norteadores	49
QUADRO 3 – Documentos oficiais	52
QUADRO 4 – Dados de movimentação do ensino fundamental	61
QUADRO 5 – Descrição dos níveis do AVALIA.....	68

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Interpretações equivocadas dos regimes.....	31
FIGURA 2 – Relação entre avaliação, Ciclos e progressão continuada e públicos da escola	48
FIGURA 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	58
FIGURA 4 – Organograma da equipe escolar.....	60

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	08
LISTA DE QUADRO	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 PROGRESSÃO CONTINUADA E CICLOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	18
1.1 A avaliação e trajetória.....	18
1.2 Progressão continuada, Ciclos de aprendizagem e alguns antecedentes históricos .	28
1.3 Progressão continuada	32
1.4 Ciclos de aprendizagem.....	40
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
2.1 Percurso Metodológico.....	44
2.2 Encaminhamento iniciais.....	45
2.3 Descrição e caracterização dos participantes.....	45
2.4 Instrumentos de coleta.....	47
2.5 Procedimentos de análise.....	49
2.6 Descrição dos documentos oficiais.....	51
3 ESPAÇOS, DOCUMENTOS E PESSOAS: RETRATO DE UMA REALIDADE ...	55
3.1 Caracterização da rede municipal.....	56
3.2 Trajetória da rede municipal de ensinol	57
3.3 Ensino fundamental	59
3.4 Caracterização das escolas municipais	61
3.4.1 Plano de ensino das escolas pesquisadas.....	63
3.4.2 Avaliação em larga escala no município pesquisado	66
3.4.3Escola em tempo integral	70
4 A COMPREENSÃO DA REALIDADE: ANÁLISE DOS DADOS.....	72
4.3 Concepções dos alunos.....	72
4.4 Perfil dos docentes, gestores e especialistas.....	88
4.5 Concepções dos professores	91
4.6 Concepções dos gestores	111
4.7 Concepções dos especialistas	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

*Na quinta série do 1º grau vivi uma terrível experiência, talvez a mais cruel de todas que um professor pode submeter uma classe. Bem, a professora de Geografia, logo na primeira semana de aula avisou que faria uma caixinha com o número de todos os alunos e outra com perguntas dos textos das unidades estudadas. Haveria também **uma terceira caixinha com castigos para quem as errasse**. ‘Castigos simples’ como: pintar o nariz de vermelho, pôr chapéu colorido, andar para trás por toda a sala etc... Isso acontecia uma vez por semana com sorteio de cinco números. O nervosismo era terrível e (...)” (CAMARGO, 1997).*

A avaliação educacional marca a vida das pessoas de diversas formas, pois colabora, grosso modo, a partir de determinados diagnósticos, para definição de consecução da ampla atividade em sociedade. Diante disso, podemos reconhecer a importância do ato de avaliar e os cuidados em torno da temática.

No breve, mas profundo e significativo relato acima, observamos uma prática avaliativa punitiva e de controle, e que, muitas vezes de forma subjacente, está presente nas escolas. As punições, diante do “erro”, já são atos por si só, covardes, mas quando implementadas com tons vexatórios, ridicularizando o aluno, colocam o aprendizado em segundo plano, fazendo da avaliação um instrumento, muitas vezes, disciplinador e perdido em si mesmo. O aluno é dominado e, por diversas experiências como essa, ao longo de sua trajetória escolar ou até mesmo do convívio familiar, provavelmente, em momentos posteriores se torne um “outro dominador”. Entendemos que, esse ciclo vicioso seja um dos elementos que dificulta a transformação da avaliação, inclusive formativa.

‘Castigos simples’, como pintar o nariz ou colocar chapéu colorido, podem parecer, atualmente, atos comuns num tempo distante, mas talvez, o ambiente avaliativo tenha substituído tão e apenas o ato de pintar o nariz e o chapéu colorido por outros instrumentos e mantido a matriz demasiadamente covarde, companheira da reprovação e novas formas de exclusão. Para corrigir essas deformidades, entre outras questões, nas últimas décadas, a avaliação vem ganhando possibilidades mais amplas e até complexas, num movimento mesmo de uma nova cultura avaliativa indicado e ancorado, especialmente, por implantações e implementações legais, ancoradas principalmente pela LDB.

Sobre a abrangência e complexidade do ato avaliativo, Arcas (2009) pondera:

Enquanto campo de pesquisa, a avaliação se apresenta como um objeto multifacetado e complexo. Há décadas, no Brasil, quando nos referíamos à avaliação tratava-se, quase exclusivamente, da avaliação de aprendizagem feita em sala de aula pelo professor para verificação do que os alunos haviam aprendido. Hoje, quando se fala de avaliação faz-se necessário adjetivá-la, caracterizando-a como da aprendizagem, de sistemas, de programas, em larga escala, institucional, auto-avaliação, entre outros focos (p.17).

Nesse sentido, podemos destacar o fortalecimento da Progressão Continuada e Ciclos que deu abrangência importante e significativa para as ocasiões avaliativas. No entanto, avanços, em termos legais, evidentemente respaldados por estudos de especialistas na área, não significam o estabelecimento imediato de um cenário razoável para a avaliação e seus alcances. É preciso, sobremaneira, entender as apropriações, em face desse novo contexto, dos públicos mais diretamente relacionados ao ato de avaliar, entre eles: alunos professores e gestores.

Esse desafio permeia o presente trabalho. Dessa forma, atuamos com ponderações no seguinte sentido: O que Avaliar? Avaliar quem? Avaliar para quê? Por que mudar o tipo de avaliação que já se desenvolve há tempos? Como assim, os alunos não podem mais ser reprovados? Questões como essas e as provocadas pelo trecho descrito por Camargo (1997) nos motivaram a desenvolver uma pesquisa relacionada com a temática da avaliação voltada para a implantação dos ciclos e da progressão continuada. Dois fatores fundamentais justificam a escolha do tema. O primeiro relacionado às leituras iniciais referentes ao assunto, e o segundo à trajetória da formação profissional, pelo fato da pesquisadora ser docente do ensino fundamental I há mais de 20 anos.

A nossa experiência profissional gerou a necessidade de responder algumas inquietudes, em especial acerca da avaliação e sobre as ações e políticas implantadas e implementadas. Após a democratização do ensino, a partir da Constituição Federal de 1988, a demanda da escola pública apresentou, como já dissemos, enorme alteração. Se todos têm direito à educação com práticas avaliativas mais justas, com certeza, deve-se ter uma nova postura frente a essa demanda. A partir disso, observamos uma série de ações que tiveram como objetivo maior manter o aluno dentro da escola, sem que ele fosse reprovado inúmeras vezes, política contra a exclusão, contrapondo-se, em diversas situações, como ao desejo de em reprovar. Mas não reprovar ganhou contornos característicos, que nem sempre estavam acompanhados de avaliações distantes de aspectos tradicionalistas ou pior, às vezes, sem um devido rigor do que significa avaliar, em detrimento da aprendizagem. Deparamo-nos com a

indigesta, por exemplo, “promoção automática”, que é usada como muleta para a inexplicável ação do aluno passar sem aprender.

Quantas vezes nos deparamos com situações nas quais o aluno, ao entregar a prova, se recorda de que respondera algo errado e solicita para rever sua questão, e nós, como docentes, respondemos, “seu tempo acabou, já entregou sua prova, sua questão ficará do jeito que está”. Esse tipo de avaliação pontual não conduz à aprendizagem e sim à frustração. No momento em que o aluno toma consciência do seu erro e conclui seu raciocínio, com certeza novas aprendizagens foram construídas mas, no “olhar” do docente, seu tempo acabou. Deve-se considerar que o contexto da avaliação em sala é muito diferente de um concurso público ou teste para admissão de um emprego; estamos falando de algo muito mais amplo, estamos falando de ensinar e aprender não na concepção de que só o professor ensina e o aluno aprende, mas sim na perspectiva do professor como mediador, aquele que também pode aprender com o aluno, porém sem perder de vista sua condição de professor e o aluno como ente fundamental dentro do contexto do que significa uma escola.

A partir dos argumentos até então apresentados, resolvi buscar novos conhecimentos, considerando agora uma nova experiência de grande importância para a minha vida profissional, num período em que atuo (2009 a 2012), como Secretária Municipal do município pesquisado. Acredito que essa experiência, juntando-se às anteriores sala de aula e a função de coordenadora pedagógica (2003 e 2004) ampliaram minha visão para além da sala de aula. Um dos aspectos que sempre considerei como fonte de preocupação no processo de ensino e aprendizagem é o sistema de avaliação, que pode ser expresso na seguinte questão: Com a implantação da progressão continuada e ciclos no Estado de São Paulo, o que foi feito para que a permanência do aluno na escola resultasse em aprendizagem e não em exclusão?

Os professores de fato mudaram a forma de avaliar seus alunos frente às propostas implantadas pelo Estado? São cerca de 15 anos em que a proposta está em vigência e nos interessa compreender o que mudou no discurso referente à avaliação dos professores, sendo este o ponto chave desta pesquisa. Podemos identificar de forma clara e objetiva o regime de ciclos e o regime de progressão continuada? Qual o entendimento dos professores e gestores sobre a conceituação dos dois regimes? Quais os instrumentos para uma avaliação da aprendizagem? A avaliação é vista como uma parte integrante ou descolada do processo de ensino?

Outra questão importante a ser considerada é a reprovação, que sempre foi para nós, profissionalmente, objeto de grande celeuma na educação. Já presenciamos classes inteiras

sendo reprovadas. Tais turmas denominadas salas do Ciclo Básico, nomenclatura advinda do sistema implantado a partir 1983. Algumas dessas salas eram denominadas de segundas séries falsas, compostas por alunos que saíam da primeira série e eram considerados inaptos para a segunda série, sendo que cerca de 90% dos alunos eram reprovados. Nos conselhos escolares a discussão girava em torno da aprovação ou reprovação, mas raramente contestava-se a prática pedagógica ocorridas nas escolas. Expressões como “isso é muito difícil para ele” ou “ele não aprende” eram recorrentes entre os professores.

A progressão continuada, quando implantada, não previa a reprovação, ela propunha ações para que o aluno avançasse na aprendizagem e também uma correção de fluxo. No período em que fora implantada, as escolas de ensino fundamental tiveram, uma reorganização estrutural, separando em prédios distintos o ensino fundamental I, séries iniciais do fundamental II e séries finais. Dessa forma, ficou facilitada a situação de transformar em dois ciclos o ensino fundamental (FREITAS, 2003). O movimento seguinte após foi a inserção de possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo, visto que anteriormente a isto, os alunos eram reprovados ao final de cada série, durante o ensino fundamental com casos absurdos de alunos reprovados por oito vezes ou mais.

Diante desse panorama, ou seja, revogada a reprovação ao final de cada ano letivo, foi necessário rever as práticas pedagógicas e didáticas bem como o modo de se avaliar. O professor foi colocado como responsável pela aprendizagem do aluno. Essa nova forma de avaliar impôs mudanças frente às propostas, de ciclo e progressão continuada. O fato é que não basta eliminar a reprovação, simplesmente, é necessário um conjunto de ações para reestruturar as práticas avaliativas, com a adesão do professor (ARCAS, 2009).

Alguns autores colocam como ponto impactante da implantação dessas políticas o fato de que os professores não foram ouvidos (FREITAS, 2004; MAINARDES, 2006). Apontam que foram regimes decretados, sem envolver na discussão os principais agentes, professores e a comunidade escolar. Uma vez não havendo responsáveis pelo projeto, não há um envolvimento efetivo. Outro ponto levantado é a falta de autonomia da escola, ela é responsabilizada, porém com autonomia limitada. Outra ponderação levantada é a reforma curricular para atender as demandas referentes às questões de tempos e espaços.

Hoje, alguns professores assim dizem: “O aluno deve ser reprovado quando não apresenta os requisitos mínimos para continuar a série seguinte”. A ênfase ainda está no estabelecimento de uma quantidade de conhecimento que o aluno deve adquirir em determinado espaço de tempo, bimestre, semestre ano, mas não há uma preocupação real com

a qualidade do que se ensina. Com a implantação dos ciclos e da progressão continuada, o contexto escolar teve de conviver com um impacto bastante complexo: a permanência dos alunos na escola, em muitas situações, sem aprender de forma devida.

A partir disso, observamos um processo de culpabilização entre os públicos do contexto escolar, especialmente aos professores. Foi instituído um jogo perverso de transferência de responsabilidade entre governo, gestores, professores, que pouco contribuiu para o desenvolvimento da educação, sem esquecer o aluno em meio a isso tudo, quando sabemos que todos, de maneira distinta, temos responsabilidades pela busca de uma educação, no mínimo, mais justa.

Diante desse contexto, a presente pesquisa analisa a avaliação da aprendizagem e as opiniões de alguns sujeitos, alunos, professores e gestores, buscando entendimento sobre a avaliação dentro do contexto escolar, relacionando-se com os âmbitos estadual e municipal com suas políticas educacionais. Em reuniões realizadas em uma Secretaria de Educação do interior do Estado de São Paulo, observou-se como fundamental o entendimento das mudanças ocorridas nas escolas a partir da implantação da progressão continuada e do sistema de ciclos e reestruturação dos processos avaliativos. Notou-se, durante as discussões, que a equipe pedagógica utilizavam os dois termos progressão continuada e ciclos como sinônimos, fato observado também em documentos das unidades escolares. Observou-se também a desarticulação dos discursos e práticas sobre esses termos. Com as transformações que sofre o ambiente educativo, tendo em vista sua dinâmica, parece premente uma análise profunda acerca dos resultados do ato de avaliar e do ato pedagógico na lógica dos ciclos e da progressão continuada.

Assim, delimitamos o nosso problema de pesquisa: Como tem se configurado o processo avaliativo nos ciclos e progressão continuada, em uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula? A partir dessa questão temos outras decorrentes: Quais os documentos municipais oficiais que regulamentaram a implantação dos ciclos e progressão continuada? Quais são os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas?

Para responder a essas questões, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo principal verificar como se configura o processo avaliativo nos ciclos e progressão continuada, considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula. E como objetivos específicos: a) analisar um conjunto de informações disponíveis sobre a

avaliação nos ciclos e na progressão continuada nos documentos oficiais do município pesquisado; b) analisar as concepções da equipe gestora, dos docentes e alunos sobre ciclos e progressão continuada com foco na avaliação; c) pesquisar, junto aos docentes de escolas do município pesquisado, as ações de formação e aprimoramento docente para avaliação nos ciclos e progressão continuada e d) analisar o conjunto de instrumentos de avaliação utilizados nas escolas da rede do município pesquisado após a implantação dos ciclos e progressão continuada.

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo a partir da abordagem qualitativa. Este trabalho está organizado em três capítulos, sendo que no primeiro, intitulado “Progressão continuada e Ciclos de aprendizagem: conceitos e contextualização da avaliação” desenvolvemos o referencial teórico, procurando conceituar os regimes de progressão continuada e ciclos e a trajetória da avaliação no contexto destas políticas.

No segundo capítulo, denominado “Espaços, documentos e pessoas: retrato de uma realidade”, realizamos a descrição do município pesquisado, com ênfase nas questões relacionadas com a avaliação e o regime instituído, avaliação de aprendizagem do ensino fundamental e infraestrutura física e pessoal.

Já no terceiro capítulo, intitulado “Avaliação da escola e a compreensão da realidade”, apresentamos o percurso metodológico, bem como a análise dos dados referentes aos questionários dos professores e análise dos documentos da escola, descrevendo o planejamento da avaliação e os processos de recuperação descritos nos planos de ensino das escolas pesquisadas. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

1 PROGRESSÃO CONTINUADA E CICLOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS DA AVALIAÇÃO

Neste primeiro capítulo, analisamos a avaliação a partir de documentos e pesquisas publicadas, buscando compreender seu contexto nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no Estado de São Paulo. Nesse sentido abordamos, especialmente, a avaliação dentro dos ciclos e progressão implantados pelo governo paulista, bem como algumas de suas implicações.

1.1 A avaliação e sua trajetória

Estabelecer a trajetória da avaliação no Brasil é um grande desafio, dada sua profusão e contextos. Para tal apreensão, recorreremos, principalmente, às óticas de Saul (2001) e Luckesi (2011). Dessa forma, descrevemos neste tópico três momentos importantes da avaliação no Brasil. O primeiro momento está situado entre as décadas de 40 e de 70, quando a utilização da avaliação tem como base a avaliação quantitativa; o segundo momento tem início no final da década de 70 até a década de 90, quando a avaliação ganha um enfoque qualitativo, especialmente em termos discursivos, dentro de um cenário de democratização do ensino; e um terceiro momento, a partir do final da década de 90, que as implantações de políticas educacionais de reorganizam, de forma ampla, o ato de avaliar, em combate à reprovação, evasão e de seus desdobramentos. Esse momento apresenta vertentes qualitativas para a avaliação, mas também com subsídios quantitativos, principalmente com a entrada das avaliações externas.

O primeiro momento é marcado pela avaliação escolar com a utilização dos exames e testes praticados; esta prática tem raízes na seleção de profissionais presentes no século XVI (LUCKESI, 2011). Quando os exames eram realizados para indicar se o indivíduo estava apto ou não para o trabalho. A avaliação como indicador de medida, por meio de testes padronizados, segundo Saul (2001), apresenta-se como a mais antiga, com origem nos testes educacionais realizados por Robert Thorndike, que tinha como objetivo medir as alterações de comportamento e a capacidade do indivíduo. Na década de 30, esses testes foram adaptados

para os estudos avaliativos, objetivando medir o desempenho dos estudantes e, nesse momento, surge o “estudo dos oito anos” elaborado por Ralph W. Tyler e Smith e o conceito de avaliação por objetivos, que contempla como válidos instrumentos como “testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento [...] (SAUL, 2001). Tyler (1949 apud SAUL, 2001, p.27) aponta que a “avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos”. A avaliação, nesse sentido, é vista com um caráter de controle do planejamento, embasado em pressupostos positivistas.

Saul (2001), em estudo sobre avaliação da aprendizagem, conhecida também como medida do rendimento escolar, traz questões sobre os movimentos dos testes educacionais, especialmente nos Estados Unidos. A autora lembra que em 1962, Hilda Taba propôs o modelo para elaboração de currículo com base nas ideias de Tyler. No mesmo ano e também na mesma linha de Tyler, Robert F. Mager introduziu uma sistemática de especificação de objetivos educacionais, todos voltados para um padrão de comportamento considerado satisfatório, gerando uma terminologia especial. Eva Baker e James Pophm, a partir de 1970, publicaram um conjunto de cinco volumes voltados para o planejamento de ensino e avaliação, também direcionado para objetivos comportamentais, situação basicamente centrada em “orientação da resposta” e “prática da resposta”. Nesse período, foi muito valorizado o ato de criar itens de testes considerados apropriados e conseqüentemente testá-los.

As avaliações, em grande medida, há cerca de cem anos se sustentam a partir das concepções das pessoas envolvidas no processo educacional sobre como se dão as aprendizagens, baseadas em testes ou exames. Essas concepções da aprendizagem se apresentam, em função da acumulação de associações estímulo-resposta, sustentadas pelo pensamento de psicólogos behavioristas e que, ainda hoje, estão presentes nas práticas educativas de muitos docentes.

Na perspectiva behaviorista (SHEPARD, 2001 apud FERNANDES, 2009), os principais pressupostos são: aprendizagem por acumulação, sequencial e hierárquica, testes rigorosos frequentes para medir o domínio do assunto, reforço positivo por meio de recompensa estimuladora. Já no campo das ciências cognitivas, percebe-se que os processos de aprendizagem não são lineares, que as pessoas reconstróem e integram conceitos de diferentes formas e graus de complexidade; observa-se também uma variante relacionada ao ritmo de cada na ação de apreender. Nessa concepção, é dada ênfase às aprendizagens

significativas, reflexivas, que não se limitam apenas em memorização, mas o aluno é visto como sujeito da construção do seu conhecimento, que quando adquirido é relacionado a outros já apreendidos. O desenvolvimento das aprendizagens ganha sentido, não somente por meio dos conhecimentos já adquiridos, mas na forma como se constituem e na utilização deles para a construção de novos conhecimentos.

O Brasil praticamente norteou suas bases avaliativas no modelo norte-americano, evidentemente com uma defasagem temporal de acesso a essas direções. Isso ocorreu devido ao fato de vários professores brasileiros terem estudos realizados nos Estados Unidos, após acordos internacionais na década de 60.

Alguns autores, seguidores da escola de Tyler, tiveram suas publicações difundidas como Hilda Taba, James Popham, Eva Baker e Robert Mager, que tiveram suas obras traduzidas para o português. Outras publicações como as de Dalila Sperb, Marina Couto e Lady Tina Fraldi também expressaram as ideias de Tyler. O pensamento positivista referente à avaliação da aprendizagem influenciou a ambiência acadêmica, com adoção das obras difundidas dos autores já citados por Saul, abrangendo e subsidiando a legislação sobre avaliação em nível federal e estadual, por meio de pareceres e decretos referenciando as práticas de avaliação de currículo em resposta à insatisfação quanto aos programas educacionais em andamento.

No Brasil, surgiu, a partir de 1970, a avaliação de currículo, também com uma defasagem temporal de acesso aos conteúdos, cerca de 20 anos, em relação ao surgimento nos Estados Unidos. Foi quando surgiram os projetos de currículo. O modelo utilizado mais indicado foi “avaliação para tomada de decisão”, com o primeiro artigo por Marli E. A. André, com o título “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional”. Surgiram nesse período, a partir de 1978, as propostas de avaliação dentro de uma abordagem qualitativa. No Brasil, ocorreram, nesse momento, discussões sobre as abordagens quantitativas em relação às abordagens qualitativas.

A partir de 1978, as propostas de avaliação tenderam a percorrer caminho dentro de uma abordagem qualitativa, no discurso, pois a prática avaliativa pouco foi alterada. A década de 80 foi marcada por uma série de publicações e seminários voltados para essa temática de avaliação educacional com o foco na linha qualitativa. Segundo Saul (2001), a abordagem quantitativa está alinhada com o rigor positivista, que vê a educação como um processo tecnicista, com objetivos estabelecidos de verificar se os mesmos foram entendidos, mesmo que de forma mecânica, o que para Luckesi (2011) seria como o ato de examinar de forma

pontual. A abordagem qualitativa começou a ganhar maiores dimensões, entre outras questões, a partir do momento em que se observaram fragilidades e insuficiências dos testes padronizados em relação ao que os professores ensinavam e o que os alunos efetivamente aprendiam.

Nesse contexto, a Educação bem como a avaliação passaram a ser compreendidas como não dissociadas de valores, não estando apenas baseadas em resultados predeterminados e quantificáveis, tendo um novo olhar voltado para objetivos e não mais para os comportamentos. Dessa forma, teve início, nesse momento, uma perspectiva formativa da avaliação com objetivos dirigidos, para redimensionamento da prática pedagógica. Foi na década de 19 80 que se pôde identificar uma série de políticas com o intuito de alterar as práticas em sala de aula por meio dessa perspectiva.

A avaliação ganhou novos sentidos como facilitadora do processo plural e democrático, um modelo que se opunha ao modelo positivista. Teve como metodologia a etnografia que é a investigação de campo. O pluralismo e a flexibilidade metodológica são pontos relevantes, os problemas norteiam os métodos. A avaliação passou a ser vista como um instrumento de investigação cujos resultados intervêm na forma de ensinar, faz-se necessário entender, interpretar e principalmente intervir de forma adequada.

O termo avaliação ganhou ainda outro sentido, dentro de uma abordagem qualitativa, quando analisamos as movimentações das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, principalmente, a partir da década de 90 do século passado. Essas movimentações apontaram de forma mais contundente para um horizonte com possibilidades, em termos de avaliação, para além da avaliação realizada em sala, com objetivo simples de reter ou não o aluno. Assim, observamos no discurso dessas políticas uma necessidade de pensar e atuar com as questões de avaliação de forma mais ampla. Daí ocorreram desdobramentos relevantes no campo avaliativo, “[...] com características diferentes, por exemplo, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar na sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, auto-avaliação” (ARCAS, 2009). Apesar das características quantitativas contidas nas avaliações externas, elas também contemplavam, ao menos no discurso, análises qualitativas, a partir dos seus resultados, para correções de rumos ou não.

As transformações ocorridas na esfera educacional, na década de 1990, estão respaldadas por mudanças significativas no trato com a “coisa pública”, delineadas, especialmente, com a Reforma do Estado no Brasil, liderada pelo então ministro da Fazenda Bresser Pereira, que impactou fortemente as políticas educacionais, na direção de políticas

mais eficientes e de qualidade. A avaliação nesse contexto ganhou centralidade. Nesse sentido ainda, é importante destacar outro ponto relevante e alinhado à questão da avaliação, que é exatamente o currículo. As questões curriculares ganharam atenção como forma de guia para a prática pedagógica, contendo determinadas matérias para aprendizagem, em atenção às realidades escolares, objetivando o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Para tanto, houve a necessidade de um direcionamento entre a avaliação e as novas exigências curriculares que, na visão de alguns autores, ainda não aconteceu (SHEPARD, 2000, 2001 apud FERNANDES, 2009). Não há como implementar um currículo voltado para formação de um cidadão crítico, participativo, que saiba lidar com situações complexas e resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais se a avaliação das aprendizagens permanecer praticamente inalterável.

Shepard (2000, 2001 apud FERNANDES, 2009) destaca que nos últimos 20 anos a reforma curricular tem como inspiração as teorias cognitivistas, socioculturais e construtivistas das aprendizagens. O currículo deve contemplar atividades desafiadoras aos alunos, voltadas para os processos de aprendizagem com uma avaliação integrada a esse processo, de forma contínua. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser visto como parte ativa do processo avaliativo, respeitando as questões de tempos e espaços (GADOTTI, 2010).

O Brasil tem cenário constante de discussões na busca de melhoria da educação, relevância que podemos perceber nas políticas de ciclos e progressão continuada propostas por meio de documentos oficiais, especialmente propostas e implantadas no Estado de São Paulo. Nessa direção, a avaliação é vista novamente como ponto essencial do processo de ensino-aprendizagem, articulada com as políticas implementadas, bem como suas ações, como, por exemplo, os ciclos e a progressão continuada e seus reflexos nos dias atuais. A progressão continuada é considerada questão crítica na educação de São Paulo.

Pesquisadores e profissionais da educação discutem sobre os desencontros que tal regime vem mostrando desde sua implantação até os dias atuais. Assim, a avaliação da aprendizagem coloca-se como elemento central dos referidos desencontros, implicando em movimentações relacionadas a todos os públicos do contexto escolar. Docentes e gestores têm um papel fundamental na superação das dificuldades apresentadas durante a implantação e implementação dos ciclos. Nesse contexto, a gestão no setor público é considerada ponto fundamental para atender com qualidade a população e suas necessidades, e, no campo educativo, ao menos no discurso, é percebida como possibilidade de desenvolver ações que promovam o conhecimento de forma mais ampla e democrática, bem como a participação

consciente dos envolvidos no contexto educacional, corrigindo ocasionais distorções que seriam estabelecidas eventualmente nos serviços para educação. No caso da avaliação da aprendizagem nos regimes de ciclos de aprendizagem e progressão continuada, devem-se encontrar espaços de discussão e troca entre todos os participantes da comunidade escolar.

A avaliação da aprendizagem, por seu caráter transformador e vital nos processos de aprendizagem e ensino, é um assunto proeminente e muito abordado por diferentes autores. A avaliação, como já indicamos, passou por muitas mudanças, inovações e reformas nas últimas décadas. No modelo tradicional e seriado, a avaliação coloca-se como uma prática de seletividade e exclusão; cerca de 50% dos alunos que ingressavam na 1ª série do 1º grau, na década de 1990, eram reprovados (FRANCO, 1997). Com a democratização do ensino no Brasil e reformas na educação, principalmente a partir da década de 1980, novas diretrizes e ações nortearam as mudanças na área da avaliação.

A LDB (9394/96) possibilitou a adoção de ciclos e progressão continuada, não como algo imposto, com possibilidade para uma avaliação mais ampla e global, diferente da avaliação seletiva. No entanto, após a implantação dos ciclos e da progressão continuada, de acordo com uma pesquisa realizada por Freitas (2003), houve uma mudança significativa em relação à aprendizagem, pois 51% dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabiam ler adequadamente na 4ª série¹. Se por um lado as políticas procuraram garantir a permanência das crianças na escola, e garantiram, por outro, não conseguiram a equidade em relação à aquisição de saberes (FREITAS, 2003). A questão da avaliação emerge nesse cenário com grande importância. Há uma tendência intrigante no que se refere à comparação do regime seriado com os ciclos de aprendizagem e a progressão continuada, quando as crianças eram simplesmente excluídas das escolas. Pensando nos aspectos relacionados à avaliação, hoje elas permanecem nas escolas, pois dificilmente são reprovadas, porém os pressupostos teórico-metodológicos, dentro das escolas, não acompanharam as mudanças como deveriam, o ato pedagógico permanece o mesmo (FREITAS, 2003). Esse autor observa que:

[...]os atos de exclusão do sistema têm custos (permanência por mais tempo no sistema, defasagem idade/série, evasão, repetência etc.) e estes são de várias ordens, todas interligadas entre si: sociais (dificuldades para consumir por falta de “cultura” mínima; aumento da disponibilidade, ao ficar fora da escola, para a violência, o tráfico de droga, a desnutrição; desordens sociais que perturbam o processo de acumulação e que impedem a “higienização” da força de trabalho), políticos (custo do sistema do ponto de vista

¹Estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC (SAEB).

ideológico, de aceitação de padrões de vida, de submissão etc.) e econômicos (custo do sistema e pressão sobre os investimentos em educação, tornando o Estado mais caro) (p. 83).

Freitas (2004) analisa duas experiências – uma do regime de ciclos em Belo Horizonte e outra da progressão continuada no município de São Paulo e traça diferenças significativas entre os dois regimes. O autor traz argumentações teóricas a favor dos ciclos e afirma que a introdução da progressão continuada trouxe uma nova visão à questão de exclusão do aluno na escola, o aluno não aprende os conteúdos propostos, mas incorpora práticas de submissão e obediência. Ao discorrer sobre a lógica da avaliação, Freitas (2003) indica aspectos importantes, e coloca a avaliação como um produto da escola, destacando três aspectos que evidenciam suas principais características:

1º aspecto: “Instrucional”: por meio das provas, chamadas orais, atividades desenvolvidas em sala de aula, exercícios, trabalhos, que são os resultados palpáveis;

2º aspecto: “Comportamento do aluno”: o professor tem o controle, o aluno tem um papel de obediência às regras estabelecidas. Esse controle está ligado na relação de poder que o professor exerce sobre o aluno, principalmente o da reprovação. O conhecimento pode ser submetido diante do poder, um olhar de controle. As práticas do poder se estabelecem nas relações e estão intrinsecamente ligadas ao campo do saber. Nesse sentido, os ciclos e a progressão continuada criam mecanismos para que a avaliação não seja utilizada para a reprovação, interferindo de maneira contundente em seu controle e poder em sala de aula e não apenas interferindo somente na execução da avaliação nos aspectos instrucionais.

3º aspecto: “Valores e atitudes”: refere-se a situações nas quais a avaliação está associada a críticas, humilhações, exposição dos alunos em situações constrangedoras. O docente conduz seus critérios avaliativos de acordo com seus valores e com os valores impostos pela sociedade.

Os três aspectos indicam uma relação de poder, de dominação e principalmente submissão. Além desses aspectos existem outros dois níveis, segundo Freitas (2003): o nível formal e o nível informal. A avaliação formal envolve todos os procedimentos tangíveis, os instrumentos de coleta de informações do professor, as provas e atividades para verificar o que o aluno aprendeu e que irá compor a “nota”, um valor numérico ou conceito. Já na avaliação informal temos o juízo de valor impregnado, que muitas vezes no discurso se coloca de forma pouco relevante, mas que interfere de forma significativa no conceito final.

A forma de avaliar, considerando os níveis de avaliação, regula a relação de poder (professor/aluno) e essa relação determina o sucesso ou ao fracasso dos sujeitos avaliados. A concepção do professor e o juízo de valor que ele estabelece de forma subjetiva perpassam por suas estratégias tanto metodológicas quanto na sua prática avaliativa. Isso não é algo explícito, então como propor uma avaliação sem os traços nefários da avaliação subjetiva?

A escola reproduz o que a sociedade impõe: valores, comportamento, competição e submissão. Freitas (2003) considera que os alunos estão guardados dentro das escolas, não são excluídos desse espaço, mas reservados do direito de aprender. Não basta apenas estar inserido em um espaço físico, é necessário que haja a interação de formar contundente com práticas que contemple a aprendizagem. Quando tratados ciclos, faz apontamentos favoráveis e cita a Escola Plural, que tem como pressuposto diferenciações nos ritmos do processo educativo, construção da autonomia e da produção do conhecimento. Outro ponto destacado pelo autor é a relação professor aluno, que deve ser horizontalizada e não baseada na aprendizagem da subordinação.

Enquanto Freitas (2003) atua para desvendar as lógicas dos ciclos e da progressão continuada e da avaliação, Luckesi (2011) procura a lógica do ato de avaliar e do ato pedagógico, colocando a avaliação a serviço de ações pedagógicas, indicando o ato pedagógico “composto de três elementos. Inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que, dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado desejado” (LUCKESI, 2011, p.19).

Para Luckesi (2011), o ato de avaliar não deve ser isolado dos atos pedagógicos. O autor faz uma distinção entre avaliar e examinar, tendo por base as algumas variáveis comparativas. O ato de examinar é entendido como uma avaliação pontual que está voltado para que o aluno mostre o que já aprendeu, domínio da matéria e certificação dos saberes. Os resultados são de responsabilidade dos alunos e não do professor; quando o aluno não apresenta um aproveitamento satisfatório em uma prova, ele é culpabilizado por isto. Nessa prática pedagógica não está previsto um redirecionamento das estratégias ou dos atos pedagógicos. Os exames são classificatórios e seletivos, é considerado o que o aluno sabe naquele exato momento, não importando se ele se confundiu, nem se poderá vir a saber; é considerado um processo seletivo, pois simplesmente exclui. A seletividade interrompe a possibilidade de prováveis investimentos e intervenções futuras, pois a reprovação vista como uma eliminação impede qualquer ação de continuidade (LUCKESI, 2011).

Ainda segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar tem como cerne o processo de construção, o produto final não é o mais importante, mas um caminho para se chegar até ele, levam-se em consideração todas as variáveis presentes no processo ensino-aprendizagem, procurando o melhor desempenho do aluno para um melhor resultado. O foco não está apenas no desempenho do aluno, mas também no que ele ainda vai aprender. Essa prática exige que o professor atue em busca de soluções para a obtenção de melhores resultados de sua própria prática e o indicador de aluno problema deixa de existir.

Diante de tais argumentos, a avaliação tem compromisso com o que já passou, o que está acontecendo e o que virá. A partir de uma visão construtiva, ela é essencialmente inclusiva e diagnóstica, subsidiando o professor a investir na ação para melhoria do ensino. Tendo em vista o ato de avaliar como um processo inclusivo, a sala de aula torna-se um espaço democrático, pois o que importa é a aprendizagem de todos. Apresenta aspectos construtivos, há autoridade pedagógica, mas sem exageros, os resultados implicam em melhorias das práticas pedagógicas a favor de um ensino com mais dignidade.

Com o exposto, podemos notar a ocorrência, por parte das teorias, de uma intenção no sentido de rever ou ressignificar a avaliação escolar. Segundo Arcas (2010), ocorreu uma desestabilização nas práticas tradicionais de avaliação e o professor se viu perdido, sem o estímulo dentro da perspectiva de valorização da nota.

Elaboramos um quadro explicativo para ilustrar a avaliação no sistema seriado e na perspectiva de uma avaliação formativa, a partir das ideias de Luckesi (2011).

QUADRO 1 – Comparação de avaliação

Procedimentos	Avaliação utilizada	Avaliação democrática/formativa
Conteúdo	Certificação dos saberes, os resultados são de responsabilidade dos alunos e não do professor, são classificatórios e seletivos, pontuais.	O conteúdo é voltado para o desempenho do aluno, mas o que ele pode aprender mais do que já estudou, o professor vai à busca de soluções.
Objetivos	O que é considerado é o que o aluno sabe naquele exato momento, não importando se ele se confundiu, nem se poderá vir a saber.	Tem como cerne o processo de construção de um resultado, o produto final não é o mais importante, mas um caminho para se chegar até ele, levam-se em consideração todas as variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem.
Habilidades e competência	Processo de seleção.	É considerado um processo, tem compromisso com o que já passou, o que está acontecendo e o que virá, dentro de uma visão construtiva é essencialmente inclusiva e diagnóstica.
Acompanhamento/observação	Não há acompanhamento; se o aluno não foi bem na prova, ou fará outra prova, ou será reprovado.	O acompanhamento é de grande importância, bem como a observação, são instrumentos norteados para as ações das práticas pedagógicas.
Formal/informal	Provas pontuais e o comportamento do aluno também é avaliado. Valores e atitudes	Toda a produção do aluno deve ser considerada, seu comportamento é observado para auxiliar na prática de sala de aula.
Recuperação	Quando o aluno não tira nota suficiente para ser promovido é oferecida a prova de recuperação, lista de exercícios.	Deve ser contínua, procurando a diversidade das atividades, com o foco para aprendizagem do aluno e não assimilação de conteúdos.

Avaliar de forma objetiva, sem que haja interferência do que está intrínseco e arraigado na concepção dos professores, e muitas vezes imposto pelo tipo de organização social em que estamos inseridos, não é algo tão simples de ocorrer. Como intervir no mundo introspectivo do professor e do aluno? Esse é um dos aspectos que a implantação dos ciclos e da progressão continuada deixou em segundo plano (FREITAS, 2003).

1.2 Progressão continuada, ciclos de aprendizagem e alguns antecedentes históricos

Para compreendermos as questões em torno dos ciclos e progressão continuada, bem como seus impactos nas escolas, coloca-se como fundamental o resgate de alguns aspectos pontuais da trajetória histórica educacional no Estado de São Paulo. Nele, várias ações foram colocadas em prática com o propósito de obter avanços na melhoria da qualidade do ensino público, bem como garantir a permanência dos alunos nas escolas.

Na década de 1980, com a intensificação do processo de democratização do ensino, ocorreu uma manifestação de insatisfação nas urnas e foi eleito como governador André Franco Montoro – PMDB (1983-1987). Apresentou como política educacional a construção de uma sala de aula por dia, escola embrião, ampliando o número de vagas, universalizando o ensino fundamental I (1ª a 4ª série). O que se destacou nesse governo foi a implantação, a partir de 1984, do “Programa Ciclo Básico” - Decreto nº 21.833 de 08/12/1983 (SÃO PAULO, 1983). O referido programa tinha como objetivo diminuir a evasão e a repetência escolar na 1ª série e neste aspecto a avaliação ganhou contornos de destaque. Com esse cenário, várias ações modificaram o contexto educacional, tais como: organização de métodos, estratégias pedagógicas e avaliação diferenciada; distribuição de materiais e ampliação do atendimento da merenda escolar; investimento em formação dos professores, por meio do projeto Ipê; ampliação da jornada do aluno e professor na escola, acrescentando duas horas diárias; implementação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que são horas de atividades para estudos e avaliação (UTSUMI, 1995).

Em 1987, o governo de Orestes Quécia (PMDB) deu continuidade ao Programa do Ciclo Básico – CB. Com a implementação do Programa da Jornada Única Docente e Discente no CB (1ª e 2ª séries), o professor passou a se dedicar exclusivamente a uma classe com 40 (quarenta) horas aula semanais. No ano de 1991, no governo Luiz Antônio Fleury Filho (PMDB), destacamos o Programa de Reforma do Ensino Escolas-Padrão. O programa previa melhorias do ensino, incorporou os objetivos e as medidas dos Programas Ciclo Básico e Jornada Única de trabalho docente e discente, reorganizando o tempo escolar, com o objetivo de construir um novo padrão de qualidade. O programa iniciou-se em 1992, ampliou a autonomia pedagógica da escola para planejamento, procedimentos e decisões, autonomia administrativa para gerir recursos financeiros, materiais e humanos. Foi implantado em 306 escolas públicas da rede estadual de ensino de São Paulo, sendo que as escolas eram

escolhidas por indicação dos órgãos centrais da Secretaria de Estado. Porém, essas melhorias não se refletiram nos índices de repetência e evasão escolar; embora considerando a não continuidade dessa política, ela deixou algumas contribuições: a criação de horas de trabalho pedagógico coletivas (HTPC); estimulou-se, por exemplo, os professores a assumirem jornada de trabalho integral, com dedicação exclusiva a uma única escola (UTSUMI, 1995).

O governo de Mário Covas Júnior (PSDB), que teve início em 1995 e foi reeleito em 1998, por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, liderada por Rose Neubauer, criou o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, com objetivo de diminuir ou eliminar a defasagem idade/série, para alunos que sofreram constantes reprovações escolares e que acabaram por se evadir, não concluindo, desta forma, seus estudos. O programa buscou novas condições de aprendizagem aos alunos, com uma linha metodológica diferenciada e professores selecionados. No ano de 1998, o programa atendeu 73.850 alunos, em 1.716 escolas públicas (SOUZA, 1999).

O ponto relevante do Programa de Aceleração da Aprendizagem foi o resgate da autoestima de alunos que passaram pelo processo de exclusão, reprovação, evasão, e que tinham marcas profundas, que refletiam em seu desempenho escolar. Porém, no momento de retornar às salas regulares houve uma falha, pois os professores bem como as salas não foram preparados para receber os alunos egressos, o que causou uma ruptura no processo (SOUZA, 1999).

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza e tendo Darcy Ribeiro como relator. A Lei tem como princípio fundamental o direito à educação para todos, voltada para uma gestão democrática do ensino público.

A nova LDB (9394/96) foca principalmente o direito à educação para todos, com a intenção de diminuir a evasão e a repetência escolar, permitindo a adoção do regime de ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada no Estado de São Paulo, com o objetivo de propor um regime com práticas mais justas e menos excludentes, frente ao modelo de seriação, como pode ser evidenciado nos artigos 23 e 32:

Artigo 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Artigo 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]

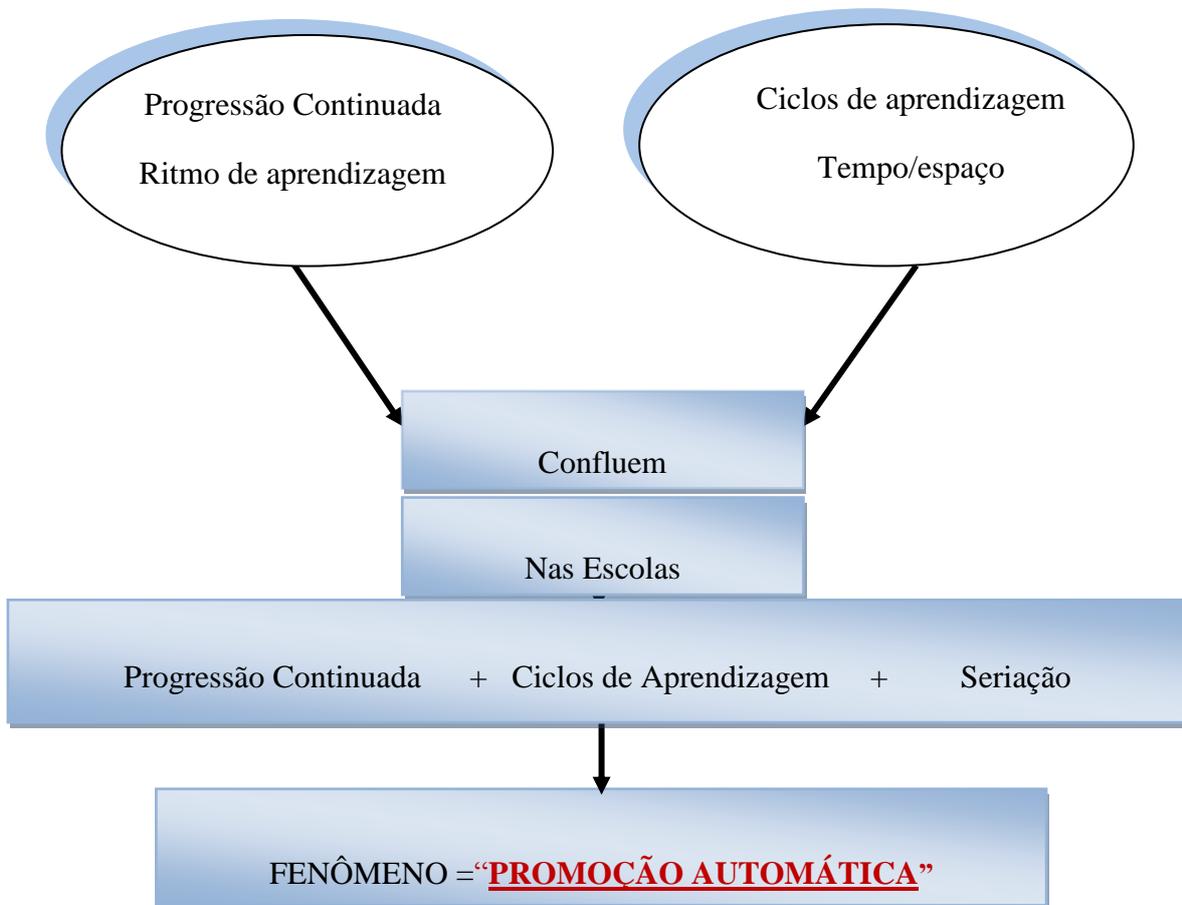
§ 2º – Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Na tentativa de superar o fracasso escolar, a LDB 9394/96, nos artigos 23 e 32, preconizou o acesso e permanência na escola, bem como a ênfase para o aprimoramento de políticas voltadas para a melhoria da educação, a partir das demandas das diversas realidades do sistema educacional brasileiro. Mas qual a razão de centralizar esforços para que as crianças não sejam reprovadas? Procurando elucidar a questão da reprovação, nos pautamos nas definições de Progressão Continuada e Ciclos de Aprendizagem. Embora no Estado de São Paulo a implantação do regime da Progressão Continuada e dos Ciclos de aprendizagem ocorresse ao mesmo tempo (ver Figura 1), faremos, a seguir, a definição dos dois regimes distintamente.

Enquanto os ciclos preveem a reprovação ao final de cada ciclo e revendo os tempos e espaços escolares, a Progressão Continuada propõe, por meio da recuperação contínua e paralela, estratégias metodológicas que garantam minimamente o aprendizado dos alunos ao longo dos nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental, buscando outras soluções viáveis, que não a reprovação. No Estado de São Paulo, podemos observar e identificar a implantação dos regimes que se convergem num mesmo espaço e tempo, podendo ser entendidos como implantações dissociadas e que para uma análise profícua devemos considerar e ponderar a respeito. Outros desdobramentos podem ser identificados dentro do cenário estabelecido, que direciona para uma interpretação talvez equivocada ou um efeito colateral que seria associar ciclos e progressão continuada à celeuma do fenômeno da “promoção automática” ou “passar sem aprender”. Segue esquema do possível entendimento:

Como foi compreendida a progressão continuada no Estado de São Paulo (1997).

FIGURA 1 – Interpretações equivocadas dos regimes



A possibilidade de se discutir tanto os espaços escolares como a questão da reprovação e a correção de fluxo apresenta-se de maneira insipiente, não havendo a apropriação e participação devida dos professores na construção da proposta (BERTAGNA, 2008). No Estado de São Paulo, não encontramos documentos que orientem e organizem as escolas, tempo e espaço, de forma clara relacionada com os ciclos. Os documentos, em sua grande maioria, se referem à progressão continuada.

Na prática, podemos afirmar que ocorreram mudanças, talvez não na direção que se desejasse, mas alteração na prática pedagógica, no modo de ver o aluno, principalmente nas avaliações. Mas é possível identificarmos traços dos três regimes dentro do ambiente escolar. Ponderamos em relação a não dissociação da Progressão Continuada e dos Ciclos, no entanto, iremos apresentar as definições pautando-nos pela definição proposta, iniciando pela Progressão Continuada.

1.3 Progressão continuada

Iniciamos nossa ponderação sobre a Progressão Continuada a partir de Arcas (2009). Nesse estudo, o autor analisa pesquisas acadêmicas, no período de 2000 a 2007, criando categorias sobre seus conteúdos acerca da Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Desses trabalhos, 35 são dissertações de mestrado e 09 são teses de doutorado. Arcas (2009) cria 9 categorias a partir das conclusões realizadas pelos autores e aponta importantes recorrências temáticas entre os trabalhos:

- referentes a não participação dos professores na implantação da progressão continuada encontrou: 17 trabalhos (13 dissertações e 4 teses);
- práticas avaliativas sem alteração expressiva: 14 trabalhos (12 dissertações e 2 teses);
- dificuldades na aprendizagem dos alunos: 12 trabalhos (9 dissertação e 3 teses);
- permanência de traços da seriação: 11 trabalhos (08 dissertações e 03 teses);
- exclusão dentro do espaço escolar e reprovação: 10 trabalhos (08 dissertações e 02 teses);
- reorganização da forma de avaliar e necessidade de mudança na escola: 09 trabalhos (08 dissertações e 01 tese);
- formação de professores: 08 trabalhos (07 dissertações e 01 tese);
- reprovação e obediência: 07 trabalhos (04 dissertações e 03 teses);
- progressão igual a correção de fluxo, evasão e repetência: 05 trabalhos (03 dissertações e 02 teses).

Arcas (2009) aponta que a progressão continuada tem pressupostos voltados para uma avaliação formativa e do processo com a finalidade de efetivação da aprendizagem. Porém, há um comprometimento desse resultado pela forma que foi implantado, decorrente da falta de respaldo aos professores, falta de diálogo e formação inadequada de acordo com as propostas.

Consideramos que a pesquisa de Arcas (2009) é de fundamental importância para a compreensão da Progressão Continuada, em primeiro lugar pela relevância do próprio trabalho do autor acerca da temática. Em segundo lugar porque essa pesquisa mostra o quanto esse regime é alvo de grande interesse para pesquisadores, confirmando que essa política tem causado efeitos importantes para a realidade educacional.

Os trabalhos pesquisados por Arcas (2009) refletem, também, em grande medida, ações sedimentadas em relação à Progressão Continuada no Estado de São Paulo, principalmente a partir da década de 1990. Essas ações têm seu cerne, especialmente, por meio da Deliberação nº 09/97, que instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, regime de progressão continuada no Ensino Fundamental em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O escopo da proposta é garantir ao aluno a conclusão do ensino fundamental em 8 anos², eliminando a reprovação, evasão dos alunos e distorção série/idade. Nesse sentido, a Deliberação CEE³ – SP (1997) observa, no parágrafo 2º: “No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada”.

A Deliberação CEE - SP (1997) apresenta dez incisos no artigo 3º que estabelecem procedimentos de avaliação, tais como: atividades de reforço; de recuperação paralela e contínua; de reclassificação de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos; normas que propõem viabilizar questões do desempenho do aluno sem que ele seja reprovado ao final de série ou ciclo, cumprindo-se desta forma o prazo estabelecido em lei para a conclusão do Ensino Fundamental; mecanismos e procedimentos em relação à frequência mínima, 75%, também são estabelecidos; e normativas que apontam para ações voltadas para que o aluno progrida de forma contínua, em respeito às dificuldades apresentadas por ele no processo de aprendizagem. A Deliberação CEE – SP, Nº 10/97, fixou normas para elaboração dos Regimentos escolares dos estabelecimentos do ensino fundamental, para execução no ano de 1998, ancorada na LDB (Lei 9.394/96), cabendo à escola a tarefa de elaboração das propostas pedagógicas e regimento, dando à escola autonomia pedagógica, administrativa e de gestão.

Em relação à averiguação do rendimento do aluno, há previsão para avaliação contínua e cumulativa de seu desempenho. Nesse ponto, atribui-se um novo olhar para avaliação. Propõe-se uma avaliação para aprovação e não para reprovação, de acordo com São Paulo, (1997, p. 837):

²Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#). (LDB, 1996).

³ CEE – Conselho Estadual de Educação.

Um sistema de verificação do rendimento escolar assenta-se sobre a avaliação do aproveitamento, realizada pelos professores. Avaliar é a tarefa de emitir um juízo de valor sobre uma dimensão bem definida, segundo escala apropriada. Por isso, não se pode furtar à elaboração de uma escala com os conceitos e as grandezas a serem avaliados e expressos por símbolos, que podem ser algarismos, letras, menções ou expressões verbais.

[...]Todo o sistema de verificação do rendimento escolar, inclusive as condições de promoção e retenção, avanços, aceleração de estudos e aproveitamento de estudos concluídos com êxito, deve constar da proposta pedagógica da escola e do Regimento Escolar.

Em relação à classificação e reclassificação dos alunos, o critério preponderante foi a idade, levando-se em conta também as competências e sendo possível estabelecer outros critérios, oferecendo aos alunos possibilidades de aceleração nos estudos, com a finalidade de reduzir as distorções série/idade⁴, regularizando assim o fluxo. Os currículos permaneceram de acordo com os já estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com base nacional comum e outra diversificada, de responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.

No relatório referente à indicação da CEE - SP, nº 08/97, que tratou sobre o regime de Progressão Continuada, relata: “A escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos”. A avaliação é colocada como eixo de sustentação para o sucesso da progressão continuada. O Conselho orienta os municípios a organizarem o ensino fundamental em um ou dois “ciclos parciais” que poderiam ser Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série). Podemos observar que o entendimento de “Ciclos completos” seria o ensino fundamental da 1ª a 8ª série, sem descaracterizar o regime de progressão continuada.

A indicação CEE - SP nº 22/97, aprovada em 17 de dezembro de 1997, trouxe um relatório norteador do processo avaliativo na escola frente à aprovação e regulamentação do regime de progressão continuada. Instituiu um processo avaliativo voltado para o desenvolvimento dos alunos, um mecanismo de ajuste pedagógico de adequação e ponderações sobre procedimentos pedagógicos a serem tomados, com a finalidade de atender às necessidades dos alunos, a fim de que eles progredissem dentro de suas possibilidades e não como um instrumento de seletividade. De acordo com São Paulo (1997, p.2):

⁴Ver Tabelas 1 e 2 na página 38.

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

O escopo do regime foi eliminar a reprovação. Houve um investimento denso em recuperação e reforço para suprir a possível defasagem na aprendizagem do aluno. A questão da avaliação é predominante, sugerindo uma avaliação mais formativa e interativa.

Nas leituras realizadas referentes aos documentos oficiais, em especial os relatórios do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), percebemos ausência referente à formação de professores. Em se tratando de uma mudança inovadora, as mudanças sugeridas atribuem uma nova ordem no processo educativo, uma série de instruções, uma nova organização, porém, o professor, bem como as escolas só receberam as informações e a necessidade de mudança sem que houvesse uma preparação adequada e voltada para formação da equipe escolar. Uma proposta que previsse alterações nas concepções, atitudes e representações, propondo uma nova visão de avaliação, com certeza necessitaria de outros investimentos na área da formação continuada.

No Planejamento de 2000, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) de São Paulo instituiu: “A construção da proposta pedagógica da Escola – A Escola de Cara Nova”. A proposta pretendeu implementar uma escola de cara nova a que todos tivessem acesso e domínio dos conhecimentos básicos, respeitando o ritmo individual de cada criança. A progressão continuada, da forma que foi proposta pelo CEE, traz o entendimento de que toda criança é capaz de aprender ao longo do período escolar, que é capaz de se apropriar de conhecimentos, capaz de mudar seu jeito de pensar, sentir e agir. Dessa maneira, foi oferecida ao aluno uma oportunidade de superar suas dificuldades por meio de atividades de reforços e recuperações direcionadas a ele. Quando isso não ocorria, o aluno era reprovado, ele retornava ao início, como se nada tivesse apreendido: eram desprezados os progressos que já obtivera. Assim, de acordo com São Paulo (2000, p. 7):

[...] se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos.

O documento elenca alguns pontos negativos na implantação da progressão continuada como professores descontentes, insinuando que o interesse da SEE é apenas aprovação. Surge, então, a promoção automática e este fato é associado a pais preocupados com reais investimentos que possam promover um ensino de qualidade, falta de mecanismos de incentivo para os estudos de seus filhos, críticas consideradas levianas como: baratear o ensino, desvalorizar professores e descuido dos alunos (SÃO PAULO, 2000).

É importante observar que apesar do entendimento dessa proposta sobre os sentidos da avaliação e até mesmo sobre as preocupações dos pais, bem como críticas de professores, o governo paulista, no ano de 2001, proporcionou uma situação contraditória e, a nosso ver, vexatória, na rede pública de ensino, que envolveu reprovação de alunos a partir dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e escolas coloridas, em função de bons ou maus resultados. Essa questão mostra claramente uma utilização bem distante do discurso da SEE/SP concernente à avaliação e aprendizagem.

A partir dos desencontros citados acima, percebemos o grande desafio das escolas e, principalmente, do próprio comando do governo em atuar numa concepção de avaliação que rescinda com os danos da avaliação seletiva, pois estamos falando de uma cultura de avaliação que se pretende (mais formativa), contra outra arraigada à concepções voltadas para avaliações seletivas e que atua ainda de forma relevante nas unidades escolares. Mas, para que o regime se torne efetivo, é necessário outro olhar para a avaliação, bem como os procedimentos pedagógicos utilizem, uma pedagogia voltada para a aprendizagem do aluno. Não se trata apenas de alterar a organização do ensino, vai muito além disso, tem que promover o aprendizado.

Alavarse (2009) defende políticas que visam impedir pedagogias de reprovação; no entanto, observa que tais políticas necessitam de esforços adicionais:

Diante das nefastas conseqüências sociais e pedagógicas da reprovação na escolarização obrigatória, são plenamente defensáveis as políticas públicas que visam impedi-la, como regra. Disso não decorre *a fortiori*, apesar das

construções discursivas que a acompanham com muita frequência, que sua eliminação garanta mecanicamente a escolarização em patamares satisfatórios para os alunos que se livram da reprovação, sendo necessários esforços adicionais para que os alunos possam ter, na escolarização sem repetência, um salto de qualidade em suas aprendizagens (ALAVARSE, 2009, p.40).

O salto de qualidade nas aprendizagens parece ser o ponto chave da questão, não basta aprovar, e sim aprender. O papel da gestão, na teoria, nesse sentido, seria promover condições para a implantação e implementação de um novo formato, no caso, a progressão continuada, com participação dos envolvidos no ambiente educacional, garantindo a efetiva aprendizagem. No entanto, na prática, mostrou-se incipiente em demasia, principalmente na formação continuada do professor e no despreparo das famílias e alunos, causando desencontros nocivos para os caminhos da educação no Estado de São Paulo (ARCAS, 2009).

O documento que trata da construção da Proposta Pedagógica da escola propõe agrupamentos de alunos com dificuldades similares, alunos com função de monitor e o professor oferecendo atendimento individualizado e específico, levando-se em consideração o perfil cognitivo e os ritmos diferenciados de aprendizagem de cada um. O professor estrutura os conhecimentos, aliando as habilidades e competências da sua clientela, a serem desenvolvidas, eliminando desta forma, a repetência (SÃO PAULO, 2000).

Faz-se necessário diversificar os tempos de acordo com o ritmo do aluno para que esse regime seja eficiente e eficaz. Mas será que esse tempo realmente foi oferecido ao aluno? Os alunos continuam fazendo provas bimestrais. A organização dos “tempos escolares” em bimestres e semestres se assemelha ao do sistema seriado, após a adoção desse regime. Agindo dessa forma, a progressão continuada não se opõe à seriação, causando pouco efeito, limitando-se à aprovação em massa e preservando, assim, as características da seriação. O funcionamento do regime de progressão não deveria prever apenas um tempo maior ao aluno, mas oferecer igualmente um suporte, uma ajuda pontual para que o aluno aprenda (FREITAS, 2004).

O ex-secretário de Educação do Estado de São Paulo, professor Paulo Renato, em entrevista ao Jornal Correio Popular de Campinas, no dia 13 de junho de 2010, assim afirmou: “Nem os professores, nem o Poder Público entenderam o que é a progressão continuada. Hoje, o que se pratica é a aprovação automática, que não avalia se o aluno aprendeu, ou não”. Na oportunidade, o Secretário comenta sobre as dificuldades da implantação do regime de

progressão continuada no Estado de São Paulo. Apresentamos uma realidade intrigante e o quanto pesquisas nessa direção são importantes.

O Programa Internacional de Avaliação (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem como objetivo avaliar estudantes na faixa dos 15 anos em três áreas do conhecimento: matemática, ciências e leitura, que acontecem a cada três anos. O Ministro da Educação, Fernando Haddad, em entrevista ao Correio Braziliense, em 08 de dezembro de 2010, fez a seguinte análise: cerca de 20 mil alunos em todos os estados participaram dessa avaliação. O Brasil ficou com a média de 401 pontos, na 53ª posição, porém apresentou uma boa evolução em relação aos outros anos, com uma diferença de 33 pontos. Das áreas de conhecimento avaliadas, a que apresentou maior evolução se relaciona com leitura (412 pontos), seguida de ciências (405 pontos) e matemática (386 pontos).

Podemos observar na tabela 1 a taxa de aprovação do Ensino Fundamental em 2010, sendo que o 6º ano apresenta a maior taxa de reprovação, 21,3% dos alunos regularmente matriculados são reprovados no 6º ano, e o 1º ano com a taxa menor de reprovação, 4,2% dos alunos são reprovados na série inicial. No ano de 2010, no Brasil, tivemos uma média de 13% de alunos reprovados no Ensino Fundamental, conforme dados abaixo:

TABELA 1 - Taxas de aprovação do Ensino Fundamental, dividido por série, do ano de 2010

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
95,8	88,9	86,2	90	89,8	79,7	82,4	84,6	85

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Notas: 1) Inclui as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

2) Inclui as taxas do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos.

3) "Taxas de rendimento escolar" expressa o percentual de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono.

Além dessa taxa de reprovação, no que diz respeito à distorção idade/série, ou seja, alunos com idade avançada para a série em que se encontra, podemos observar os índices mais alarmantes. Os números apresentam-se elevados, mais de um quarto dos alunos, a partir do 4º ano está fora de sua idade/série no ano de 2010. Nota-se, então, que os problemas de fluxo, retenção estão ainda presentes no contexto escolar de forma contundente.

TABELA 2 - Taxas de distorção idade/série Brasil-2010.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
5,4	14,5	21,4	24	24,4	32,5	30,7	28,3	25,7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵

Segundo Freitas (2004), o objetivo de se reduzir a reprovação está alicerçado em três aspectos: social, político e econômico. Quanto ao aspecto social, há a preocupação de os alunos excluídos se tornarem suscetíveis à violência e às várias desordens sociais ou envolvimento com a criminalidade. O aspecto político centra-se no ponto de vista da submissão, o aluno pode não aprender os conteúdos básicos, mas permanecendo na escola aprenderá a obedecer, e o terceiro aspecto, o econômico, que aborda a problemática: quanto mais tempo o aluno fica na escola reprovando, mais gasto representa para o Estado.

Para que esses três aspectos sejam considerados, os regimes de Progressão Continuada e os Ciclos foram implantados, com o “discurso” de repensar os tempos e os espaços da escola e a partir da concepção de um processo de construção e reconstrução, valorizar o aluno como o principal agente do processo ensino-aprendizagem, aquilatar seus saberes e propor rumo à organização da proposta curricular diversificada a partir de acepções coletivas, uma proposta que se articula aos temas transversais e às disciplinas obrigatórias (FREITAS, 2004).

Os exemplos de desencontros a partir da implantação da progressão continuada foram muitos e permanecem ainda. A proposta, conforme pede a lei, não aconteceu plenamente com as recuperações, avaliações e todo formato para garantia de uma aprendizagem menos excludente e mais democrática. Sobrou, grosso modo, como já observamos, um formato híbrido de seriação e progressão com ciclos. Surgiu, então, a celeuma da promoção automática e pior, a insistência em encontrar culpados para a incompetência de muitos responsáveis, da insatisfação e desautorização do professorado, do desrespeito dos alunos e da incompreensão dos demais agentes sociais.

O regime de progressão continuada com ciclos de aprendizagem surgiu após debates e considerações de especialistas sobre democratização do ensino, o papel da escola, mas principalmente sobre o papel disciplinador que a avaliação e a reprovação sempre tiveram no espaço escolar e da necessidade de se desenvolver conceitos e práticas mais justas aos novos

⁵ <http://portal.inep.gov.br/>

desafios dentro da unidade escolar. Autores declaram que a avaliação precisava perder seu caráter classificatório e excludente e estar inserida num processo mais amplo (FREITAS, 2003).

Da forma como foi implantado o regime de progressão continuada e de ciclos de aprendizagem, causou no professor e também na escola um esvaziamento de funções, dada a forma como foi tratado o assunto na época. A não reprovação faz com que os docentes sintam que perderam a autoridade, e neste sentido, só fez reforçar indefinições de papéis, esvaziamento de respeito e de autoridade (LUCKESI, 2011). Houve resistência, discordância e críticas. Perdeu-se muito tempo com movimentos que poderiam ser usados para o crescimento, para o desenvolvimento de ações de esclarecimento da política adotada e suas justificativas e contribuições. Não ocorreu um trabalho de gestão profícua que envolvesse os vários públicos das escolas e desenvolvesse, de forma democrática, as diretrizes que se colocavam.

1.4 Ciclos de Aprendizagem

Para entender o funcionamento dos ciclos no Brasil, nos deparamos com uma profusão de concepções, sendo a questão do tempo e espaço, em oposição à forma seriada, um dos aspectos mais apontados (BERTAGNA, 2008). Mainardes (2006) faz um recorte de 1987 a 2004, por meio de uma revisão da literatura referente às escolas em ciclos no Brasil. Segundo o autor, foram encontrados 37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos. Dos trabalhos analisados por Mainardes (2006), nada consta a partir de 1997, sobre ciclos no Estado de São Paulo, mas foram encontramos 24 trabalhos tratando do Programa do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo e 13 textos fazendo referência, em Minas Gerais, de 1983. Outros assuntos também encontrados foram: “O Projeto Escola Cidadã (Porto Alegre) com 24 textos e o Projeto Escola Plural de Belo Horizonte com 21 textos” (pág. 13).

O autor aborda três aspectos nos ciclos: psicológico, filosófico e histórico. A abordagem psicológica discute a organização do tempo da referida aprendizagem dos alunos organizada em ciclos de acordo com os estágios de desenvolvimento humano, a partir dos estudos de Vygotsky. A segunda abordagem, filosófica, coloca em discussão a escola em ciclos como opção da democratização do ensino, como política de inclusão. E na abordagem

histórica encontramos elementos para compreensão da necessidade de desenvolvimento dessas políticas no Brasil (MAINARDES, 2006).

O regime de Ciclos de Aprendizagem tem como função repensar tempos e espaços, enfatiza-se a avaliação em respeito às reais condições dos alunos e seus contextos no processo da aprendizagem, contemplando tempos diferenciados de aprendizagem e propondo formas de ensinar que contemplem os níveis e ciclos, ou seja, uma construção e reconstrução do processo de conhecimento, significada a partir das experiências trazidas pelos alunos. Valoriza o aluno como principal agente do processo ensino-aprendizagem, valorizando seus saberes e propondo uma organização da proposta curricular diversificada a partir de acepções coletivas, uma proposta curricular que se articula aos temas transversais e às disciplinas obrigatórias (FREITAS, 2004).

Um caso que pode ser referenciado sobre implantação de ciclos é a proposta na Secretaria Municipal de Porto Alegre (Pará). Foram propostos quatro ciclos, de 6 a 8 anos; de 9 a 10 anos; de 11 a 12 e de 13 a 14 anos. A ideia é voltada para organização em fluxos mais flexíveis, objetivando a formação dos sujeitos socioculturais. Outro caso que também é citado por Freitas (2004) é a Escola Cidadã da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que implantou o ciclo de formação. Outra ainda a Escola Plural (Minas Gerais), na qual os ciclos são organizados da seguinte forma: 1º ciclo (da infância) – alunos de 6 a 8-9 anos; 2º ciclo (da pré-adolescência) – alunos de 9 a 11-12 anos; 3º ciclo (da adolescência) – alunos de 12 a 14 anos de idade (SOUZA; BARRETO, 2002). Giusta e Euclides (1999) consideram que, em relação ao sistema seriado, os ciclos apresentam um processo de ensino aprendizagem com caráter construtivo de relação aprendizagem e desenvolvimento, situação observada, por exemplo, na Escola Plural.

No regime seriado, o aluno, ao final do ano, era aprovado ou reprovado; quando reprovado ele iniciava o ano revendo todos os conteúdos, mesmo os que já havia dominado. Com as propostas dos ciclos há um prolongamento do tempo, oferecendo a possibilidade de dilatar o tempo para o aluno aprender. No regime seriado, imperava uma avaliação de caráter classificatório e excludente, com a finalidade de promover ou reter o aluno; os ciclos propõem uma ruptura na cultura avaliativa tradicional, induzindo uma reflexão sobre o papel de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, ressignificando a avaliação nesse novo contexto (ARCAS, 2009). Ou seja, o aluno, nessa direção, tem mais tempo para sua aprendizagem, amparado por mecanismos de acompanhamento das aprendizagens mais abrangentes do que os utilizados na avaliação seletiva.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1997, organizou o ensino fundamental em três ciclos de aprendizagem, e com as alternâncias de governos em 2000 optou-se por dois ciclos apenas, de quatro anos cada, com a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Porém, deveria ser respeitado o regime de progressão continuada (SÃO PAULO, 1997a, 1997c).

Considerando todo o conteúdo das propostas da Progressão Continuada e também dos Ciclos, a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo, descrita no parágrafo anterior, coloca-se, no mínimo, como um contrassenso, pois essa questão legítima, por outra via, a reprovação e até, num caminho mais perturbador, reconfigura a seriação, tão condenada e agora com roupagem nova, só que com um tempo maior, não apenas de um ano. A esse respeito, Gadotti (2003) observa que:

Em primeiro lugar, o que “mata” a proposta dos ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se, por isso, de inserir a discussão na escola, formando professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural. A progressão continuada mexe profundamente com a cultura escolar elitista e sua implantação não será bem-sucedida sem uma mudança nessa cultura (GADOTTI, 2003, p. 222).

É fundamental que a escola reflita o seu papel e se organize, a partir de políticas públicas mais adequadas, justas e democráticas, e é claro, sem esquecer que o comando do governo precisa efetivamente atentar-se, com parcimônia, para a parte que lhe cabe. Alavarse (2009, p. 42) faz ponderações referentes a organização do ensino:

[...]pode ser organizada com base em políticas públicas; primeiro, para atenuar em seu interior os mecanismos que, pior do que obstaculizar um pretense ascenso social produza a desmoralização pela crença, imputada explicitamente de incapacidade; depois, pode estabelecer um compromisso pelo ensino e pela aprendizagem que resulte no chamamento aos professores não como culpados potenciais, mas como profissionais que devem responder pelas aprendizagens de seus alunos; e responder significa estabelecer uma interlocução com os dirigentes, interlocução que pressupõe a possibilidade de divergência e levantamento das causas dos eventuais resultados discrepantes e das condições a serem satisfeitas.

A partir dessas considerações feitas, coloca-se como essencial o estudo e a análise sobre como se apresentam o ato de examinar ou o ato de avaliar, e principalmente, no caso desta pesquisa, encontrar uma compreensão sobre a avaliação, entendendo ainda as questões da progressão e também dos ciclos no ambiente escolar. Muitos de nós, quando éramos alunos, passamos pelos bancos escolares e simplesmente fomos examinados e não avaliados. Na condição de docentes, podemos nos reportar a esse tipo de prática por fazer parte de uma construção pessoal e utilizá-la no cotidiano. Essa resistência às mudanças no ato de examinar é um modelo reproduzido na escola, que considera também as relações de hierarquia e poder. Dessa forma, não prevalece o diálogo, mas sim a ameaça e o castigo. A avaliação, nesse sentido, tem caráter disciplinador e vazio de significação.

A tentativa de abrangência relacionada às mudanças dos sentidos da avaliação, atualmente, pode colaborar para a emersão das lacunas relacionadas ao tema, entre elas, por exemplo, as interpretações distorcidas, que influenciaram e ainda influenciam as questões avaliativas e também o esvaziamento do papel do professor e a escola. Entendemos que as aprendizagens precisam ser significativas, levando-se em conta conhecimentos anteriores, interações sociais e desenvolvimento amplo de competências cognitivas.

A avaliação, de acordo com esses tópicos, tem que abranger processos mais complexos do pensamento, estimulando o aluno a pensar, motivando novos caminhos de crescimento, ou seja, uma avaliação com o rigor devido por parte do professor. Isso, efetivamente, não é tarefa fácil, considerando o papel relevante e o caráter punitivo que a reprovação tem no processo de ensino e aprendizagem, aspectos ainda vigentes em muitas escolas.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Percurso Metodológico

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativa. Entendemos que para responder ao objetivo da presente pesquisa, que é o de verificar como se configura o processo avaliativo nos ciclos e progressão continuada considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula, a opção por esta abordagem se justifica.

Os estudos no campo educacional revelam diferentes momentos na utilização da abordagem qualitativa e/ou quantitativa. A partir da revolução científica do século XVI, a ciência apresentou um padrão de racionalidade com caráter totalitário, que considerava apenas os métodos das ciências naturais como verdadeiros, com a intensa importância apenas para questões quantificáveis, estabelecendo um paradigma dominante. Esse cenário foi alterado com a emergência das ciências sociais, abrindo espaço para um paradigma emergente que, inclusive, colabora de forma determinante para o desenvolvimento e configuração da investigação qualitativa (SANTOS, 1996).

No campo da ciência social, há de se considerar as particularidades da área, como Boaventura Silva Santos (2001) observa:

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (p. 22).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa coloca-se como forma de abordar as especificidades das ciências humanas e sociais com suas implicações e complexidades. Chizzotti (2006) destaca que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...]. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-

observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79)

A presente pesquisa se alinha a essa caracterização qualitativa, tendo em vista que pretendemos apreender as interpretações de determinados sujeitos num dado contexto de processo avaliativo e suas implicações.

2.2 Encaminhamentos iniciais

O projeto, após aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), foi entregue juntamente com uma carta de consentimento ao Prefeito Municipal, que assinou já que a Secretária de Educação é a pesquisadora em questão.

No que se refere às considerações éticas, todos os participantes receberam e assinaram um termo de esclarecimento consentido, em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Os participantes foram informados que o seu envolvimento na pesquisa era voluntário, sendo-lhes garantido que os seus dados pessoais seriam mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto anteriormente, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Foram ainda informados que a participação na pesquisa não traria qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e que se desejassem a sua exclusão do grupo de pesquisa, ela seria considerada a qualquer momento.

2.3 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa

Para o levantamento dos dados, após o consentimento para a realização da pesquisa, entramos em contato com todas as escolas do Ensino Fundamental do município e, posteriormente, encaminhamos um convite oficial a todos docentes e gestores. Aos alunos, foram distribuídas as autorizações para participação na pesquisa, a serem assinadas por seus responsáveis, sendo selecionados cerca de 20 alunos de cada ciclo. Somente os alunos que

tinham autorizações dos pais participaram da seleção. Na Tabela 3, indicamos o número de pessoas pertencentes às escolas pesquisadas, base para a seleção dos sujeitos que efetivamente responderam os questionários.

TABELA 3 - Comunidade escolar

Escolas	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de professores	Gestores
	Ciclo I	Ciclo IV		
Escola A	222	184	35	5
Escola B	--	162	12	3
Escola C	119	--	06	2
Escola D	240	--	24	4
Escola E	--	235	15	3
Escola F	152	--	12	2
Escola G	188	172	27	5
Total	921	753	131	24

Fonte: Secretaria Municipal da Educação

Os participantes da pesquisa foram convidados, de forma espontânea, a responder o questionário. Somente os que aceitaram, participaram da pesquisa. Previamente, foram entregues as autorizações aos participantes, com as informações: título da pesquisa, objetivos, e divulgação dos resultados. Para cada grupo de participantes (gestores, docentes e alunos), foi elaborado um rol de perguntas para que pudéssemos elucidar a problemática deste estudo. Os participantes responderam ao questionário em dia e horário agendados pelo pesquisador ou, conforme necessidade de alguns participantes, remarcamos as respostas dos questionários para outro momento.

De forma geral, os questionários foram respondidos na sala de reunião da Secretaria de Educação do Município em dois dias distintos - primeiro os professores e depois gestores, incluindo especialistas da Secretaria. Os alunos responderam ao questionário nas unidades onde estudavam.

A amostra se deu por conveniência. A princípio, convidamos todos os professores que trabalham com o ciclo I (somam 36 professores) e com o ciclo IV (somam 60 professores). Tivemos o retorno de 72% de participação dos professores convidados do ciclo I e 37% dos professores convidados do ciclo IV. Foram selecionados para participar da pesquisa os alunos

das unidades escolares do Ensino Fundamental I (cinco escolas), totalizando 87 alunos, e do Ensino Fundamental II (quatro escolas), total 80 alunos. Do quadro de suporte pedagógico das escolas, participaram dos questionários: 12 coordenadores pedagógicos; 7 diretores das unidades escolares; 2 vice-diretores, e da Secretaria da Educação foram 2 diretores de Projeto Pedagógico da SME, 1 coordenador pedagógico e 2 supervisores da SME. A Tabela 4 dispõe a participação dos sujeitos nesta pesquisa.

TABELA 4 - Participantes

PARTICIPANTES	Professores	Professores	Total
	Ciclo I	Ciclo IV	
Alunos	87	80	167
Professores	26	22	48
Gestores das Unidades Escolares	-	-	21
Especialistas da SME	-	-	05
Total de participantes	113	102	241

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos dois diferentes instrumentos na coleta de dados: a análise documental e os questionários. Isso está explicado no item a seguir.

2.4 Instrumentos de coleta

Os instrumentos utilizados podem ser assim descritos:

Questionário: Equipe gestora, alunos e professores responderam a um questionário com questões sobre a avaliação nos ciclos e progressão continuada. O roteiro de questionário para os alunos contém 6 questões que tratam do perfil do aluno e 9 específicas sobre avaliação referente a: cursos de formação, instrumentos e procedimentos e concepção de avaliação. O roteiro dos professores apresenta os itens: dados pessoais (5 questões); formação (3 questões); situação funcional (3 questões); 14 questões específicas sobre avaliação (Anexo II). O roteiro da equipe gestora contém: dados pessoais (5 questões); formação (3 questões); situação funcional (3 questões); 11 questões específicas sobre avaliação (Anexo III). O roteiro da

Secretaria da Educação, equipe de especialistas: dados pessoais (5 questões); formação (3 questões); situação funcional (3 questões); 11 questões específicas sobre avaliação (Anexo IV).

Análise documental: Realizada a partir do levantamento de registros da implementação dos ciclos e progressão continuada em documentos oficiais da SME (atas do Conselho Municipal de Educação), bem como as orientações para a estruturação da avaliação (Planos de Ensino das escolas pesquisadas do ano de 2011) e instrumentos utilizados, disponibilizados pela SME e unidades escolares.

Analizamos primeiramente os documentos, e em seguida os questionários. O último passo foi o entrelaçamento dos dados sobre a avaliação, conforme pode ser observado na Figura 2.

FIGURA 2 - Relação entre avaliação, ciclos e progressão continuada e públicos da escola



Organizamos as perguntas do questionário aplicado à comunidade escolar em três eixos de análise. O primeiro, “conceitos e concepções”, é um eixo no qual os participantes explicitam suas considerações a respeito dos ciclos e da progressão continuada; o segundo, “gestão”, é um eixo no qual iremos observar como a gestão tem atuado nas questões da avaliação no ambiente escolar. E no último eixo, “procedimentos de avaliação”, mapeamos as concepções dos participantes sobre a prática avaliativa. Definidos os eixos, cada questão foi analisada, considerando os aspectos teóricos que embasaram a presente pesquisa, por

exemplo, buscando indícios da progressão continuada e da seriação nas respostas dos participantes. Convém ressaltar que uma mesma resposta pode se enquadrar em mais de uma categoria, assim o número de respostas não corresponde ao número exato de participantes.

QUADRO 2 - Eixos norteadores da pesquisa

	Alunos	Professores	Gestores	Especialistas
Eixo 1 – Conceitos e concepções	*1, 4, 8, 7, 9	*2, 5,6, 9, 11, 13, 14	*1, 4 e 5, 8, 9	*9, 10 e 11
Eixo 2 – Gestão	--	3 e 4	3	1, 2, 4, 5
Eixo 3 – Procedimentos de avaliação	2, 3, 5, 6	1,7,8, 10, 12	2,6, 7, 10, 11	3, 6, 7, 8

* números representativos das questões direcionadas aos sujeitos (Anexos I, II, III e IV)

2.5 Procedimentos de análise

Com os questionários, realizou-se um levantamento do perfil dos professores e gestores, objetivando conhecer a realidade do público participante. Quanto aos alunos, não realizamos o perfil individualmente, mas utilizamos os dados gerais de aprendizagem nas diferentes coletas de avaliações externas realizadas pela secretaria. Tendo em conta os objetivos do presente trabalho, os dados foram avaliados a partir da análise de conteúdo acerca das ponderações que cada profissional e alunos fizeram acerca do assunto abordado.

Moraes (1999) observa que a análise de conteúdo é uma metodologia que atua para delinear e interpretar o conteúdo de todo conjunto de documentos e outros textos. Essa metodologia colabora para uma compreensão e reinterpretação das mensagens e seus significados para além da leitura comum. Nesse sentido, a inferência surge com grande importância, como Bardin (1977) observa:

A inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

[...]Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação

concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma à outra (p.31).

A referida metodologia possibilita a organização dos dados nas várias possibilidades textuais por meio de técnicas e procedimentos organizados. Bardin (1977) destaca que:

A análise de conteúdo se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (p.31).

Analisar é ter a possibilidade de utilizar técnicas objetivas e precisas que garantam o verdadeiro significado, é uma prática que tem a intenção de verificar o que está por trás do que foi dito. Bardin (1977) organiza 3 fases de análise de conteúdo. A primeira, denominada “**Apreciação preliminar dos dados**” é a fase de organização propriamente dita. Nessa etapa, a exploração do material deve conduzir a um esquema de operações, que pode ser flexível. A primeira fase possui três etapas: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração dos indicadores que colaboram para a interpretação final. É relevante observar que o primeiro contato com o documento se constitui na leitura flutuante, para conhecer o texto, fazendo emergir impressões e orientações (BARDIN, 1977).

Segundo Bardin (1977), é na pré-análise que se constitui o *corpus* da pesquisa. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e esses procedimentos formam tal *corpus*. Dessa forma, é necessário seguir algumas regras de:

- a) exaustividade – deve-se considerar a totalidade da comunicação, não deixar de fora qualquer elemento;
- b) representatividade – a análise pode efetuar-se numa amostra, desde que represente o universo inicial;
- c) homogeneidade – os dados devem obedecer a critérios precisos de escolha, referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas idênticas e colhidos por indivíduos semelhantes;

- d) pertinência – os documentos retidos devem estar adequados ao conteúdo e objetivo que suscita a pesquisa.

Bardin (1977) observa que a segunda etapa - a pesquisa do material - é considerada longa e fastidiosa e consiste no momento de codificação, decomposição ou enumeração, obedecendo a funções e regras previamente formuladas. É o momento em que os dados brutos são transformados em elementos organizados.

E, por fim, na terceira etapa são analisados os resultados, a ilação e a interpretação. Os resultados brutos são tratados para serem expressivos e válidos. Assim, o pesquisador, com resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos.

Levar em consideração o espaço físico a ser pesquisado, é de grande importância para a análise interpretativa do pesquisador, dessa forma, considera-se a escola como um espaço microsocial, de constantes mudanças. Nesse espaço, é possível encontrar diferentes comportamentos observáveis e registráveis. Nota-se que é um local em que a reconstrução dos dados em um contexto de regras, valores, associações e reações é permanente. O indivíduo não é um mero portador de ideologias e crenças coletivas, mas pensador ativo essencial à interação social.

Considerando as implicações metodológicas, os dados foram tabulados e registrados colocando apenas as iniciais dos participantes. Serão analisadas as questões que apresentarem convergências e divergências no discurso dos diferentes atores e documentos analisados, realizando uma triangulação dos dados. Essa fase só será possível após toda a análise dos dados.

2.6 Descrição dos documentos oficiais

Para análise documental referente ao regime de ciclos e progressão continuada, selecionamos primeiramente os documentos oficiais do Estado de São Paulo, que também estão registrados na documentação da Secretaria de Educação, objeto desta pesquisa. Organizamos um quadro inspirado no trabalho de Bertagna (2003) com os documentos selecionados:

QUADRO 3 - Documentos oficiais

	DOCUMENTOS	ASSUNTO
01	Resolução SE Nº 77, de 03 de julho de 1996	Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino.
02	Indicação CEE 22/97 – CP – Aprovado em 17.12.1997	Avaliação e Progressão Continuada. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Vol. XLIV.
03	Decreto nº 21.833 de 08 de dezembro de 1983	Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.
04	Deliberação CEE Nº 9/97– Homologada pela Res. SE de 04.08.1997	Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.
05	A construção da proposta pedagógica da escola. Escola de Cara Nova. SEE	Planejamento Escolar de 2000.
06	Deliberação CEE Nº 11/1996	Dispõe sobre pedidos 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.
07	Indicação CEE Nº 08/97 - Conselho Pleno - Aprovada em 30.07.1997	Regime de progressão continuada (Relatório).
08	Indicação CEE Nº 13/97 - CEM - Aprovada em 24.09.1997	Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo (Relatório).
09	Indicação CEE Nº 22/97 - CP - Aprovado em 17.12.1997	Avaliação e Progressão Continuada.
10	Deliberação nº 10/97	Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

Os documentos foram todos encontrados na internet, por meio de sites oficiais, conforme referências. Buscamos, no material destacado, elementos que subsidiassem a compreensão dos fundamentos e conceitos de progressão continuada e ciclos.

Na Secretaria de Educação, além desse material, encontramos registros de duas atas do Conselho Municipal de Educação sobre a mudança no regime de ciclos. Como a municipalização do Ensino Fundamental I ocorreu em setembro de 1997 e o Conselho Municipal de Educação foi criado em outubro do mesmo ano, não encontramos registros da passagem do ensino seriado para o regime de ciclos.

As atas foram registradas no Livro de Atas do Conselho Municipal de Educação, que data de 23 de outubro de mil novecentos e noventa e sete, no termo de abertura. A primeira ata é referente ao dia treze de novembro de dois mil e dois, na secretaria da educação do município pesquisado. Nas folhas 17, 18 e 19, foram registradas duas atas com os assuntos relevantes para a presente pesquisa: na primeira ata, consta proposta de mudanças no regime de ciclos. O município, na época, apresentava dois: Ciclo I, de 1ª a 4ª série, e o Ciclo II, da 5ª série a 8ª série; a proposta era transformar em quatro ciclos que teriam a seguinte composição: Ciclo I - 1ª série e 2ª série, Ciclo II - 3ª série a 4ª série, Ciclo III - 5ª série e 6ª série e Ciclo IV - 7ª série e 8ª série. O assunto foi debatido pelo conselho e ficou resolvido que deveria ser discutido nas escolas. Outra questão fundamental registrada em ata foi a solicitação de um dos membros, referente à revisão do Plano de Carreira do Magistério.

Na segunda ata, do dia dezoito de março de dois mil e três, foi registrado que a proposta foi validada pelos professores da rede municipal e que a nova proposta entraria em vigor após ajuste no plano de curso e no regimento escolar de cada escola. No entanto, não encontramos na referida ata nenhuma justificativa relacionada à questão pedagógica para tal mudança. Constatou-se nesse documento, ainda, que alguns professores redigiram um texto para alteração do plano de carreira. Esse assunto, inclusive, foi retomado em muitas reuniões no contexto. É importante ressaltar que esse foi o primeiro movimento em relação à alteração do plano de carreira; mas tal plano foi reelaborado com a ampla participação dos docentes e aprovado em setembro de 2011.

Quanto ao plano de ensino das escolas pesquisadas, observamos como o aluno é avaliado e também as orientações para os processos de recuperação. Em relação à avaliação, de uma forma genérica, observamos que todos os planos contemplam vários instrumentos voltados para verificação de aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem: avaliação diagnóstica; contínua; registros; e a participação dos alunos também é observada para avaliação.

Outro ponto a ser ressaltado são os textos das unidades escolares sobre avaliação, que são similares, com pouca articulação com as questões mais locais de cada escola. Os textos do

ciclo I apresentam uma elaboração mais delineada, enquanto os do ciclo IV são mais sintéticos. Já acerca da recuperação, analisamos que é indicada como um momento de propor novas possibilidades e estratégias de recuperar as defasagens de aprendizagem, inclusive, encontrarmos nas análises indicações de recuperação contínua e paralela.

O presente capítulo objetivou descrever a realidade do município pesquisado a partir da análise dos documentos encontrados, bem como apresentar a metodologia da pesquisa. Cabe agora apresentar o percurso metodológico e destacar como é compreendida a avaliação pela comunidade escolar.

3 ESPAÇOS, DOCUMENTOS E PESSOAS: RETRATO DE UMA REALIDADE

Levantamos aqui elementos que caracterizam o município, que foi lócus desta pesquisa, em termos estruturais, especialmente sobre a educação municipal, entre eles: número de alunos, características da educação fundamental, breve formato e atuação de gestão, utilização de avaliação em larga escala para eventuais correções de rumos e indicação para atuação com escolas em tempo integral. Consideramos esses elementos fundamentais para ancoragem do nosso trabalho, objetivando responder às questões referentes aos sentidos da avaliação no referido município.

O município pesquisado tem sua origem datada do final do século XIX, inicialmente como uma grande fazenda produtora de açúcar. Nesse período e local, com a queda do açúcar, houve um predomínio da produção de café por meio do estabelecimento de imigrantes oriundos da Europa, grande parte da Itália, que procuravam trabalho nessa fazenda. Com o desenvolvimento das indústrias e a crise do café, as pessoas que ali residiam buscaram outras formas de subsistência, investiram em fábricas de vasos e indústria de telha. A cidade foi considerada a capital da telha nessa época, devido à qualidade da argila ali encontrada. A argila atraiu os investimentos de outros produtos, como o piso cerâmico.

Hoje o município está inserido na economia brasileira como o maior polo cerâmico da América Latina, e, em 2007, foi responsável pela produção de 65% da produção paulista de cerâmica e 39% da produção nacional. O município completou 64 anos de emancipação político-administrativa em 2012. Grande parte da população ativa trabalha no setor cerâmico (CAIN, 2009). Segundo dados do IBGE⁶, de 2007, o município possui uma área de 98 Km², com uma população de aproximadamente 19.044 habitantes e está localizada na região centro-oeste do Estado de São Paulo, 167 km da capital do Estado (CAIN, 2009; OLIVEIRA JÚNIOR, 2011).

Devido ao grande número de indústrias cerâmicas, apresenta problemas com questões ambientais. O município é considerado a segunda cidade mais poluída do Estado de São Paulo⁷, segundo dados da Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB)⁸,

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁷http://portal.rac.com.br/noticias/index_teste.php?tp=campinas-e-

[rmc&id=/126118&ano=/2012&mes=/04&dia=/22&titulo=/argila-no-ar-sufoca-santa-gertrudes](http://portal.rac.com.br/noticias/index_teste.php?tp=campinas-e-rmc&id=/126118&ano=/2012&mes=/04&dia=/22&titulo=/argila-no-ar-sufoca-santa-gertrudes)

por apresentar um alto índice de material particulado no ar, proveniente das reservas de extração de argila que se espalha por toda a extensão municipal. A poeira surge a partir de um sistema de secagem da argila e pelo transporte do material, por meio de caminhões. Outra questão que é alvo de críticas na cidade é que a extração de argila altera a paisagem natural do ambiente. No entanto, a questão mais nevrálgica em relação à poluição são os impactos gerados nas escolas, devido a existir uma tendência de crianças com problemas respiratórios, como: asma, bronquite e rinite alérgica e crônica.⁹

3.1 Caracterização da rede municipal de ensino

Os dados referentes à rede municipal, bem como números, informações, documentos e atas dos conselhos foram cedidos pela Secretaria da Educação, com autorização prévia do prefeito municipal. Como município apresenta 16 escolas municipais, em 2012, dados descritos na Tabela 3. A rede atende desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, com 4.245 alunos. O ensino fundamental de nove anos passou a vigorar em 2009 e as escolas passaram por uma adequação para receber os alunos de 6 anos: mobiliário, playground e materiais pedagógicos. A educação infantil apresenta uma jornada do aluno de quatro horas diárias, totalizando 800 horas anuais; o ensino fundamental I apresenta uma jornada de cinco horas diárias, totalizando 1.000 horas anuais. Já o ensino fundamental II apresenta uma jornada de cinco horas e vinte minutos, horas diárias, totalizando 1.066 horas anuais.

⁸Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental do Estado de São Paulo.

⁹Jornal Folha de São Paulo, 16 de abril de 2012.

TABELA 5 - Caracterização da rede

SEGMENTOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS
Creche	03	181
Pré-escola	06	682
Ensino Fundamental I	02	474
Ensino Fundamental II	02	857
Ensino Fundamental I e II	02	1.644
Ensino Fundamental I e Pré-escola	01	407
Total	16	4.245

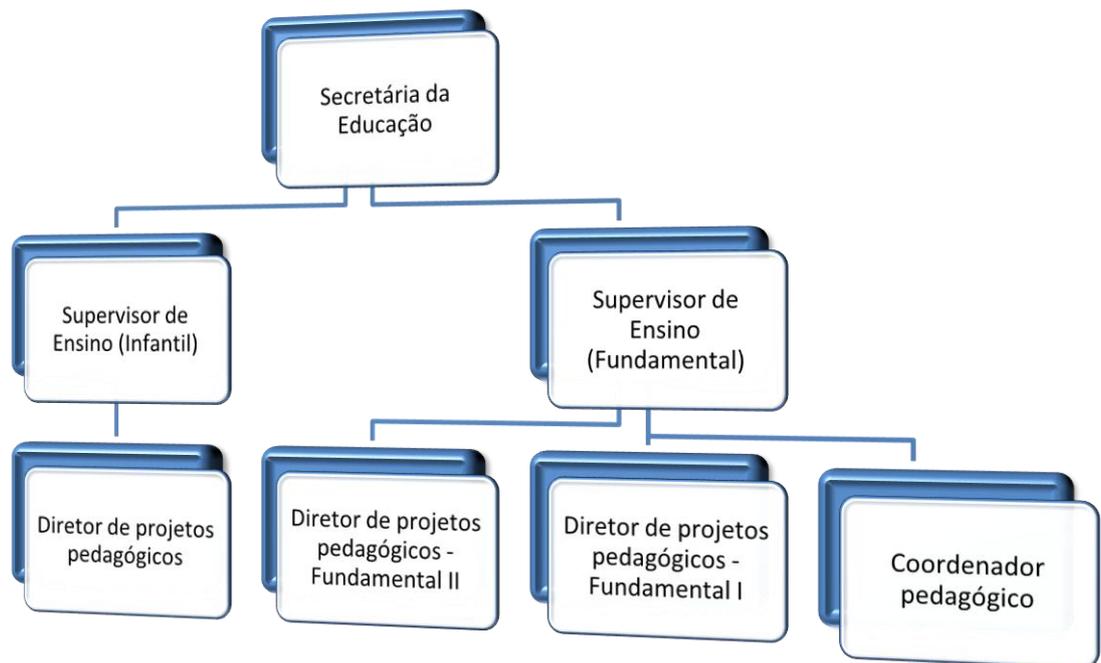
Fonte: Secretaria da Educação, dados das escolas, abril/2012.

O foco desta pesquisa é o Ensino Fundamental, os ciclos I e IV, em 7 escolas, que representa o total de escolas do Ensino Fundamental I e II do município pesquisado. A escolha desses ciclos se deu pelo fato de um ciclo contemplar o início do Ensino Fundamental (ciclo I), e outro que indica a conclusão (ciclo IV).

3.2 Trajetória da rede municipal de ensino

A Secretaria Municipal de Educação foi constituída em 1997. Sua estruturação inicial apresentava o secretário municipal, um supervisor de ensino, um coordenador pedagógico, um auxiliar de secretaria e uma servente. Em 2011, apresenta a seguinte estrutura: uma secretária de educação, dois supervisores, dois diretores de projetos pedagógicos, um coordenador pedagógico, uma secretária, um motorista e duas serventes (OLIVEIRA JÚNIOR, 2011). Segue organograma da secretaria.

FIGURA 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação



De acordo com as orientações da lei do FUNDEB¹⁰, o município fez ajustes necessários no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. A lei 2349/2011, aprovada em 1º de setembro de 2011, contempla a progressão horizontal e vertical (avaliação por mérito¹¹), o mesmo valor hora-aula para início de carreira para os três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, corrigindo as deformidades até então existentes (OLIVEIRA JÚNIOR, 2011). Dessa forma, atende Às exigências das políticas educacionais em vigor. Como aponta o autor:

Os cursos de formação continuada receberam atenção especial para enfrentar as demandas e transformações educacionais atuais, em termos nacionais, sempre com vistas às exigências do fator local.

[...] a secretaria atuou com cursos de curta duração com as seguintes temáticas: educação especial, alfabetização, linguagem, ludicidade em sala, gestão escolar, gestão de recursos humanos e artes, além dos cursos em nível

¹⁰ FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

¹¹ Segundo consta na Lei complementar 2349/2011, do Plano de Carreira do Magistério Municipal, o professor passa por uma avaliação de desempenho todo ano, durante cinco anos. O professor, ao final, deverá apresentar 4 avaliações positivas nesse período para conseguir uma Progressão Vertical de 5% no salário. Essa avaliação apresenta-se em três aspectos com pontuações equivalentes: assiduidade; produção e cursos de formação; e desempenho na sala de aula. Outra evolução também prevista nessa lei é a Progressão Horizontal, que tem como objetivo valorizar os cursos e formação acadêmica, os títulos. O que também se destaca nessa lei é a equidade salarial, ou seja, o mesmo valor hora-aula é pago para todos os professores na rede de ensino, independente da modalidade de ensino em que ele atue.

de especialização, através de convênio com universidades. O Plano Municipal de Educação está em processo rudimentar de elaboração e a secretaria de educação está vinculada à Diretoria de Ensino de Limeira (p. 24).

A secretaria conta com os conselhos municipais participativos, são eles: Conselho Municipal de Educação (CME), criado em 03/10/1997; Conselho Municipal de Alimentação (CAE), criado em 04/07/1997; Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, criado em 20/02/1997, todos em sincronia com as ações da secretaria da educação. A rede municipal fez opção pela parceria do sistema apostilado “Sistema UNO de Ensino”; porém, não é o único material utilizado pela rede para nortear os trabalhos em sala de aula. Outro investimento considerável é relacionado ao aprimoramento profissional, cursos de formação referentes à inclusão, gestão, e Às diversidades da sala de aula, que são oferecidos aos professores desde 2009.

As escolas de Educação Infantil vêm passando por várias reformas e ampliações, conforme previsão do Plano Plurianual (PPA), que é elaborado a cada quatro anos. As escolas de Ensino Fundamental apresentam uma estrutura física melhor que as da Educação Infantil, o fato se dá devido ao repasse de verba anterior ao FUNDEB, pois o FUNDEF contemplava apenas escolas do ensino fundamental. Dessa forma, gradativamente, o FUNDEB passou a contemplar a educação infantil. Em 2007, inicialmente, o repasse para o infantil era apenas um terço do valor aluno ano. Em 2008, passou a dois terços e, finalmente, em 2009, o repasse passou a ser integral.

3.3 Ensino Fundamental

O município é constituído de 7 escolas de ensino fundamental, que oferecem desde o 1º ano até o 9º ano. A rede municipal está vinculada à Diretoria Regional de Ensino de Limeira. Para que seja uma rede autônoma é necessário a aprovação do Plano Municipal de Educação, que estava em fase de construção quando da conclusão do presente trabalho.

O segmento do Ensino Fundamental foi constituído em setembro de 1997 com a municipalização do ensino. Embora municipalizadas, as escolas acompanhavam as diretrizes do Estado. Em 1997, a rede apresentava o regime de ciclos com dois regimes: o ciclo I que abrangia da 1ª a 4ª série e o ciclo II que abrangia da 5ª a 8ª série, sendo que a reprovação

ocorria ao final de cada ciclo. Em 2003, após consulta da rede municipal, junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), ficou decidido que haveria alteração na organização dos ciclos, ficando assim determinado: ciclo I 1ª e 2ª séries, ciclo II – 3ª e 4ª séries, ciclo III – 5ª e 6ª séries e ciclo IV – 7ª e 8ª séries. No entanto, a razão da alteração não ficou explícita por meio dos documentos averiguados, ou seja, a secretaria acatou a decisão da rede sem justificativa aparente.

As escolas de Ensino Fundamental são compostas por uma equipe gestora, docentes e demais funcionários, de acordo com a Lei Complementar 2349/2011. Essa organização pode ser verificada no Organograma das escolas de Ensino Fundamental, como demonstrado na Figura 3.

FIGURA 3 – Organograma da equipe escolar



As escolas do Ensino Fundamental apresentam uma boa infraestrutura, com salas de informática, bibliotecas com renovação anual de livros, quadras cobertas, refeitórios, lousa digital, cursos de aperfeiçoamento anual e materiais pedagógicos. No final de 2011, a Secretaria de Educação adquiriu 245 notebooks para os alunos e cada escola possui, no mínimo, 30 notebooks para que possam ser utilizados em sala de aula.

Embora a rede apresente muitos recursos, o índice de reprovação e evasão, no ano de 2011, soma 235 alunos, considerando alunos frequentes (promovidos, retidos e evadidos = 3.210 alunos) foi de 7,3%. No entanto, se considerarmos que apenas alunos frequentes no

final de cada ciclo (que podem reprovar = 1.599 alunos), tendo em vista o regime de ciclos em vigência no município, o índice é alto, cerca de 14,7%¹².

Nota-se aqui um índice alto de alunos reprovados, o que não é coerente com a proposta de ciclos e progressão continuada, presente nos documentos das escolas. O número de transferidos é de 638 alunos, o que é explicado por um lado pelas chegadas e saídas das famílias itinerantes que trabalham em firmas de cerâmica na cidade; notamos uma média de oscilação de 20% dos alunos da rede no período letivo de 2011.

QUADRO 4 - Dados de movimentação do Ensino Fundamental

Escolas	Promovidos	Retidos	Evadidos	Transferências recebidas	Transferências expedidas	Total de alunos em final de ciclo
Escola A (fundamental)	747	48	00	70	69	445
Escola B	291	26	01	23	48	185
Escola C	282	13	00	40	24	79
Escola D	357	17	09	65	34	151
Escola E	170	28	00	17	22	104
Escola F	441	34	11	38	69	281
Escola G	687	48	00	70	49	354
TOTAL	2.975	214	21	323	315	1.599

Fonte: Secretaria Municipal da Educação

3.4 Caracterização das escolas municipais

A rede pesquisada é composta, no ano de 2011, por 5 gestores que atuam diretamente na Secretaria de Educação, 22 gestores que trabalham no Ensino Fundamental, 08 gestores na Educação Infantil, 221 professores, sendo 131 das escolas de ensino fundamental, 126 funcionários, sendo que 69 trabalham no Ensino Fundamental, e 4.245 alunos no total. Descrevemos, na Tabela 6, somente a caracterização das escolas municipais pesquisadas.

¹² Foram considerados neste índice apenas os alunos matriculados nos 3º, 5º, 7º e 9º anos, final de cada ciclo.

TABELA 6 - Número de funcionários, Ensino Fundamental

Escolas	Professores	Funcionários	Suporte pedagógico
Escola A	35	16	5
Escola B	12	08	3
Escola C	06	06	2
Escola D	24	09	3
Escola E	15	09	3
Escola F	12	11	2
Escola G	27	10	4
TOTAL	131	69	22

Fonte: Secretaria Municipal da Educação

A média de alunos no ciclo I na rede é de 24 por sala, no ciclo II é de 29 alunos, já nos ciclos III e IV a média é de 28 alunos por sala. Como apresentamos na tabela 7 e 8 que seguem:

TABELA 7 - Alunos do ensino fundamental I – ano 2011

Escolas	Nº de alunos Ciclo I			Nº de alunos Ciclo II		Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Escola A	70	112	68	84	98	432
Escola B	-	-	-	-	-	-
Escola C	46	29	44	51	35	205
Escola D	97	87	56	72	95	407
Escola E	50	59	43	56	61	269
Escola F	-	-	-	-	-	-
Escola G	47	72	69	83	92	363
Total	310	359	280	346	381	1.676

Fonte: Secretaria Municipal da Educação

TABELA 8 - Alunos do ensino fundamental II – ano 2011

Escolas	Nº de alunos Ciclo III		Nº de alunos Ciclo IV		Total
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Escola A	98	152	106	127	483
Escola B	72	103	80	82	337
Escola C	-	-	-	-	-
Escola D	-	-	-	-	-
Escola E	-	-	-	-	-
Escola F	133	157	109	124	523
Escola G	79	112	91	81	363
Total	382	524	386	414	1.706

Fonte: Secretaria Municipal da Educação

A Secretaria conta ainda com um Núcleo de atendimento Educacional (NAE), com uma equipe multidisciplinar de psicólogas, fonoaudiólogas, psicopedagogas e pedagogos que auxiliam os alunos da rede municipal de ensino com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, como alterações na área da cognição, sensitiva-motora, linguagem e audição, emocional, pedagógica e social, que necessitam de estratégias especiais de aprendizagem individuais e diferenciadas.

3.4.1 Plano de Ensino das escolas pesquisadas

O planejamento é um momento marcante dentro do processo educativo, pois a partir dele é o que as ações serão colocar em prática no dia a dia. Os objetivos, os conteúdos e as estratégias metodológicas devem se alinhar às práticas pedagógicas em sala de aula, sempre em busca do aprendizado do aluno.

O Plano de Ensino é um documento base que serve como referência aos docentes, em evidência os objetivos da disciplina em questão e discrimina de forma detalhada os itens a serem ministrados ao longo do curso. As escolas municipais realizam o planejamento coletivo nos três primeiros dias que antecedem o início do ano letivo, sendo que cada escola convoca seus professores para reunião por série, no caso do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) que

compreende o Ciclo I e II e por área do conhecimento no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que abrange os Ciclos III e IV.

Os planos adotados pelas escolas são organizados pelos professores juntamente com a equipe pedagógica, separados por bimestres e seguindo uma ordem cronológica e pedagógica, ou seja, os conteúdos vão sendo trabalhados nos ciclos de aprendizagem de acordo com as fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos e aumentando o grau de dificuldade de acordo com os níveis de ensino. Ao longo do 1º bimestre, nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, que ocorrem às segundas-feiras, acontece a escrituração dos planos de ensino em cada Unidade Escolar Municipal. Nas demais reuniões, ao longo do ano, é feita a avaliação dos objetivos e conteúdos explicitados nesses documentos, nos quais se realizam ajustes e mudanças de rumo, quando necessário. Esses planos contemplam também projetos permanentes de bastante relevância nas escolas, trabalhados há muitos anos na rede municipal. Dentre eles, podemos destacar:

Projeto de leitura: esse projeto tem como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos, conhecer as diversidades textuais. Por meio de atividades práticas, é apresentada aos alunos a função social da escrita e leitura.

Projeto Meio Ambiente: Tem por objetivo conscientizar os alunos sobre suas ações e reflexos delas dentro do ambiente em que está inserido. O desenvolvimento sustentável é o escopo desse projeto, que se divide em vários tópicos: água, doenças (dengue), recursos naturais, reciclagem (as escolas são ponto de coleta de óleo de cozinha). Atividades práticas, bem como atividades de campo são apresentadas no plano de ensino.

Projeto de recuperação: tem a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem e procurar outras metodologias para estimular os alunos, contribuindo de forma significativa para seus avanços, respeitando seus ritmos e agindo de forma mais específica naquilo que o aluno apresenta dificuldade.

Os planos de ensino apresentam ações detalhadas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, procurando tornar o ensino eficiente. Outro ponto importante desses planos de ensino diz respeito à avaliação. A avaliação é um componente do processo de ensino que visa determinar a correspondência entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, considerando as intervenções. É por meio da avaliação que, segundo Lück (2002), “podemos demonstrar que a ação produz alguma diferença quanto ao desenvolvimento dos

alunos e promover o aprimoramento da ação como consequência de sugestões resultantes da avaliação (p.75)”.

Além disso, toda avaliação deve estar intimamente ligada ao processo de planejamento, principalmente, considerando os objetivos estabelecidos. Assim, ela ocorre de forma contínua e cumulativa em relação ao desempenho do aluno – sua aprendizagem, sendo útil também para professores e alunos se conscientizar sobre seus erros e dificuldades e isto deve ser entendido como mais uma oportunidade de aprendizagem.

Os documentos analisados descrevem que, nas escolas municipais, a avaliação é realizada a todo o momento, por meio de atividades diversificadas e criativas que buscam a participação, interesse e dedicação diária dos alunos de acordo com os temas trabalhados, que visam o pensar, planejar, conhecer, raciocinar, experimentar caminhos, hipóteses e buscar novas estratégias para realização das atividades, pois não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo seja analisada durante todo o processo.

Inferimos, a partir das análises dos documentos, que todas as ações são planejadas antes de iniciadas, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar e que, de fato, possam ser tangíveis pelo aluno. Ao menos no discurso, esses planos apresentam características de intervenções amplas, diante de possíveis dificuldades dos alunos, objetivando uma progressão em relação à aprendizagem, apesar das possibilidades de retenção nos finais dos ciclos.

No Ensino Fundamental I, os registros das observações sobre o desempenho dos alunos são anotados no portfólio e no diário de bordo para acompanhamento dos avanços, levando-se em consideração que cada um tem um ritmo de aprendizagem diferente e justamente para que esse ritmo seja devidamente acompanhado pelos professores. No Ensino Fundamental II, os registros são realizados em diários de classe, juntamente com as frequências.

3.4.2 Avaliação em larga escala no município pesquisado

O município pesquisado trabalha com três avaliações em larga escala: A prova Brasil, que tem como indicador quantitativo o IDEB¹³; Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que tem como indicador o IDESP e o AVALIA, Programa de Avaliação Educacional nas áreas de Leitura e Matemática. O IDEB criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2007. Tem como objetivo reunir indicadores considerados importantes para a promoção da qualidade da educação: fluxo escolar e nível de proficiência. Segundo a Secretaria da Educação, os indicadores dessas avaliações subsidiam as questões educacionais do município pesquisado para melhoria da qualidade da educação, entre elas o aprimoramento dos profissionais da educação e das políticas educacionais como um todo (INEP, 2011). A Tabela 9 apresenta o IDEB do município.

TABELA 9 - Índice do IDEB do município – 2011

Município	IDEB Observado			Metas Projetadas			
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
5º ano	5.1	5.6	5.5	-	5.3	5.6	5.9
9º ano	4.7	5.1	5.1	-	4.8	5.0	5.3

Fonte: IDEB, disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>

O IDEB do município no ano de 2011 teve uma queda de um décimo nos 5º anos, abaixo da meta projetada e superou a meta nos 9º anos. Podemos entender melhor esta informação observando a Tabela 10.

¹³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

TABELA 10 - Índice do IDEB por escola

Escolas	IDEB observado						Metas projetadas			
	2007		2009		2011		2009		2011	
	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º
Escola A	5.0	4.3	5.6	5.3	5.7	4.7	5.2	4.4	5.5	4.6
Escola B	-	5.0	-	4.9	-	5.1	-	5.1	-	5.3
Escola C	4.7	-	5.1	-	4.7	-	4.9	-	5.3	-
Escola E	-	4.8	-	5.3	5.3	-	-	4.9	-	5.1
Escola F	5.0	-	5.7	-	6.2	-	5.2	-	5.5	-
Escola G	5.9	4.8	6.3	5.1	5.3	5.6	6.1	4.9	6.4	5.1

Fonte: IDEB, disponível em:<http://portalideb.inep.gov.br/>

Nota-se, pela Tabela 8 que, segundo os dados do IDEB, o município apresentou um índice acima da meta prevista, considerando os anos de 2009. No ano de 2011 observamos que algumas escolas não atingiram as metas previstas, no caso das escolas C e G, apresentando uma situação de alerta. Vale ressaltar que apenas a escola F é que se encontra além da meta alcançada e também se apresenta acima da média de referência (6).

Outro indicador utilizado pela secretaria é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). É um indicador de qualidade importante para o Ensino Fundamental, referente aos 3º, 5º, 7º e 9º anos. Apresenta indicadores importantes sobre o desempenho relacionados à proficiência e fluxo.

O município participa do SARESP sempre por adesão e não utiliza o IDESP para fins de bonificação, apesar de ter, a partir do plano de carreira, política de avaliação por mérito. A Tabela 9 apresenta o IDESP das escolas.

TABELA 11 - Índice do IDESP por escola

	5º ANO E.F.		9º ANO E.F.	
	IDESP 2009	METAS 2010	IDESP 2009	METAS 2010
Escola A	3,94	4,09	3,81	3,91
Escola B	-	-	3,44	3,55
Escola C	3,48	3,64	-	-
Escola E	4,16	4,30	-	-
Escola F	-	-	3,61	3,72
Escola G	5,11	5,21	4,06	4,15

Fonte: IDEB, disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>

A Tabela 11 indica que todas as escolas atingiram as metas estabelecidas indicativas de melhoria das aprendizagens. O município também apresenta na rede de ensino o Sistema Avalia – Programa de Avaliação Educacional (AVALIA). Em 2009, foi realizada avaliação de rendimento apenas de leitura, e a partir de 2010 também foi avaliada a matemática. Essa avaliação apresenta os seguintes níveis e descrições, apresentados no Quadro 5.

QUADRO 5 - Descrição dos níveis do AVALIA

NÍVEIS	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS
Avançado	Nível de domínio completo no desenvolvimento das habilidades e conhecimento, o aluno está apto a utilizá-los em situações de alta complexidade
Proficiente	Nível de domínio sólido com bom aproveitamento no desenvolvimento e conhecimento
Básico	Nível de domínio parcial, com necessidade de melhorar seu desempenho
Abaixo do básico	Nível de domínio pouco desenvolvido, com desempenho insuficiente para o estágio escolar
Escala de proficiência similar à do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica(SAEB)	

Fonte: Secretaria municipal da Educação

O sistema AVALIA é uma ferramenta de avaliação em larga escala aplicado nas salas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, objetivando um melhor entendimento dos processos, focando na qualidade de uma forma ampla. Esta avaliação está vinculada ao contrato de do Sistema UNO de Ensino, apostilas aderidas pela rede municipal. Assim, a Secretaria da

Educação implementa suas políticas educacionais com vistas ao aprimoramento profissional, não fazendo uso das escalas para *ranqueamento* dos melhores e piores das escolas, mas como instrumento para melhoria no ensino. Os relatórios encaminhados apresentam resultados de desempenho dos alunos no que diz respeito à cognição e outro sobre a comunidade escolar (alunos, familiares, professores, gestores).

TABELA 12 - Resultados da leitura e matemática (AVALIA)

NÍVEIS	Jornada	Distribuição percentual de alunos nos níveis			
		5º ano (fundamental)		9º ano (fundamental)	
		Leitura	Matemática	Leitura	Matemática
Avançado	2011	22%	19%	3%	3%
	2010	5%	5%	1%	1%
	2009	14%	4%	-	-
Proficiente	2011	37%	24%	27%	10%
	2010	32%	23%	17%	13%
	2009	36%	24%	-	-
Básico	2011	34%	39%	61%	67%
	2010	47%	46%	64%	63%
	2009	35%	47%	-	-
Abaixo do básico	2011	6%	19%	10%	21%
	2010	16%	26%	17%	22%
	2009	15%	26%	-	-

Fonte: Relatório de Rede. Jornada 2011 (Secretaria Municipal da Educação)

Observando os resultados na jornada de 2011, percebemos que os alunos da rede, no Ensino Fundamental, na leitura, apresentam 59% do domínio completo da leitura (modelo ideal de aproveitamento), 39% apresentam pouco domínio da leitura, que são considerados desempenhos satisfatórios, enquanto 19% apresentam desempenho insatisfatório na leitura. Para o desempenho na matemática, observamos que 43% estão no nível avançado e proficiente com total domínio neste conteúdo, 39% apresentam desempenho satisfatório e 19% insatisfatório, ou seja, não dominam os conteúdos da matemática.

No Ensino Fundamental II, os resultados da jornada de 2011, em relação ao desempenho na leitura, apresentam o seguinte quadro: 30% dominam completamente a leitura, 61% se encontram no nível básico, considerado satisfatório ou regular, e 10% podem ser considerados com nível de desempenho insatisfatório. Já, em relação à matemática, o quadro fica assim: apenas 10% dos alunos dominam completamente os conteúdos propostos; no nível básico “satisfatório” concentram-se 67% dos alunos e 21% no nível insatisfatório.

Com a utilização das avaliações externas pelo município, no caso três (Prova Brasil, SARESP e AVALIA), percebemos um alinhamento às tendências de hipervalorização deste tipo de avaliação. Isso ocorreu no Brasil, especialmente, a partir da década de 1990 com a implantação do SAEB.

3.4.2 Escola em tempo integral

O tempo é uma variável que permeia os campos escolares. O conceito do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, bem como os diferentes “tempos de aprendizagem” encontram fundamentos teóricos nos sistemas de ciclos de aprendizagem e também na proposta da escola em tempo integral. A Lei 9.394 - LDB,1996 - em seu artigo 34, estabelece que as escolas deverão oferecer de forma gradativa o ensino em tempo integral a seus alunos. O Conselho Nacional de Educação (CNE),por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), também estabelece como meta da educação que as escolas ofereçam tempo integral de forma progressiva à demanda escolar, orientação que vem ao encontro do que preconiza a LDB¹⁴. Paralelo a essa perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, criou o programa Mais Educação que foi regularizado pelo Decreto 7.083/10.

O programa propõe, além de ampliar o tempo de estadia do aluno na escola, dez atividades elaboradas nos “macrocampos”: “Acompanhamento Pedagógico; Meio ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica” (BRASIL, 2012).

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fizeram a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optaram por

¹⁴Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2012).

O município pesquisado teve, em 2012, uma escola selecionada para o Programa Mais Educação; escola inclusive que obteve o menor índice no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No caso da escola selecionada (Escola C), seu IDEB foi 5.1. A escola está localizada em uma área de vulnerabilidade e, em 2009, apresentava um número grande de alunos contemplados com o programa bolsa-família e seu índice do IDEB foi superior aos das demais escolas. O funcionamento da escola com período integral será implantado a partir do 1º semestre de 2013. Segundo documentos analisados, é interesse do município ter estrutura para ampliar as escolas em tempo integral.

Procurando indícios que deem sustentação a essas questões, analisaremos os documentos, e em seguida os questionários. O último passo será o entrelaçamento dos dados sobre a avaliação, ciclos e progressão continuada.

4 A COMPREENSÃO DA REALIDADE: ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo está organizado em três tópicos, a saber: 1. Concepção dos alunos 2. Concepção dos docentes; 3. Concepção dos gestores. Essa organização tem como objetivo principal responder a nossa problemática e outras questões decorrentes, já anunciadas na introdução: Como tem se configurado o processo avaliativo nos ciclos e progressão continuada em escolas municipais, vinculadas a uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula? As outras questões decorrentes são: Quais os documentos municipais oficiais que regulamentaram a implantação dos ciclos e progressão continuada? Quais são os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas?

4.1 Concepções dos alunos

A coleta de dados dos alunos foi realizada na unidade onde cada aluno estudava, pelos coordenadores pedagógicos das respectivas escolas, os quais receberam orientações específicas para a realização da coleta de dados. Todas as escolas tiveram participação na pesquisa, sendo cinco escolas do ciclo I e quatro escolas do ciclo IV. Conforme assinalado, a participação dos alunos se deu a partir de um convite e com o consentimento dos pais, por meio da assinatura no documento com objetivo da pesquisa e todas as formalidades necessárias em conformidade com o Comitê de Ética.

Os alunos foram selecionados como já descrito anteriormente, alunos do ciclo I, dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos, com uma participação média de questionários respondidos por 17 alunos por escola do ciclo I, anos iniciais do Ensino Fundamental. Já os alunos do ciclo IV, dos 8^o e 9^o anos, anos finais do Ensino Fundamental, apresentaram questionários respondidos com média de 20 alunos por unidade escolar.

Dos 87 questionários devolvidos do ciclo I, identificamos cinco questionários com respostas iguais em quase todas as perguntas, e por esta razão eliminamos os questionários dos participantes 6, 7, 8, 9 e 10. Dessa forma, analisamos 82 questionários do ciclo I. Dos 80 questionários devolvidos do ciclo IV, todos foram utilizados nesta pesquisa. A Tabela 13 contém informações dos participantes e dos anos em que estudavam no ato da coleta de

dados, em agosto e setembro de 2011. A participação dos alunos do 1º ano foi muito pequena devido ao fato de a grande maioria ainda não ter domínio da leitura e escrita.

TABELA13 - Os alunos

Alunos	1º ano	2º ano	3º ano	8º ano	9º ano	Total
Ciclos I	01	29	57	-	-	87
Ciclos IV	-	-	-	44	36	80

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 87 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

A participação dos 3ºs anos representa 65% dos questionários do ciclo I, é possível que a representação do 3º seja maior devido ao fato do domínio da leitura e da escrita e dos 8ºs representarem 55% dos questionários do ciclo IV.

Apresentamos, a seguir, os argumentos das nove questões respondidas pelos alunos, organizadas a partir dos eixos já anunciados. No caso dos alunos, nosso interesse estava mais focado na avaliação e as questões relacionadas com o eixo 2, sobre gestão, não foram foco de análise.

Eixo 1 – Conceitos e concepções

O eixo sobre conceitos e concepções irá agrupar as ideias dos alunos professores, gestores e especialistas sobre avaliação, ciclos e progressão continuada. Aos alunos não foi realizada nenhuma pergunta sobre conceituação dos ciclos e progressão continuada, ficamos atrelados na questão de como o aluno interpreta as ações ligadas à avaliação. As ideias dos participantes foram posteriormente categorizadas considerando o teor de seu conteúdo.

A primeira questão feita aos alunos foi referente à disciplina que mais gostava. Observou-se a preferência pela disciplina de matemática para 46% do total dos participantes, seguida pelas disciplinas de português, 32% dos participantes, e educação física, 29% dos participantes, em ambos os ciclos. Vale ressaltar que os alunos fizeram mais de uma opção em relação às disciplinas que mais gostavam.

TABELA 14 - Disciplinas preferidas

Categorias	Alunos – Ciclo I	Alunos – Ciclo IV	TOTAL
Matemática	40	35	75
Português	25	27	52
Educação Física	22	25	47
Ciências	10	13	23
História	08	11	19
Geografia	06	09	15
Artes	10	03	13
Inglês	00	08	08
Espanhol	00	04	04
Filosofia	00	00	00

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 82 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

Na questão seguinte, os alunos se posicionaram em relação às ações de recuperação realizadas pelo professor. Encontramos sete categorias, sendo lideradas pela “explica de novo”, com 55% dos apontamentos realizados pelos alunos, conforme descrito na Tabela 15.

TABELA 15 - Ações de recuperação do professor/aluno

Categorias	Alunos – Ciclo I	Alunos – Ciclo IV	TOTAL
Novas explicações	30	59	89
Auxílio	25	11	31
Agressividade	15	02	17
Ajuda do amigo	06	00	06
Falta de compromisso	00	05	05
Outras respostas	06	03	09

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 82 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

Por meio das respostas da categoria “novas explicações”, podemos observar um fato interessante, de o professor explicar novamente muitas vezes estar relacionado com um posicionamento aversivo, como o mal humor. Seguem algumas respostas ilustrativas:

“Explica novamente o conteúdo” (PA¹⁵ 14, Ciclo I).

“Explica várias vezes” (PA 16, Ciclo I)

¹⁵ PA – Participante Aluno

“Isso varia muito de professor para professor, pois tem alguns que se preocupam com os alunos, por isso tentam fazer com que ele recupere o que perdeu, mais tem alguns que não ligam, deixam o aluno com a dúvida e sem o conteúdo” (PA 22, Ciclo IV).

“Explica de novo, mas mal humorado, o que eu não acho justo” (PA 23, Ciclo IV).

“Ele tenta explicar de novo, mas se o aluno não estiver interessado, ele não explica mais, e eu não concordo com isso” (PA 24, Ciclo IV).

“Depende do professor. Alguns professores explicam a matéria até que o entenda já outros pedem para que o aluno leia novamente até que ele entenda e se negam a explicar” (PA 34, Ciclo IV).

“Alguns não fazem nada, mas outros passam exercícios de fixação etc.” (PA 36, Ciclo IV).

“Alguns explicam novamente, outros quando um aluno fala que não entendeu ficam bravos, isso faz com que o aluno não tenha coragem de perguntar o que não entendeu” (PA 44, Ciclo IV)

Para a categoria “auxílio”, agrupamos as respostas que diziam que os docentes apresentavam atitudes como conversa, ajuda e elaboravam atividades diferenciadas, como dar lições mais fáceis para o momento da recuperação. Seguem exemplos de respostas:

“Traz atividades diversificadas e específicas para determinados alunos com dificuldades. Aproxima estes alunos para que possa dar melhor atenção e trabalhar melhor com estes” (PA 06, Ciclo I).

“Dá outras coisas: outras diferentes matérias para casa, atividades diferentes na classe” (PA 67, Ciclo I).

“A professora chama os alunos que não sabem as coisas de lição e chama na mesa dela para ensinar” (PA 72, Ciclo I).

“Ela repassa a matéria, ou seja, ela explica de uma maneira mais fácil de entender, e que o aluno possa entender do que ele está falando” (PA 09, Ciclo IV).

Identificamos em 10,4% das respostas dos participantes o apontamento de “Agressividade”, o que demonstra certas atitudes do professor como: gritar, ficar bravo, dar

castigo e reprovar. Desses apontamentos, a grande maioria é de alunos do Ciclo I, como aparece nos exemplos a seguir:

“Ela briga e grita com o aluno” (PA 34, Ciclo I).

“Fica brava, grita e chama a atenção” (PA 35, Ciclo I).

“Fica de castigo” (PA 41 e 42, Ciclo I).

“Briga” (PA 43, Ciclo I).

Quando nos deparamos com a resposta: “Geralmente não fazem nada” (PA 15, Ciclo IV), embora com um número menor de respostas, quando comparada com outras categorias, identificamos uma “má vontade” por parte dos professores. Entendemos que tal ação fere a possibilidade de recuperação, sendo ela um dos principais princípios da Progressão Continuada. Nesse caso, o papel do docente deveria ser o de ensinar novamente com outras estratégias e outras ferramentas, buscando novas metodologias.

Em relação à mudança na forma de avaliar do professor, encontramos oito categorias, sendo a mais apontada é “nada”, ou seja, 49% dos alunos não mudariam nada na forma de o professor avaliar. Agrupando as categorias que indicam a necessidade de mudança na forma de avaliar, chegamos ao total de 51% das respostas.

TABELA 16 - Mudanças na forma de avaliar

Categorias	Alunos - Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Nada	44	35	79
Conteúdo / revisão	20	06	26
Múltipla escolha	00	14	14
Mais curtas e mais fáceis	03	08	11
Mais texto	09	00	09
Dupla	00	04	04
Não ter provas	01	02	03
Outras respostas	09	10	16

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 82 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

Os alunos apresentam algumas sugestões de mudança como: provas de múltipla escolha, mais curtas e fáceis, com menos conteúdo e textos. Exemplificamos essas categorias com as respostas:

“Teria menos conteúdo” (PA 12, Ciclo I).

“No lugar das avaliações eu iria dar atividades em forma de pesquisas, relatórios, debates para avaliar se o aluno aprendeu” (PA 19, Ciclo I).

“Mais leitura, fazer continha” (PA 45, Ciclo I).

“Eu mudaria na prova de ciências para coisas sobre as flores e sobre o corpo humano” (PA 87, Ciclo I).

“Colocaria avaliações com todos os exercícios de alternativas de x que facilitaria a vida do professores e alunos” (PA 07, Ciclo IV).

“Eu mudaria a forma da revisão dos conteúdos para provas” (PA 13, Ciclo IV).

“Eu acho que as provas deveriam ser mais curtas e menos cansativas; ou não ter avaliações, pois as vezes os professores exigem muito dos alunos sem ter passado todo o conteúdo, e as vezes, também os alunos tiram uma nota boa por ter colado de alguém e quase sempre isso acontece com os alunos que nunca prestam a atenção nas aulas e não se esforçam” (PA 22, Ciclo IV).

“Deveriam ser um pouco mais fáceis e deveria ser em dupla pois quando não entender o exercício tem com quem discutir” (PA 25, Ciclo IV).

O conjunto de dados apresentados até o presente momento denota as concepções dos alunos sobre aspectos relacionados à avaliação. De forma geral, os alunos não mudam a forma de avaliação, mas sugerem aspectos interessantes relativos aos procedimentos de avaliação utilizados pelos docentes, tais como a revisão de conteúdos e o excesso dos mesmos, outro ponto importante que surge na fala dos alunos é que o professor exige muitas vezes conteúdo nas provas que não foram trabalhados em sala de aula. Os alunos também pontuam a questão da realização da prova como uma etapa final do processo e fazem referência a “cola”, um fim em si mesmo.

Eixo 3 – Procedimentos de avaliação

Quando perguntado a respeito de como a avaliação é realizada nessa disciplina, identificamos 7 categorias dos 162 questionários, sendo liderada pela categoria “provas” como a forma de avaliar mais apontada pelos participantes.

TABELA 17 - Avaliação da disciplina que mais gosta

Categorias	Alunos - Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Provas	22	58	80
Exercícios / conteúdo / lição	42	19	61
Trabalhos / pesquisa	08	41	49
Comportamento	11	18	29
Aquisição de conhecimento	14	10	24
Participação	00	14	14
Outras respostas	05	05	10

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 82 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

Destacamos algumas respostas dessa categoria:

“É uma prova, aplicada para a sala toda, onde cada um deve fazer o seu, sem trocar informações com qualquer outra pessoa, e também passa trabalhos para realizarmos” (PA 22, Ciclo IV).

“São as provas para avaliar o desempenho dos alunos” (PA 56, Ciclo IV).

A outra categoria, “exercícios, conteúdos e lição”, apresenta um apontamento maior pelos alunos do Ciclo I e agrupa as respostas relacionadas aos procedimentos mais específicos de atividades escolares. Seguem algumas respostas:

“Várias contas para gente resolver é muito fácil porque ele explica a prova inteira, e depois se alguém tiver dúvida ele explica novamente. É uma avaliação para testar nosso conhecimento” (PA 55, Ciclo IV).

“Provas, nas mesmas avaliam-se o conteúdo estudado no bimestre: Trabalhos, exercícios, trabalho em dupla” (PA 27, Ciclo IV).

“Trabalhos e pesquisa” é a terceira categoria com maior número de respostas e com número expressivo dos apontamentos dos alunos do Ciclo IV. Ao se referir à disciplina eleita como preferida, (PA 05, Ciclo I) afirma: “a avaliação serve para saber se os alunos aprenderam as operações e os problemas”.

Destacamos algumas respostas dos alunos do Ciclo I, referentes a comportamento e participação, outra categoria destacada:

“Observando as crianças e o comportamento” (PA 66, Ciclo I).

“Tudo que fazemos, é avaliado, lições, comportamento, frequência, capricho, etc.” (PA 76, Ciclo I).

No Ciclo IV, selecionamos algumas respostas:

“O professor avalia não só a prova mais o comportamento, a participação, o nosso desenvolvimento nessa matéria e etc.” (PA 57, Ciclo IV).

“Acho que é um pouco de tudo o comportamento, a participação, as provas que o aluno faz e uma avaliação mesmo para ver como o aluno está naquela disciplina” (PA 58, Ciclo IV).

Identificamos, por essas categorias, uma avaliação formal, instrumentalizada, ou seja, utilização das ferramentas para medir o conhecimento como: provas, pesquisas, trabalhos, exercícios e uma avaliação no viés subjetivo, por meio do comportamento, participação e observação, denominada de “avaliação informal” por Freitas (2003).

Sobre como são as provas na disciplina que mais gostam, encontramos 11 categorias, sendo a mais apontada, com 33% das respostas, é referente aos “exercícios, conteúdos e revisão”: “Ela aplica a prova com o conteúdo explicado no bimestre, baseados na apostila e no que ela explicou em sala, e sem consulta e individual” (PA 28, Ciclo IV); “o professor dá revisão no caderno igual a prova e é de múltipla escolha” (PA 01, Ciclo IV).

TABELA 18 - Provas da disciplina que mais gosta

Categorias	Alunos - Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Exercícios/ Conteúdos / revisão	30	24	54
Fácil	25	23	48
Difícil	05	13	18
Jogos atividades / debates / pesquisa	15	00	15
Dissertativa / raciocínio lógico	00	12	12
Alternativas	01	09	10
Interpretação de texto	00	10	10
Outras respostas	07	03	10
Sem consulta / individual	00	08	08
Atividade na folha	06	00	06
Provas teóricas / práticas	00	02	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 82 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

Na segunda categoria “fácil”, com 30% das respostas, temos argumentos relacionados com a facilidade de executar a prova, que podem ser verificados nos seguintes exemplos: “As provas são fáceis, porque eu gosto de estudar matemática e entendo as atividades” (PA 20,Ciclo I); “Quando eu estudo é fácil” (PA79,Ciclo I).

Nesse último caso, o aluno atribui a si a responsabilidade da aprendizagem. Podemos identificar, também, que os alunos apontam facilidade de desempenho nas provas das disciplinas que eles mais gostam, o que é justificável. No ciclo IV, temos os seguintes apontamentos:

“As provas são fáceis, pois a professora explica bem e as questões são sobre tudo o que ela disse e pediu para fazer” (PA 26).

“As provas são bem fáceis para os alunos que estudaram, pois as questões são sempre o que a professora já explicou”. (PA 31)

Os alunos que consideram as provas difíceis, 11% dos participantes, apresentam As seguintes respostas: “Não são muito fáceis, pois tem muita coisa para estudar” (PA 25,Ciclo

IV);“Às vezes, elas são difíceis porque acumula muita matéria dos bimestres” (PA 36, Ciclo IV).

Nesses casos, os alunos consideram as provas difíceis devido à quantidade de conteúdo solicitado ou acúmulo de matéria. Outras categorias são apontadas com incidência menor que 10%, como: jogo, atividades, debates, pesquisa, questões dissertativas, de raciocínio lógico e de alternativas ou múltipla escolha. Alguns apontam que as provas são sem consulta e individuais, mas todas as indicações são referentes à metodologia utilizada na aplicação das provas, por esta razão encontramos um número grande de categorias.

Perguntamos quais as disciplinas que eles não gostavam. A Tabela 19 traz essas informações.

TABELA 19 - Disciplinas que não gostam

Categorias	Alunos - Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Matemática	23	32	55
História	24	18	42
Geografia	22	06	28
Ciências	17	10	27
Português	16	04	20
Artes	05	09	14
Filosofia	00	12	12
Inglês	00	10	10
Todas	08	02	10
Espanhol	00	06	06
Educação Física	00	01	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 82 alunos / Ciclo IV – 80 alunos

A disciplina de matemática lidera tanto na questão das matérias que os alunos mais gostam, com 46% dos apontamentos, quanto na matéria que menos gostam, 34% dos apontamentos. Esses dados estão descritos nas Tabelas 14 e 19.

Nessa questão: “O que é avaliação nessa disciplina?” A avaliação na disciplina que menos gosta, conforme a Tabela 20, encontramos dez categorias, sendo que a mais apontada é “Exercícios, conteúdo, lição e apostila”, com 41%.

TABELA 20 - Avaliação da disciplina que menos gosta

Categorias	Alunos - Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Exercícios / conteúdo / lição / apostila	42	24	66
Provas	11	53	64
Trabalhos / pesquisa / textos	23	40	63
Comportamento	07	12	19
Difícil / não consigo fazer	08	10	18
Aquisição de conhecimento	06	09	15
Participação	05	09	14
Sem resposta	04	03	07
Não sei	06	01	07
Outras respostas	04	01	05

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Destacamos algumas respostas que justificam esses apontamentos:

“Na prova de matemática tem: numerais, escrita dos números, contas e situações-problema” (PA 01, Ciclo I).

“Lições para casa e classe, provas, traduções de textos, trabalhos para a nota e notas de comportamento” (PA 38, Ciclo IV).

A segunda categoria mais apontada é “Provas”, apontada por 39,5% dos participantes, seguida de “Trabalhos, pesquisas e textos”, com 39% dos apontamentos. A categoria “comportamento” também é apontada pelos alunos como item integrante da avaliação. Seguem algumas respostas dos alunos, e nelas poderemos observar que um mesmo sujeito faz vários apontamentos referentes a essas categorias:

“Comportamento, lição de casa, texto, produção de texto” (PA 01, Ciclo I).

“Não gosto quando a professora passa lição de casa de matemática porque tem contas difíceis” (PA 36, Ciclo I).

“Todas as provas serve para ver se o aluno aprendeu ou precisa aprender mais” (PA 69, Ciclo I).

“Difícil, são teórica maioria questões abertas. É o primeiro ano que tenho espanhol e já não gostei não entendo quase nada e Inglês tenho um pouco de dificuldade mais com a revisão consigo tira boas notas na prova, ciências não me do bem, artes não gosto porque não tenho paciência para fica pintando” (PA 06, Ciclo IV).

“É um modo que eles fazem para que os alunos entendam o que foi aprendido, mas os que eu não gosto eu não entendo quase nada” (PA 10, Ciclo IV).

“É muito difícil, com uma linguagem difícil de entender e é uma matéria muito confusa; e conta como nota presença e vistos” (PA 32, Ciclo IV).

“Como eu disse antes o professor avalia também o nosso comportamento, participação e desenvolvimento na matéria e etc.” (PA 57, Ciclo IV).

Encontramos nas respostas das avaliações das disciplinas que menos gostam a categoria difícil, o que não apareceu na questão da disciplina que mais gostam. Podemos inferir que o fator de não gostar da disciplina está, em grande medida, atrelado também às dificuldades encontradas na mesma.

Quando perguntado como são as provas da disciplina que menos gosta, identificamos sete categorias. Elas estão dispostas na Tabela 21.

TABELA 21 - Provas da disciplina que menos gosta

Categorias	Alunos - Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Difícil	20	40	60
Exercícios/ Conteúdos / revisão	32	28	60
Participação	04	10	14
Não sei	11	00	11
Fácil	05	05	10
Sem resposta	01	02	03
Outras respostas	02	02	04

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A categoria mais apontada é “difícil”, com 37 % das indicações. Isso é justificável pelo fato de se tratar da disciplina que menos gosta. O segundo apontamento surge também com 37% das indicações, “exercícios, conteúdos e revisão”. A categoria participação também

aparece com um apontamento de 8,6%. Selecionamos algumas respostas para ilustrar os dados apresentados.

“Questões difíceis muitas contas de multiplicar e mais” (PA 29, Ciclo I)

“Na minha opinião as provas são difíceis” (PA 60, Ciclo I)

“São difícil como todas as matérias como história, ciências e geografia” (PA 71, Ciclo I)

“As provas são bem difíceis porque eles querem testar o nível de aprendizado do aluno se o aluno não consegue, eles explicam até ele entender e aprender” (PA 07, Ciclo IV)

“São muito complicadas, confusas, difícil de se entender, as perguntas são longas com palavras complicadas, é as vezes o professor não explica muito bem” (PA 21, Ciclo IV)

“A primeira prova é feita em casa e vale três pontos, a segunda é feita em sala de aula e sem consulta e vale três pontos, e comportamento vale dois pontos e a participação é feita pelos vistos e vale dois pontos” (PA 24, Ciclo IV).

“São provas difíceis alternando questões de múltipla escolha e dissertativa” (PA 34, Ciclo IV).

“Muito difícil ele só explica a prova uma vez só e passa muito conteúdo de uma vez só isso faz com que agente confunde um pouco” (PA 53, Ciclo IV).

Podemos observar diante das respostas dos alunos que as provas não são apenas instrumentais, pois existe uma questão subjetiva, os alunos registram que recebem uma pontuação pelo comportamento e isso é agregado a nota final, como colocou o aluno PA 24, Ciclo IV.

TABELA 22 - Reprovação

Categorias	Alunos- Ciclo I	Alunos - Ciclo IV	TOTAL
Culpa do aluno	39	67	106
Ruim / chato / triste / vergonhoso	40	04	44
Acho certo	01	37	38
Comportamento	17	16	33
Outras respostas	02	00	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Quando perguntado “o que acha do aluno que é reprovado?”, temos um índice de 65,4% que justificam o fracasso escolar como sendo culpa do aluno. É provável que essa ideia tenha interferência dos profissionais das escolas que, em muitos casos, associam o mau rendimento ao comportamento e à falta de comprometimento dos alunos. Observamos esse apontamento nas seguintes respostas:

“Quando o aluno não aprendeu, eu acho que ele deveria prestar atenção na aula e estudar em casa” (PA 19, Ciclo I).

“Porque não estuda falta muito e não faz as lições de casa” (PA 36, Ciclo I).

“Eu acho bom, pois se ele reprova é por que tem motivo. Com certeza ele não fez nada o ano todo” (PA 05, Ciclo IV).

“Que ele não teve capacidade, e força de vontade para aprender o conteúdo. Ou teve dificuldades durante o aprendizado”(PA 11, Ciclo IV).

Por essas respostas, é possível perceber uma concepção muito arraigada ao contexto escolar: a de que se não há aprendizagem, a culpa é exclusivamente do aluno. Nesse caso, o aluno, por não ter acesso aos objetivos reais do processo avaliativo, traz argumentos a partir do que escuta e vivencia no cotidiano. Os alunos do ciclo I centralizam suas respostas na categoria fica triste, acha ruim, mas também se culpam pelo não aprendizado; já os alunos maiores têm essa culpa cristalizada além de acharem o procedimento da reprovação correto.

A segunda categoria expressa argumentos referentes aos sentimentos como “ruim, chato, triste, vergonhoso”. Essa categoria foi apontada mais pelo Ciclo I, com 91% do total da categoria 44. Selecionamos as seguintes respostas:

“É chato, você perde um amigo” (PA 25, Ciclo I).

“Eu fico muito triste” (PA 34, Ciclo I).

“Ruim e triste” (PA 54, Ciclo I).

Na sequência das categorias, temos 23,5% que “acha certo” a reprovação, sendo que deste índice 97% dos apontamentos foram feitos pelos alunos do Ciclo IV e 20,4% apontam como causa de reprovação o “comportamento”. Seguem algumas respostas dessa categoria:

“Aprende a se comportar” (PA 43, 46, 50, 51, Ciclo I).

“Quando ele tira nota baixa. Eu acho certo porque esse aluno tira nota baixa ele tem que repetir” (PA 68, Ciclo I).

“O aluno repete de ano quando faz bagunça e não presta atenção. É certo porque tem que aprender para passar de ano” (PA 70, Ciclo I).

“É quando não faz nada em sala de aula, é bagunceiro e não faz os trabalhos e lições. Muito ruim, porque você vai estudar tudo novamente” (PA 01, Ciclo IV).

“Eu acho bom que o aluno no outro ano a aluno vai prestar mais atenção, estudará mais” (PA 08, Ciclo IV).

“Se ele for um aluno sem vontade de aprender, não se comportar na aula e tirar notas baixas, eu acho justo reprová-lo” (PA 24, Ciclo IV).

“Quando ele não dá a mínima para os estudos. Eu acho certo, pois não se deve aprovar alguém que não quer estudar” (PA 45, Ciclo IV).

Passemos agora a compreender quais são as ideias dos docentes, gestores e especialistas sobre essas questões e, de forma mais específica, os conceitos de Progressão Continuada e Ciclos. Esses assuntos são tratados no próximo item.

4.2 Concepções dos docentes, gestores e especialistas

Antes de apresentarmos a análise dos dados referente aos docentes, gestores e especialistas, é importante apresentar, de forma geral, quem são estes sujeitos. Os 48 professores estão bem distribuídos na faixa etária entre 20 e acima de 51 anos, apenas dois possuem magistério sem graduação, que corresponde ao nível médio. Os gestores e especialistas que participaram desta pesquisa atuam na rede municipal, todos com nível universitário, vários com especialização, um com mestrado na área de avaliação, em andamento. A maioria está na faixa etária acima de 40 anos, são efetivos da rede municipal. Todos foram convidados a participar mas, efetivamente, participaram 22 gestores, sendo 12 coordenadores pedagógicos e 10 vice-diretores e diretores e 5 especialistas, sendo um coordenador pedagógico, dois diretores de projetos pedagógicos e dois supervisores de ensino, conforme apresentado na Tabela 23.

TABELA 23 - Faixa etária dos sujeitos

Anos	Professores	Gestores	Especialistas	Total
20 a 25	07	00	00	07
26 a 30	08	02	01	10
31 a 35	07	01	00	08
36 a 40	10	08	01	19
41 a 45	04	08	02	08
46 a 50	02	01	00	03
Acima de 51	10	04	01	14

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Quanto ao campo de formação, podemos observar uma concentração na área da Pedagogia, que corresponde a 64% dos sujeitos desta pesquisa. Isso se justifica pelo fato de haver um número maior de professores que atuam nos anos iniciais. Apenas dois professores possuem apenas a formação do magistério, os 10 gestores que apontaram magistério também são graduados em Pedagogia.

TABELA 24 - Formação I

Área de atuação		Professores	Gestores	Especialistas	Total
Magistério		02	10	00	12
Pedagogia		26	19	03	48
	Letras (Português/ Inglês/ Espanhol)	07	05	01	13
	Matemática	04	02	00	06
	História	03	01	00	04
	Geografia	02	01	00	03
Área	Artes	02	01	01	05
Específica	Ed. Física	01	01	00	02
	Ciências	02	00	00	02
	Informática	01	00	00	01
	Química	01	00	00	01
	Ciências Sociais (Filosofia)	02	00	00	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Outro dado importante, que podemos observar na Tabela 25, é o fato de 42 dos sujeitos apresentarem curso de especialização Lato-Senso. Isso ocorre devido ao incentivo e convênios que a Secretaria da Educação fez nos últimos anos, oferecendo bolsas de estudos, na área da educação, para os professores efetivos da rede municipal.

TABELA 25 - Formação II

Modalidade	Professores	Gestores	Especialistas	Total
Especialização / Pós	22	16	04	42
Graduação				
Mestrado	02	02	00	04
Doutorado	00	00	00	00

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

O município pesquisado apresenta políticas de formação contínua, com cursos de curta duração como: avaliação, inclusão, alfabetização, matemática e cursos de especialização em simpósios e atividades voltadas para formação dos profissionais da rede.

Na Tabela 26, temos um panorama das atividades referentes à formação na área da avaliação:

TABELA 26 - Estudos sobre avaliação

		Professores	Gestores	Especialistas
Palestras	Oferecidas pela SME	21	18	05
	Iniciativa própria	20	15	01
Cursos de curta duração	Oferecidas pela SME	10	13	02
	Iniciativa própria	06	14	02
	HTPC	41	19	05
Total		98	79	15

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Na tabela 27 observamos que 53% dos sujeitos têm mais de dez anos de magistério municipal, ocorrendo uma maior concentração entre 11 a 15 anos de magistério.

TABELA 27 - Tempo de serviço

Anos	Professores	Gestores	Especialistas	Total
0 a 5	15	05	01	21
6 a 10	11	04	01	12
11 a 15	15	11	02	28
16 a 20	01	02	00	03
Acima de 21	00	02	01	09

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Na tabela 28, encontramos os dados referentes à situação funcional dos sujeitos da pesquisa. A situação de efetivo diz respeito ao professor que ingressou por meio de concurso

público. A situação de contratado diz respeito ao professor que passou por um processo seletivo para assumir um cargo temporário e a situação cargo comissionado diz respeito a professores nomeados pelo Prefeito Municipal. Esses cargos são assumidos apenas pelos gestores e especialistas da educação. As indicações para os cargos comissionados seguem critérios previsto no Plano de Carreira do Magistério. A grande maioria dos professores em cargos comissionados são professores efetivos da rede municipal.

TABELA 28 - Situação funcional

Vínculo empregatício	Professores	Gestores	Especialistas	Total
Efetivo	25	00	00	25
Contratado	23	00	00	23
Cargo comissionado	00	24	05	29
Total	48	24	05	77

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Na tabela 29, encontramos professores que atuam em outra rede de ensino. Observamos um índice de 27% de profissionais da educação nessa situação.

TABELA 29 - Trabalham em outra rede

	Professores	Gestores	Especialistas	Total
SIM	16	05	00	21
NÃO	32	21	05	57

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Dos profissionais da educação que atuam em outra rede de ensino, observamos na Tabela 30 que 9 professores trabalham na rede municipal e o mesmo número na rede Estadual.

TABELA 30 - Tipo de rede

	Professores	Gestores	Especialistas	Total
Municipal	08	01	00	09
Estadual	05	04	00	09
Particular	03	00	00	03
	16	05	00	21

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

4.5 Concepções dos professores

As concepções dos professores, assim como dos gestores e especialistas serão abordadas em três eixos norteadores. No eixo 1, escreveremos sobre seus conceitos e concepções relacionados à avaliação, no eixo 2 sobre a gestão e no eixo 3 analisaremos os procedimentos de avaliação docente.

Eixo 1 – Conceitos e concepções

Entre as ações de recuperação, observamos que é recorrente, entre os professores do ciclo I, a utilização de estratégias metodológicas ou atividades diferenciadas ou diversificadas; atendimento individualizado; contato com a família. Já no ciclo IV destacam-se como estratégias recorrentes a revisão de conteúdos, os exercícios de revisão ou lista de exercícios. Conforme tabela 31:

TABELA 31 - Ações de recuperação

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Estratégias metodológicas ou atividades diferenciadas ou diversificadas	21	05	26
Revisão de conteúdos, exercícios de revisão ou lista de exercícios	02	12	14
Atendimento individualizado	08	03	11
Recuperação paralela, contínua e reforço	04	04	08
Contato com a família	05	00	05
Quando possível	02	02	04
Orientação da coordenação	03	00	03

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Podemos observar na fala dos professores a seguir:

“Procuro criar novas estratégias, outras atividades que venham a sanar as dificuldades do aluno. Conversa com a família é fundamental para que haja um comprometimento em ambas as partes” (PP¹⁶ 08, Ciclo I).

“Aplicação de reforço com pesquisas feitas pelos alunos e revisão dos conteúdos, exercícios e atividades práticas mais simples” (PP 27, Ciclo IV).

Embora com um número de respostas pequeno, chama a atenção a categoria “Quando possível”, pois ela retrata que nem sempre o docente realiza ações para melhoria da aprendizagem do aluno. A parceria com a coordenação só pode também ser observada nas respostas dos professores do Ciclo I, como, por exemplo: “Busco informações com a coordenação tanto para me aprofundar no quesito estrutura familiar e maneiras pedagógicas para fazer com que o ensino tenha sentido e seja adquirido”(PP 19, Ciclo I).

Assim como encontramos diferenças sobre as ações para melhoria de recuperação, identificamos divergências também quando comparamos essas respostas com o que se propõe no plano de ensino, como já destacado em análise anterior. Os estudos apresentados no capítulo 1 demonstraram que a ação de avaliar é algo extremamente complexo. Com a

¹⁶ PP- Participante Professor.

implantação dos regimes de Ciclos e Progressão Continuada, o docente se viu frente a novos desafios. Pensando nesse contexto, realizamos a seguinte questão aos docentes: “Qual seu maior desafio, em sala de aula, no processo de avaliação?” As respostas foram categorizadas e descritas na Tabela 32.

TABELA 32 - Desafios no processo avaliativo

Categories	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Aprendizagem	05	08	13
Assimilação dos conteúdos (verificação)	07	04	11
Nível de aprendizagem	03	03	06
Atribuir notas	04	01	05
Avaliação Padrão	01	02	03
Não encontra desafio na hora de avaliar	03	00	03
Ser justo	02	00	02
Diversificar os instrumentos de avaliação	00	02	02
Salas numerosas	02	00	02
Família, problemas de saúde	02	00	02
Tomada de consciência	00	02	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

Os desafios no processo avaliativo, apontados pelos professores, são diversificados. O apontamento mais recorrente foi a preocupação com o aprendizado do aluno, ponderação relevante dentro do contexto da compreensão do sistema de avaliação. Outro apontamento relevante é referente à assimilação dos conteúdos trabalhados ao longo de um determinado período, e outro apontamento é respeitar os níveis de aprendizagem do aluno. Podemos observar na fala dos professores:

“Não tenho nenhum desafio nesse processo, e sim no ensinar, quanto à avaliação não me interessa muito. Meu desejo é que a criança aprenda” (PP 26, Ciclo I).

“O professor ao avaliar um aluno deve considerar sua “totalidade”, ou seja, não podemos simplesmente atribuir uma nota a um aluno considerando uma habilidade ou um trabalho. Nosso desafio é conseguir identificar, por meio da própria avaliação, as dificuldades dos alunos e trabalhar isso com eles” (PP 35, Ciclo IV).

Mas qual o real sentido para avaliação? Para que ela serve? Com essa pergunta, tentaremos elucidar as concepções que os docentes possuem acerca dessas questões. As respostas foram categorizadas da seguinte forma, como demonstrado na Tabela 33.

TABELA 33 - Sentido da avaliação/professor

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Aprendizagem dos alunos	12	08	20
Direcionar o trabalho docente	09	09	18
Assimilação dos conteúdos (verificação)	03	05	08
Instrumento diagnóstico	01	01	02
Aprovação e reprovação	01	00	01
Documento	01	00	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

Os apontamentos dos professores apresentam fortes indícios de que utilizam a avaliação como instrumento para acompanhar o aprendizado do aluno, bem como para direcionar o trabalho docente. Destacamos dois registros que ilustram essa nossa reflexão:

“A avaliação serve para refletirmos sobre o nosso trabalho: se está dando resultados positivos ou se tenho que mudar a minha postura e o meu jeito de ensinar e para obter resultados sobre a aprendizagem dos alunos” (PP 08, Ciclo I).

“A avaliação é um mecanismo do qual o professor dispõe para que ele possa orientar seu trabalho, de maneira que ele faça sentido para os alunos além de ser um método para identificarmos as dificuldades e habilidades dos nossos alunos” (PP 35, Ciclo IV).

Resumindo, 76% dos questionários apontaram a avaliação como um instrumento para identificar o aprendizado dos alunos bem como seus progressos, para nortear seus trabalhos, direcionando suas estratégias e metodologias. Das respostas, 17% apontaram como prioridade da avaliação identificar a aprendizagem dos alunos, bem com direcionar o trabalho do professor, enquanto 17% direcionam a avaliação para assimilação de conteúdo, verificação de conhecimento. A análise das respostas nos revelou que, nos discursos dos professores, a avaliação está atrelada à possibilidade de reorganização do trabalho docente, o que consideramos como um ponto positivo.

Na questão seguinte, podemos apontar como cerne da Progressão Continuada e dos Ciclos de Aprendizagem a reprovação. Os professores são favoráveis ou não à reprovação? A categorização foi feita entre o sim e o não e foram encontradas outras categorias para justificar a fala do professor.

TABELA 34 - Reprovação/Professor

	Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Sim	Aprendizagem	19	13	32
	Alunos, sem compromisso	01	06	07
	Maturidade	02	03	05
	Menos no 1º ano	02	00	02
	Frequência	01	01	02
Não	Último recurso	02	00	02
	Rever a reprovação	01	00	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

A questão da reprovação é um ponto intrigante, parece ser algo intrínseco à atuação do professor. Observando os dados, podemos afirmar que 93,7% dos participantes desta pesquisa são favoráveis à reprovação, criando um paradoxo em relação às propostas dos ciclos e da progressão continuada, ou seja, se o aluno não aprender o que é proposto, ele deve ser reprovado. Na justificativa dos que consideram importante a reprovação, temos a questão da não aprendizagem como o foco maior, seguida do não compromisso do aluno com a escola e argumentos relacionados à maturidade. Para dois docentes somente não se deve reprovar no primeiro ano. Destacamos alguns dos argumentos dos professores:

“[...] os alunos que apresentam um déficit de aprendizagem muito grande devem ser reprovados. Do contrário será pior para eles próprios pois, cada vez ficará mais difícil eles acompanharem o ensino” (PP 16, Ciclo 1).

“[...] quando não atingiu o que foi ensinado, quando os conceitos, as atitudes e os procedimentos não foram adquiridos naquela série ou ciclo” (PP 19, Ciclo I).

“Acredito que o ideal seria, anualmente, reprovar os alunos que não atingissem maturidade intelectual/acadêmica” (PP 30, Ciclo IV).

“[...] quando não atingem os objetivos esperados na maioria dos conteúdos ou naqueles consensualmente considerados mais importantes” (PP 46, Ciclo IV).

Os argumentos nos remetem a reflexões como: por que, após tantos anos de implementação do sistema de ciclos e progressão continuada, os docentes apontam que a reprovação é a uma saída para o processo de aprendizagem? Mas, afinal, o que esses profissionais pensam sobre a progressão continuada? Nossa próxima questão apontará as concepções dos professores acerca dessa temática.

TABELA 35 - Progressão Continuada

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Promoção automática	16	15	31
Processo contínuo de aprendizagem	07	04	11
Problema no aluno	02	01	03
Não entenderam	01	01	02
Em branco	00	01	01
Total	26	22	48

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Há forte indício de que os professores entendem a Progressão Continuada como sinônimo de promoção automática. Assim, 64% dos participantes fizeram referência em passar de ano sem aprender, como podemos observar na fala dos professores:

“Acredito que é o pensamento de que o aluno vai progredindo continuamente e por isso não deva ser reprovado a cada ano. O que particularmente sou contra” (PP 03, Ciclo I).

“Progressão continuada é quando o aluno não atingiu os conteúdos mínimos no 1º ano ou no 2º ano; porém, passa de ano para que no ano seguinte ele alcance uma aprendizagem a qual desenvolva suas habilidades” (PP 07, Ciclo I).

“Que alunos mesmo quase analfabetos, concluem o ensino fundamental” (PP 34, Ciclo IV).

Os dados da pesquisa também nos mostram que 23% dos professores entendem progressão continuada como um processo contínuo de aprendizagem, como podemos observar na fala dos professores:

“Progressão continuada seria o aluno dar continuidade em seu conhecimento a cada ano e termos a liberdade de verificar o aprendizado do aluno, dando oportunidade do aluno ir e vir nos anos de acordo com sua necessidade” (PP 12, Ciclo I).

“Tudo ficou muito fácil, os alunos não estudam e não mostram interesse” (PP 04, Ciclo I).

Há coerência entre a questão anterior e essa. Os docentes querem a reprovação, e na questão sobre a Progressão Continuada, continuam utilizando argumentos que enfatizam que o regime promove o não aprendizado. Em quantidade menor, temos os argumentos dos docentes que acreditam na construção contínua dos conhecimentos. “Entendo que na progressão continuada há um exercício de construir o conhecimento. Os professores devem retomar a partir de onde os alunos estão. Inclusive no uso da apostila, entendo que os professores deveriam também retomar a apostila do ano anterior caso não tenha terminado” (PP 39, Ciclo IV).

Esse tipo de pensamento, muitas vezes cristalizado nos professores, pode ser um dos fatores importantes para que a implantação do regime de progressão continuada não tenha aderência dos docentes, uma vez que a reprovação, dentro de suas perspectivas, deva ocorrer anualmente, como ocorria no regime seriado.

Aliado a esses fatores, temos ainda dois problemas: a incompreensão dos alunos sobre o motivo da aprendizagem e o sentimento de não pertencimento ao universo escolar, que podem ser mais bem compreendidos na perspectiva de textos de Freitas (2003):

É comum os alunos indagarem para que serve o que estão aprendendo. Professores têm de se desdobrar para conseguir motivar os alunos. Tudo isso porque a escola é vista como uma preparação para a vida, e não como a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem das janelas da escola a vida passar. Estão esperando “enclausurados”, à espera de poder viver quando chegar a hora (p. 29).

Com a Progressão Continuada e a restrição da reprovação, nos parece que os alunos estão de fato vivenciando outra situação de exclusão; permanecem dentro das escolas, sendo promovidos, mas sem o devido cuidado com as aprendizagens. Outro fator que nos chama a atenção é a relação de poder, visto que a reprovação poderia estar relacionada com a perda da autoridade do professor em sala de aula. Mas, o que esses profissionais entendem por ciclos de aprendizagem? Os dados sobre essa questão foram compilados na Tabela 36.

TABELA 36 - Ciclos de Aprendizagem/ Professor

Apontamentos sobre Ciclos	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Tempo	18	14	32
Aprovação ou reprovação	04	06	10
Branco	01	01	02
Não sabem	00	02	02
Objetivos ou conteúdos	04	04	08

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Quanto à conceituação dos ciclos, podemos observar que a grande maioria dos questionários, 65% dos participantes, fez referência a “tempo determinado” e “blocos de séries” e que reprova ou promove ao final de cada ciclo. Seguem algumas ponderações:

“Ciclos é um tempo maior para acontecer a alfabetização de forma progressiva, que eu acho falho e que cada vez mais está deixando a desejar a qualidade de ensino” (PP 06, Ciclo I).

“Os ciclos permitem que os alunos carreguem dificuldades de uma série para a outra, e que muitas vezes se agravam com o passar do tempo” (PP 10, Ciclo I).

“É a maneira de “tentar” ajudar o aluno nas suas dificuldades, porém, raramente o aluno recupera, sendo assim mudado de ciclo os problemas continuam, isso ao meu ver” (PP 31, Ciclo IV).

Observamos que os professores expressam que os alunos “carregam suas dificuldades para o ano seguinte”. Não há um entendimento de que os alunos necessitam um tempo maior para desenvolver determinadas competências, e que com muitas dificuldades de aprendizagem acabam sendo excluídos, pois vão para os anos seguintes e os professores não sabem o que fazer com eles. Há, ainda, a consideração apenas da organização estrutural dos ciclos, como pode ser observado nas falas de dois docentes:

“Ciclo é o tempo que o aluno tem para alcançar os objetivos do 1º, 2º e 3º ano por exemplo” (PP 07, Ciclo I).

“É a divisão por séries com os mesmos objetivos e habilidades. Ex: 1º, 2º e 3º ano o objetivo é a alfabetização”(PP 08, Ciclo I).

De uma forma geral, nota-se, pela fala dos docentes, uma nítida reprovação à aprovação automática. Passemos agora para a análise de outros aspectos englobados no Eixo 2.

Eixo 2 – Gestão

Com as questões deste eixo, pretendemos identificar o papel da gestão nos processos avaliativos, identificando características de acompanhamento ou de imposição em algumas decisões sobre as formas de avaliação e aprovação dos alunos. Para a primeira questão “A gestão escolar (da escola ou da SME) interfere na sua forma de avaliar?” foram encontradas 5 categorias.

TABELA 37 - Interferência da gestão na forma de avaliar

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Não com justificativa	13	17	30
Não sem justificativa	09	00	09
Sim com justificativa	01	03	04
Sim sem justificativa	01	03	04
Não respondeu	01	0	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A maioria dos participantes pontuou que a gestão escolar não interfere na forma de avaliação. Entre os que responderam sim, alguns docentes apontam a gestão como participantes do processo de avaliação: “a gestão escolar me ajuda com ideias que posso usar como forma de avaliação” (PP 10, Ciclo I).

Para as respostas “não”, nota-se que a gestão oferece autonomia no momento de avaliar. Esse posicionamento foi mais recorrente nas respostas dos professores do Ciclo IV: “o professor tem plena autonomia para decidir a melhor forma de avaliar” (PP 26, Ciclo IV).

Se considerarmos apenas a negação, 85% das respostas são dos professores do Ciclo I e 77% das respostas dos professores do Ciclo IV. O percentual calculado é referente ao total de participantes de cada ciclo: Ciclo I – 26 participantes; Ciclo IV – 22 participantes (total: 48 professores). Apenas um docente não se manifestou.

Portanto, os dados revelam que para a maioria dos docentes há autonomia na escolha da forma de avaliar. Mas quando perguntado se no momento da reprovação havia interferência da gestão, o quadro mudou, como demonstrado na Tabela 38.

TABELA 38 - Interferência da gestão na aprovação e reprovação

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Menção quanto ao limite de números que alunos que podem ser reprovados ou não reprovação.	07	05	12
Sim sem justificativa	05	03	08
Sim com justificativa	02	03	05
Diálogo com a gestão	01	06	07
Não sem justificativa	01	00	01
Não com justificativa	00	00	00
Não respondeu ou não sabe	02	00	02
Respostas evasivas	00	06	06

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

A categoria 1 revela um número expressivo de respostas sobre o estabelecimento de um número mínimo para reprovação. Alguns professores indicam não concordar que o aluno que não aprendeu vá para a série seguinte: “através dos conselhos de classe bimestrais a gestão já ‘mede’ junto com os professores, as possíveis retenções, estipulando um número máximo” (PP 13, Ciclo I).

A categoria “diálogo com a gestão” traz respostas que indicam um trabalho de parceria. Destacamos dois exemplos alusivos dessa categoria:

“Os relatórios sobre cada aluno são feitos durante todo ano, com isso professor e gestão tomam conhecimento da aprendizagem e dificuldade de cada aluno. Durante reuniões realizadas na escola surgem, discussões a esse respeito, mas a decisão final é a do professor” (PP 10, Ciclo I).

“Acredito que aprovação e reprovação seja algo a ser resolvido por todos os professores e a direção, pois há certas dificuldades que devem ser relevadas, devido a situação de cada aluno” (PP 31, Ciclo IV).

As respostas ainda indicam outros aspectos além do foco da questão. Alguns professores, que trabalham com as séries iniciais e não reprovam, devido ao regime de ciclos,

manifestaram certa insatisfação pela não reprovação. Termos como “pré-requisitos”, “requisitos mínimos”, “acúmulo de conteúdos, sem saber desenvolvê-los” foram encontrados nas respostas. Um dos professores argumentou: “Não há reprovação nos anos iniciais e isso faz com que ele chegue até o 5º ano, com acúmulo de conteúdo sem saber desenvolvê-los” (PP 21, Ciclo I).

Podemos afirmar, de acordo com as respostas apresentadas dos participantes, que há interferência por parte da gestão escolar no momento de aprovação e reprovação. Convém também destacar que tais indicações (número mínimo ou máximo de reprovações por turma) não puderam ser encontradas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação.

Eixo 3 - Procedimentos de avaliação

Com o objetivo de compreender a prática da avaliação, a partir da fala dos sujeitos, realizamos uma questão que versou sobre a forma como o docente planeja a avaliação. Encontramos sete categorias que trataram da temática, que podem ser visualizadas na Tabela 39.

TABELA 39 - Planejamento da avaliação

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Conteúdo	12	11	23
Avaliação contínua	06	04	10
Bimestre ou bimestral	08	01	09
Observação	07	00	07
Habilidades	02	03	05
Avaliação diagnóstica	03	01	04
Objetivos	03	00	03

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

Entre os participantes, 18 professores colocaram, de forma bem clara, quase utilizando-se dos mesmos termos: “A avaliação é planejada acerca dos conteúdos trabalhados” (PP 01, Ciclo I).

Assim, 23 professores fizeram apontamentos para o termo conteúdo, o que representa 50% das respostas dos participantes, 10 professores afirmaram realizarem avaliação contínua, representando 20 % dos participantes. O termo “prova” aparece apenas em 3 questionários (1ª questão).

Considerando a análise do Plano de Ensino das escolas municipais de ensino fundamental, dando ênfase para o Ciclo I e Ciclo IV, observamos que o planejamento é realizado de acordo com as disciplinas e com os bimestres. Portanto, os dados, de certa forma, são coerentes com a forma de organização do plano, com foco no conteúdo.

A segunda categoria com maior incidência foi a avaliação contínua. O exemplo a seguir ilustra o que pensam os docentes sobre o planejamento: “Minha avaliação é contínua, baseada em observações do desenvolvimento do educando e ao fim de cada bimestre fazemos uma avaliação com os conteúdos trabalhados que fazem parte dentro do planejamento” (PP 06, Ciclo I).

A questão temporal também foi considerada pelos docentes, principalmente do Fundamental I, quando responderam que o planejamento deve considerar o bimestre ou o semestre. Outros aspectos como observação, habilidades, avaliação diagnóstica e objetivos também foram abordados pelos docentes.

Outro tema que se enquadra nesse eixo de análise se refere às ações desenvolvidas pelos professores quando identificam que os alunos não aprenderam os conteúdos, ou mesmo não atingiram os objetivos mínimos para aquele bimestre. Ao analisar os documentos sobre a avaliação e os planos de ensino, verificamos que, nos boletins, as notas atribuídas aos alunos estão organizadas numa escala numérica de 0 a 10, sendo que de 0 a 4 é considerado rendimento insatisfatório e, de 5 a 10, rendimento satisfatório. Entendemos que essa questão é um dos pontos essenciais para a compreensão do regime de ciclos e da progressão continuada, conforme destacado nos documentos oficiais.

TABELA 40 - Instrumentos de avaliação

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Provas	10	16	26
Observação	18	03	21
Participação	09	08	17
Avaliação diagnóstica	05	00	05
Registros	03	01	04
Comportamento/ frequência	03	01	04

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A cultura das provas mensais e bimestrais ainda está presente na sala de aula, como fato determinante de tempo, modelo do regime de seriação. Mais de 50% dos professores recorrem a esse instrumento para avaliar, mas não como único instrumento de avaliação. Todos os professores afirmaram utilizar mais de um instrumento para avaliar seus alunos. Uma recorrência na observação pode ser observada nas respostas dos professores do ciclo I. Esses indícios nos remetem à Progressão Continuada, em especial, o que propõem os documentos oficiais, o que deixa claro como obrigação da escola buscar estratégias diferenciadas para que o aluno aprenda de forma eficiente. As mesmas estratégias metodológicas estão descritas no plano de ensino das unidades escolares pesquisadas.

Podemos observar também que muitos professores utilizam o termo avaliação como sinônimo de prova, de verificação, o que poderia caracterizar possivelmente um pensamento equivocado, pois a avaliação deve ser considerada de forma mais abrangente, envolvendo o processo de aprendizagem, algo contínuo. Quanto à prova, podemos citar Luckesi (2011), quando trata do ato de examinar como sendo algo mais pontual.

Notamos que os docentes valorizam a participação dos alunos e que a avaliação diagnóstica é marcante nos argumentos dos docentes do ciclo I. Provavelmente, esse aspecto provém de cursos voltados para a área da alfabetização, que preconizam a importância da avaliação diagnóstica. As respostas a seguir ilustram algumas das categorias:

“Observação, anotação em portfólio (individual) fichas bimestrais (levantamento de dados), gráficos de fases da escrita e outros, prova bimestral escrita” (PP, Ciclo I).

“Avaliações bimestrais, comportamento, participação, comprometimento e frequência” (PP14, Ciclo I).

“Além da tradicional prova, busco observar o posicionamento do aluno perante o conteúdo” (PP30, Ciclo IV).

“Provas tradicionais, participação e interesse do aluno no cotidiano” (PP 40, Ciclo IV).

É interessante notar a relevância que os docentes dão à prova. Diferentemente desse posicionamento, Arcas (2009) identifica em sua pesquisa algumas mudanças na avaliação após a implantação da Progressão Continuada. Relatos de professores coordenadores e professores apontam para uma avaliação “contínua, processual, formativa” com uma diversificação de instrumentos avaliativos, sendo a “prova”, excluída pelos sujeitos e considerada “inadequada no contexto da progressão” (p.157).

Nesta pesquisa, ao menos no discurso do professor, ainda identificamos “as provas tradicionais” entre os instrumentos avaliativos, porém não é o único, outras ferramentas também surgem para dar suporte ao professor para medir o que se ensina e o que se apreende. Mas também observamos, nas categorias apontadas, indicadores para uma avaliação subjetiva como a observação, o comportamento e participação que, dependendo da forma como o professor as concebe, poderão interferir de forma ‘perversa’ no resultado final.

Podemos observar uma diferenciação nas respostas de professores do ciclo I e ciclo IV em relação aos procedimentos de avaliação. Os professores que atuam nos anos iniciais, em geral lecionam todas as disciplinas em uma mesma sala e são classificados como polivalentes. Podemos inferir que esses professores estabelecem uma relação mais próxima com o aluno uma vez que sua jornada é exclusiva para uma turma que, no geral, possuem 30 ou 35 alunos. Já os professores dos anos finais lecionam uma única disciplina para muitas turmas e em alguns casos chegam a ter 12 turmas, em várias escolas, com mais de 300 alunos¹⁷. Deixamos uma pergunta: como um mesmo professor poderá desenvolver uma avaliação formativa, com qualidade, para mais de 300 alunos? Dessa forma temos no Ensino Fundamental I uma avaliação mais qualitativa e no Ensino Fundamental II, pelas questões aqui apontadas uma avaliação mais quantitativa.

¹⁷ Dados da Secretaria da Educação

Outra questão tentou detectar as possibilidades de mudanças na forma de avaliar. O objetivo foi verificar se os docentes viam a avaliação como algo estático ou como um processo em constante mudança, momento propício para se reavaliar a própria prática. A questão foi assim formulada: “Você já modificou sua forma de avaliar durante sua trajetória profissional?”.

TABELA 41 - Alteração na trajetória de avaliar

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Sim	21	19	40
Não	04	04	08

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Percebemos, ao menos pelas respostas, que a maior parte dos docentes já modificou sua forma de avaliar. Os argumentos foram diversos, considerando o nível de aprendizagem, formas diferentes de aprender e novos aprendizados a partir da formação continuada. Os argumentos a seguir ilustram os argumentos afirmativos:

“Sim, deixei-a mais flexível de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno”(PP 01, Ciclo I).

“Ainda não. Sempre os avaliei através do resultado das provas, das observações e considerando o que cada um evoluiu dentro de seus limites, do seu potencial”(PP 03, Ciclo I).

“Sim. Pois fui aprendendo ao longo de capacitações e nos meus estudos acadêmicos”(PP 07, Ciclo I).

“Sim, não me prenda somente nas avaliações e nos conceitos dados, me preocupo mais com os avanços, interesses e comprometimento dos alunos”(PP 08, Ciclo I).

“Sim, na realidade sempre estamos em processo de lapidação da avaliação. No meu caso, ainda me sinto “marinheiro de primeira viagem” já que estou concluindo meu segundo ano de exercício; portanto ainda estou testando tipos avaliativos” (PP 42, Ciclo II).

“Muito. Percebi que a melhor forma de avaliar é diversificar o modo avaliativo. Há sempre aquele em que o aluno tem mais dificuldade, mas ele pode recuperar quando o mesmo conteúdo é avaliado de outra forma” (PP 43, Ciclo II).

Geralmente, os argumentos para não modificação se referiam a pouco tempo de docência, ou ainda formas diferentes de avaliar: “Não, sempre utilizei diversos instrumentos de avaliação e nunca modifiquei minha forma de avaliar” (PP 16, Ciclo I); “Não. Tenho apenas um 1 ano de experiência”(PP 48, Ciclo II).

Ainda considerando as práticas avaliativas, tínhamos por objetivo identificar se os docentes considerariam a questão comportamental do aluno no momento de suas avaliações. Assim, fizemos a seguinte questão: Como você avalia o comportamento dos alunos? As respostas estão apresentadas na Tabela 42.

TABELA 42 - Avaliação do comportamento

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores- Ciclo IV	TOTAL
Atitudes negativas	03	07	10
Atitudes positivas	05	03	08
Atitudes relacionadas ao estudo	04	03	07
Análise do contexto	04	03	07
Em branco	02	05	07
Controle	01	01	02
Juízo de valor	02	00	02
Evasiva	00	01	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Podemos perceber, na subjacência, que o professor considera o comportamento nas notas para avaliação e reconhece a sua influência no processo de aprendizagem, com determinado peso, como no exemplo: “Seria hipocrisia da minha parte dizer que o professor não avalia o comportamento [...] não deve pesar tanto assim na nota final” (PP 10, Ciclo I).

A difícil categorização está relacionada com as diferentes perspectivas propostas pelos professores. Dentro das categorias, a maior incidência está relacionada ao comportamento

agressivo dos alunos, como podemos observar na fala do (PP 12): “Os comportamentos dos alunos são avaliados de acordo com a participação, interesse do aluno, e, em alguns casos, os alunos que são agressivos são avaliados de modo diferente”(PP 12, Ciclo I). Na fala de outro professor: “Falta de respeito ao professor; falta punição adequada para comportamento, que extrapolam a alçada do professor e da escola” (PP 33, Ciclo IV).

Dessa forma, podemos observar que a avaliação acontece, mas não de forma explícita nas respostas dos questionários. Mas o comportamento dos alunos pode estar ligado a uma aula com pouco estímulo que não atraia a atenção do aluno, como podemos verificar na fala do (PP02, Ciclo I): “Não avalio comportamento individualmente do aluno, pois ele pode ser influenciado pelo estímulo ou a falta dele na sala de aula”.

A categoria “atitudes positivas” pode ser ilustrada a partir das respostas a seguir:

“Se ele respeita os colegas, professores e toda equipe escolar” (PP 24, Ciclo I).

“Levo em consideração suas atitudes (educação, respeito) para com os colegas de sala professor e profissionais da educação. Elogio muito meus alunos esforçados e que querem aprender” (PP 41, Ciclo IV).

Chama-nos a atenção o fato de sete docentes deixarem a questão em branco e um deles dar uma resposta evasiva. Quanto à categoria “Juízo de valor”, destacamos a seguinte resposta: “[...] não me prendo muito em avaliar o comportamento, tento ensinar o que é o certo” (PP 04, Ciclo I); “Participação em sala de aula, comportamento bom entre professor x alunos” (PP 05, Ciclo I).

Esse item merece outras investigações, pois o acompanhamento como profissional nos indicou, até o momento, que acabam sim interferindo nas notas dos alunos. Como abordamos no primeiro capítulo, Freitas (2003) aponta três “componentes” com fenômenos da avaliação: instrucional, comportamento e valores e atitudes. Cabe aqui abordarmos o fenômeno do comportamento, que para esse autor é um instrumento de controle, norteando o aluno à obediência às regras, vinculando este fato à ação do professor em aprovar e reprovar, interferindo assim nas ações da avaliação instrucional, que são norteadas por instrumentos palpáveis. Nota-se que, embora tenhamos poucos exemplos notórios desse aspecto na fala dos docentes, que esse é um fator que não pode ser desconsiderado, principalmente considerando

a implantação dos ciclos e progressão continuada. Quando o professor “perde o poder” de reprovação, perdendo de certa forma o “poder de controle” sobre o aluno, cria uma instabilidade (FREITAS, 2003).

Mas, o que sentem os docentes no momento de corrigir as provas? Elas refletem somente o esforço do aluno ou também o trabalho docente? O momento de correção da prova é para muitos angustiante, são muitos os sentimentos que envolvem essa situação. Os participantes fizeram os seguintes apontamentos, apresentados na Tabela 43.

TABELA 43 - Sensações no ato da correção

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Angústia/preocupação	11	11	22
Alegria	07	05	12
Realização	07	04	11
Aluno sem interesse	03	06	09
Culpa, falha na avaliação	00	05	05
Evasiva	01	00	00

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

Os resultados demonstram que 45 % dos professores apontam “profunda angústia”, “preocupação”, “decepção”, “atestado de incompetência”, “frustração”. Esses são os adjetivos mais usados, enquanto apenas 46% apontam como um momento de alegria e realização. Na realidade, é uma combinação de vários sentimentos antagônicos, alegria pelos que se destacam e tristeza pelos que não atingem os resultados esperados. Podemos observar a fala dessa professora: “São os mais variados: alegria, surpresa, angustia, tristeza e até algumas vezes sentimentos de fracasso. Mas creio que o principal sentimento seja: esperança” (PP 01, Ciclo I).

Alguns professores justificam esse fracasso, em sua maioria com falta de interesse do aluno: “os alunos mais comprometidos são aqueles que se destacam”(PP 45, Ciclo IV). O comportamento é apontado como variável importante, como coloca o (PP 28, Ciclo IV): “Felicidade quando eles tiram boa nota, tristeza quando eles não atingem os objetivos, mas a indisciplina é o maior efeito, uma boa nota se faz através de um bom comportamento”.

Nesse momento, também o professor faz a sua autoavaliação de como os reflexos de suas ações podem ser positivos ou não, como pode ser observado nas declarações a seguir:

“Quando as notas são boas, me sinto feliz por ter cumprido meu trabalho, mas quando as notas são ruins sinto que há um problema, se a maioria das notas for ruins sinto um problema com a minha didática[...]” (PP 31,Ciclo IV).

“Quando não satisfatório me questiono onde errei e o que deixei passar despercebido” (PP 33, Ciclo IV).

“[...] preocupação no que talvez tenha falhado” (PP 02, Ciclo I).

“Quando verifico avanços fico satisfeita, quando não, decepção comigo mesma” (PP 09, Ciclo I).

Mas afinal, o que fazer com os resultados das provas? Como quantificar um conhecimento tão subjetivo? Por meio da categorização, encontramos os apontamentos a seguir, apresentados na Tabela 44.

TABELA 44 - Resultados das provas

Categorias	Professores - Ciclo I	Professores - Ciclo IV	TOTAL
Agrega a outros instrumentos	11	08	19
Repensar a prática pedagógica	06	04	10
Devolutiva	05	04	09
Revisão ou reforço	01	08	09
Registrar	03	00	03
Diagnosticar	01	00	01
Documento burocrático	01	00	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Participantes: Ciclo I – 26 professores / Ciclo IV – 22 professores

Como já enfatizamos, em uma mesma pergunta encontramos mais de uma categoria. Assim, 40% das respostas registram que os professores utilizam as provas como uma das ferramentas para a nota final, utilizando também outras ferramentas. Essa postura vem ao encontro do que está proposto no plano de ensino. A fala de um dos docentes ilustra esse

aspecto: “Não atribuo a média ao aluno somente com as notas da prova, mas através do seu desempenho durante as aulas e atividades” (PP 11, Ciclo I).

Outra categoria considerada coerente com os documentos oficiais é o fato de que os resultados das avaliações fazem que o profissional possa repensar as práticas pedagógicas; (20%) dos professores fizeram esse apontamento, por exemplo: “O resultado das avaliações me ajudam a repensar a minha prática em sala de aula [...]” (PP 45, Ciclo IV).

Dar a devolutiva para o aluno, bem como oferecer um reforço ou revisão com outras explicações também são ações apontadas pelos professores. Esse aspecto pode ser observado no registro de um dos professores: “[...] reflito sobre seus avanços e suas atividades realizadas. Há uma devolutiva para os alunos[...]” (PP 08, Ciclo I).

Quanto à revisão, temos a seguinte declaração: “Repasso todas as questões em classe, chamo as crianças que levaram algumas questões individualmente” (PP 25, Ciclo I); “[...] faço revisão, tirando suas dúvidas, procurando ajudá-lo, sempre que necessário” (PP 37, Ciclo IV).

Os dados analisados até aqui remetem a uma reflexão considerada relevante sobre a questão das concepções da avaliação nos ciclos e progressão continuada, principalmente em premências envolvendo a repetência e a evasão. Temos pistas sobre a necessidade, ainda em tempos atuais, de a escola atuar na cultura da reprovação, apesar de toda evolução sobre este tema na educação brasileira. Nessa perspectiva, as práticas docentes ganham importância fundamental e o discurso dos docentes sobre as práticas avaliativas nos trouxe um olhar diferenciado sobre a temática. Registramos que, a partir da leitura sobre as concepções dos professores frente aos desafios dos ciclos, progressão e avaliação, que muitos dizem utilizar dinâmicas diferenciadas e esforços essenciais para atenuar os problemas relacionados à aprendizagem. Mesmo assim, as escolas pesquisadas até o momento se deparam com alunos que não aprendem. O que fazer?

4.6 Concepções dos gestores

Eixo 1 Conceitos e concepções

O eixo “conceitos e concepções” analisa as opiniões dos gestores em relação à avaliação, progressão continuada e ciclos de aprendizagem, uma vez que estão intimamente

ligados a todo o processo ensino aprendizagem e são os que apontam diretrizes para um aprimoramento do ensino e ações, fazendo as adequações que a unidade escolar necessita, frente aos resultados das avaliações. Os vinte e dois gestores responderam às perguntas: “Qual o sentido da avaliação para você? E para o que ela serve?”. Foram encontradas três categorias, sendo que 59% das respostas apontaram para o sentido da avaliação: “Avaliação do processo/contínua” como observamos na Tabela 45.

TABELA 45 - Sentido da avaliação/gestores

Categorias	Gestores
Avaliação do processo/contínua	13
Quantificar o conhecimento	06
Diagnosticar	06

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Os argumentos apresentados pelos gestores estão diretamente relacionados com a ideia de acompanhamento da aprendizagem, com destaque à reorientação do trabalho docente. Selecionamos algumas respostas dos gestores que ilustram, de forma geral, as categorias identificadas.

“Através da avaliação podemos diagnosticar a situação em que o aluno se encontra, tanto na aprendizagem como comportamental do aluno. Assim poderemos saber qual o método usar com aquela sala, aquele aluno” (PG¹⁸ 01)

“A avaliação é uma forma de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo e uma forma de o professor analisar o que precisa ser retomado, verificar se há necessidade de recuperação” (PG 08).

“Avaliação tem o sentido de ressignificação do trabalho de ensino e aprendizagem e serve para avaliar a progressão dos alunos no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos e reorientar o trabalho docente” (PG 12).

“A avaliação é um instrumento de verificação, diagnóstico e evolução do processo ensino-aprendizagem. Serve para análise, no que se refere à qualidade de progressão dos conteúdos apresentados aos alunos e se os recursos instrucionais estão

¹⁸ PG – Participante Gestor.

correspondendo à necessidade dos mesmos. Além disso, no que se refere à alfabetização, serve para diagnosticar possíveis distúrbios de aprendizagem, verificar a passagem de um nível de alfabetização para outro e analisar a evolução em meio ao potencial de cada aluno. Quanto ao professor, esse deve se autoavaliar para verificar se o instrumento de avaliação utilizado está correspondendo à responsabilidade educacional prevista na formação inicial do professor”(PG 20).

Salientamos que há coerência entre os argumentos apresentados pelos gestores e as indicações encontradas nos planos de ensino das escolas quanto à avaliação da aprendizagem. Como já dito na análise dos professores, uma das questões chave deste trabalho é a respeito de como os sujeitos pensam a progressão continuada. As respostas dos gestores das unidades escolares foram categorizadas, como demonstrado na Tabela 46.

TABELA 46 - Progressão continuada

Categorias	Gestores
Processo contínuo de aprendizagem	13
Promoção automática	06
Outras respostas	02
Não entenderam	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Encontramos 4 categorias, sendo que a mais apontada pelos gestores, com 59% das indicações, foi “Processo contínuo de aprendizagem”. Seguem alguns apontamentos:

“A progressão continuada deve sempre levar em conta o progresso individual do aluno e reorganizar as turmas de acordo com a aprendizagem apresentada pelos mesmos. É trabalhar com o sucesso do aluno e não reprová-lo pelo seu fracasso” (PG 02).

“É uma sequência de trabalho onde o professor vai evoluindo o seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos. Um trabalho constante com a finalidade de que o aluno caminhe dentro do processo ensino-aprendizagem” (PG 06).

Essa categoria vem ao encontro da proposta da progressão continuada, desenvolver uma avaliação que tenha como objetivo o aprendizado do aluno, sem a preocupação de

quantificar os saberes ou de classificar o aluno: “esse sabe e esse não sabe”. Uma avaliação investigativa, conforme aponta Luckesi (2011) que tenha rigor e seja objetiva.

Outra categoria é “promoção automática”, representando 27% das respostas. Na categoria “outras respostas”, dois gestores deram argumentos evasivos e um gestor declarou não entender sobre o assunto. Seguem algumas respostas que exemplificam as categorias apontadas.

“Progressão continuada é uma forma de aprovação do aluno considerando suas dificuldades” (PG 08).

“Na progressão continuada o aluno avança dentro do ciclo sem reprovação no ano em que se encontra. Quando o aluno possui dificuldades poderá saná-las no ano seguinte” (PG 09).

“É o avanço do aluno sem reprovação” (PG 10).

“No Brasil, Ensino Fundamental – possui 2 formas de ensino: séries e ciclos. As séries pressupõe que o aluno com desempenho insatisfatório seja reprovado ao final do ano letivo. Em ciclos – devem os alunos adquirir as competências e habilidades em um ciclo que é mais longo que um ano ou uma série. Não está presente a repetência mas a recuperação por meio de aulas de reforço” (PG 27).

“Me desculpe, mas ainda não tenho uma resposta ao pé da letra” (PG 01).

“Na progressão continuada o aluno avança dentro do ciclo sem reprovação no ano em que se encontra” (PG 09).

Chamou-nos a atenção o fato de que mesmo os gestores apresentam argumentos relacionando a Progressão Continuada com a promoção automática, embora em menos proporção que os docentes. Ao menos no discurso, podemos observar uma divergência de ideias entre esses profissionais a respeito da temática abordada.

Percebemos um desencontro entre as conceituações apresentadas pelos profissionais e a dos documentos oficiais. Dessa forma, surge na implantação e implementação um modelo a partir do que já estava posto, uma extensão do modelo seriado por meio dos ciclos e a celeuma da progressão automática, como apresentamos na Figura 1 do presente trabalho.

Quando perguntado a respeito de “ciclos de aprendizagem”, obtivemos três categorias. Elas estão descritas na Tabela 47.

TABELA 47 - Ciclos de aprendizagem

Categorias	Gestores
Tempo	16
Objetivos e conteúdos	05
Aprovação ou reprovação	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Das respostas dadas pelos gestores, 72,7% apontaram para a categoria “tempo”, estabelecendo relação com o tempo que o aluno tem para aprender, sendo maior quando comparado com a seriação. Algumas respostas são apresentadas para exemplificação:

“O ciclo é realizado de dois em dois anos” (PG 04).

“O ciclo é a quantidade de anos a ser considerado” (PG 05).

“Dentro do ciclo, no caso em nosso município, de 2 em 2 anos, o aluno tem possibilidade de se desenvolver dentro de suas habilidades e competências. É um processo contínuo, onde se oferece ao aluno um espaço maior de tempo para seu desenvolvimento e aprendizado” (PG 09).

“Quando o aluno está apto ou que atingiu os objetivos propostos ele passa para o Ciclo seguinte” (PG 11).

“Ciclos são etapas de aprendizagem que o aluno passa de dois em dois anos” (PG 14).

Conforme mencionado, o município pesquisado iniciou com dois ciclos de acordo com as regulamentações do Estado de São Paulo, um ciclo de 1ª a 4ª série e outro de 5ª a 8ª série. Após definições do Conselho Municipal de Educação, passou a ter quatro ciclos. Enfatizamos que não encontramos nenhum documento que justificasse tal alteração.

Inferimos, pelas respostas dos participantes, que os ciclos correspondem apenas a uma dilatação do tempo, mantendo fortes traços da seriação, como a disposição dos planos de ensino em bimestres, bem como as avaliações se mantiveram como no período de seriação. Na Tabela 48, podemos identificar, dentro dos desafios do processo avaliativo, seis categorias.

TABELA 48 - Desafio do processo avaliativo

Categorias	Gestores
Aprendizagem	06
Processo contínuo	06
Inclusão	04
Assimilação de conteúdos	03
Ser justo	02
Nível da aprendizagem	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

As categorias “aprendizagem” e “processo contínuo” aparecem com 27% das indicações, ao menos no discurso. Observamos uma preocupação com os alunos no todo, com sua aprendizagem como um processo contínuo e a avaliação é colocada como um instrumento dentro de um processo amplo. Nota-se também, na categoria processo contínuo, a importância da intervenção do professor. Outro desafio apontado pelos participantes é a questão da “inclusão”, assunto em pauta no momento e que gera muita discussão na hora de avaliar, seguido por “assimilação”, e a questão “ser justo” também aparece com 9% das indicações. Seleccionamos algumas respostas que justificam as categorias citadas:

“Meu maior desafio é que a avaliação seja justa e real. Que alunos não sejam punidos por apresentarem uma dificuldade específica e sem que se ofereça a ele oportunidades de avanço; deixando claro aos professores que a avaliação serve também para que o professor reflita sobre sua prática e busque estratégias para auxiliar esses alunos com dificuldades” (PG 09).

“Que o professor entenda que a avaliação é uma ferramenta que mostra pontualmente onde a intervenção deve ser feita como também uma forma do professor visualizar sua atuação pedagógica” (PG 11).

“Fazer com que cada aluno seja observado na sua totalidade (potencial de aprendizagem) e que haja possibilidade de uma recuperação intensiva desde o início do ano” (PG 16).

“Fazer com que cada aluno seja observado na sua totalidade (potencial de aprendizagem) e que haja possibilidade de uma recuperação intensiva desde o início do ano” (PG 17).

“Meu maior desafio é fazer com que os professores (100% deles) entendam que avaliação é um processo constante, que todos devem utilizar vários instrumentos de avaliação e que esta não é uma “arma” de ataque aos alunos e sim uma defesa e um termômetro do próprio trabalho docente” (PG 24).

A questão sobre a reprovação, assunto de grande importância deste trabalho, apresenta um índice de 73,4% dos sujeitos favoráveis à reprovação. Dentro das categorias “sim” e “não” encontramos outras categorias justificando as respostas que podem ser observadas na Tabela 49.

TABELA 49 - A reprovação

	Categorias	Gestores
Sim	Aprendizagem	09
	Alunos sem compromisso	03
	Maturidade	03
	Menos no 1º ano	00
	Frequência	03
Não	Último recurso	02
	Rever a reprovação	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A categoria “aprendizagem” surge com índice de 36% como fator preponderante à reprovação seguida de “frequência” e “maturidade” com 13,6% das indicações. Observamos aqui um contraponto em relação à progressão continuada, que prevê a recuperação do que foi considerado não aprendido, cerne desse projeto com o foco da promoção das aprendizagens. Identificamos, na fala dos gestores, a necessidade de reprovar o aluno quando ele não aprende, como nos exemplos de respostas a seguir.

“Sim, pois acredito que um aluno extremamente com “dificuldades básicas” – leitura, operações simples, produção de textos..., ele não poderá passar de ano, pois suas dificuldades não foram sanadas e desta forma na mesma série o aluno poderá saná-las e também amadurecer seu aprendizado. A reprovação não pode ser considerada como punição, deve ser refletida e bem estruturada para não prejudicar o aluno” (PG 10).

“Sim, quando não há o reconhecimento da continuidade do processo ensino-aprendizagem, se preocupando apenas com padronização de conteúdos seriados” (PG 17).

“Sim. Quando o aluno não atingir os objetivos mínimos propostos, mesmo com todos os recursos de recuperação. Porém há casos de inclusão que não pode haver a retenção, pois o aluno atingiu o máximo (ele só pode ser comparado com ele mesmo)” (PG 16).

“Sim, quando o aluno não cumprir com as determinações da lei no que diz respeito à frequência escolar ou não obtém progressão satisfatória (resta-nos saber o que se faz com os alunos que são retidos em alguns casos, considero que não deveriam nem ser retidos!” (PG 12).

Poucos gestores argumentaram a favor da não reprovação. Isso pode ser verificado nas seguintes respostas:

“Não acho que os alunos devam ser reprovados, pois acredito que seria (e é) como desestimular o aluno, o que se faz com o progresso apresentado por ele? Ignora-se? Deve-se adequar o sistema para que realmente se use as características que compõem os ciclos” (PG 18).

“Eu não acredito na palavra reprovação e sim em um acompanhamento do conhecimento adquirido por esse aluno e seu progresso apresentado” (PG 19).

Os apontamentos da maioria dos professores e gestores em favor da reprovação apresentam uma lógica bastante conhecida na área educacional, a de que o aluno que não aprende deve começar tudo novamente. Concordamos com Freitas (2003) quando se posiciona contrariamente a essa lógica. Para o autor:

Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada (p. 50).

Eixo 2 Gestão

Ao analisarmos a questão sobre a interferência da gestão na forma de o professor avaliar, identificamos que 82% dos gestores colocam que interferem nas ações dos professores. Esses dados podem ser observados na Tabela 50.

TABELA 50 - Interferência da gestão na forma de avaliar

Categorias	Gestores
Sim	18
Não	04

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Ao estabelecermos uma relação com as respostas dadas pelos professores, encontramos uma divergência no que se refere a essa questão, pois 81% dos professores negaram essa interferência, mas a gestão afirma interferir na avaliação do professor, o que para nós é muito plausível, uma interferência no sentido de orientar e organizar o ambiente escolar. Selecionamos algumas respostas dos gestores.

“A gestão interfere verificando as formas de avaliação que os docentes utilizam, bem como apresentando diferentes formas de avaliação” (PG 02).

“A gestão auxilia os docentes para que o trabalho da equipe seja bem desenvolvido” (PG 04).

“De certa forma sim, pois acaba dependendo até da formação e do perfil do gestor” (PG 11).

“Sim, a gestão escolar influencia a forma de avaliar dos docentes quando orienta os professores, estabelecem objetivos, conceitua avaliação, interpreta resultados, acompanha os trabalhos docentes” (PG 12).

“Sim, já que os mesmos sempre buscam na coordenação opiniões sobre a forma de trabalhar e de avaliar. Acreditamos que é função da coordenação (gestão escolar) interferir e buscar sempre melhores métodos para se avaliar o ensino-aprendizagem dos discentes” (PG 13).

“A gestão escolar procura orientar os professores a maneira de como avaliar os docentes, mas cabe a cada docente ter responsabilidade de saber qual é o principal objetivo do trabalho a ser executado em sala de aula” (PG 14).

“Sim, a gestão escolar influencia a forma de avaliar dos docentes, estabelece objetivos e exerce um papel fundamental na luta por um ensino de qualidade” (PG 15).

“Sim. Observando diretamente o andamento do processo, orientando e reorientando na busca de êxito no processo de ensino aprendizagem”(PG 16).

“Não. Apesar do professor apresentar documentação exigida pela SME, ele tem toda liberdade de aplicar a sua dinâmica de avaliação” (PG 03).

Analisando o número respostas dos docentes e a dos professores quanto à interferência, notamos uma incoerência quanto ao número de respostas. Atribuímos esse resultado às diferentes funções de cada profissional. É bem provável que os docentes compreenderam a questão como uma imposição por parte da gestão e consideraram que eles tenham autonomia na decisão do processo avaliativo dos seus alunos. No entanto, os gestores argumentaram no sentido do acompanhamento e orientação ao trabalho pedagógico e no processo avaliativo.

Vale ressaltar que, nos documentos analisados, encontramos que uma das funções dos coordenadores é a de “implementação da Avaliação Institucional na unidade de ensino, no que tange ao cumprimento da legalidade, gestão da informação e indicadores das unidades educacionais”, e a função dos diretores e vice-diretores é “assegurando a consecução dos objetivos do processo educacional; coordenar as diversas atividades pedagógicas, orientando a elaboração de projetos visando o processo de ensino-aprendizagem; desenvolver, acompanhar e orientar projetos e/ou atividades de classificação, reclassificação, aceleração, inclusão e agrupamento dos alunos em turmas”¹⁹. Mesmo considerando essa argumentação, ainda nos fica uma indagação: por que alguns professores pontuaram que os gestores apenas interferem no resultado quando definem o número de alunos que serão reprovados?

¹⁹ Informações retiradas da Lei Municipal 2349/2011, “Plano de Carreira do Magistério”, anexo II.

Eixo 3 – Procedimentos de avaliação

Neste eixo, analisaremos quais são os procedimentos de avaliação que são utilizados em sala de aula a partir da perspectiva dos gestores.

Quando perguntados aos gestores sobre instrumentos de avaliação presentes nas unidades escolares, apresentamos as seguintes categorias:

TABELA 51 - Instrumentos de avaliação da unidade escolar

Categorias	Gestores
Provas	14
Observação	09
Participação	06
Avaliação diagnóstica	06
Exercícios	05

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Nesse sentido, foram encontradas cinco categorias, sendo que a mais apontada foi “provas”, com 63,6% das indicações, seguida pela categoria “observação”, com 41% das indicações, “participação” e “avaliação diagnóstica” com 27% das indicações e exercícios com 23%. Novamente, evidenciamos que uma mesma resposta desdobrou-se em mais de uma categoria, como podemos observar em algumas respostas selecionadas.

“Os instrumentos de avaliação utilizados pela UE são os mais diversificados possíveis, portanto desde a observação diária do aluno em sala de aula, até as provas realizadas bimestralmente” (PG 02).

“Avaliação contínua, individual. A contínua o aluno é observado constantemente durante suas atividades” (PG 03).

“As avaliações são diariamente, não somente por avaliações escritas, ela por ser por participações em debates, interagir em situações colocadas pelos colegas” (PG 04).

“Avaliações escritas, trabalhos, participação”(PG 05).

“Provas, questionários e observação” (PG 06).

“Observação de atividades- avaliações bimestrais;- participação dos alunos;- interesse, desenvolvimento... - avaliação diagnóstica” (PG 10).

É interessante notar que há total coerência quanto aos instrumentos de avaliação quando comparamos as respostas dos gestores com os docentes e alunos. A prova ainda é o instrumento utilizado para avaliar o processo de aprendizagem. Quando arguidos sobre a avaliação dentro dos regimes de ciclos e progressão continuada, encontramos as seguintes categorias, apresentadas na Tabela 52.

TABELA 52 - Avaliação dentro dos ciclos e progressão continuada

Categorias	Gestores
Conteúdo	09
Instrumentos	05
Sistema seriado	04
Falta de conhecimento dos professores	02
Fundamental I e Fundamental II	02
Respostas evasivas	03

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Foram encontradas seis categorias, sendo que a mais assinalada foi “conteúdo” com 41% dos apontamentos, nas quais identificamos respostas relativas à assimilação de conteúdos e objetivos. Observamos também que os gestores não fizeram menção ao que é feito quando o aluno não é bem avaliado. Outra nota feita é em relação aos traços do sistema seriado presentes na avaliação. Alguns ainda apontam que os professores não têm conhecimento sobre ciclos e progressão continuada e continuam desenvolvendo suas avaliações no modelo seriado. Chamou-nos a atenção alguns argumentos sobre a forma como esses gestores compreendem a avaliação nos sistemas. Seguem alguns exemplos de respostas.

“Ciclos são avaliados em 2 em 2 anos. Progressão continuada de 4 em 4 anos” (PG 14).

“São avaliados de acordo o que foi assimilado. Com o objetivo de verificar sua aprendizagem” (PG 01).

“Os alunos são avaliados de acordo com o que já foi assimilado por eles, pois o objetivo é verificar, principalmente, o progresso dos alunos em relação a eles mesmos” (PG 02).

“Nem sempre os professores tem conhecimento dos ciclos e da progressão, continuam avaliando de forma seriada” (PG 05).

“Muitos professores não tem conhecimento de progressão e ciclo e não avaliam os alunos pensando no ciclo” (PG 06).

“A avaliação dentro do ciclo “deveria” ocorrer somente ao final de cada ciclo, porém não é isso que acontece, as avaliações e as notas dadas em todos os anos, é como se o sistema fosse seriado. Penso também que até o 5º ano é mais fácil trabalhar com Ciclo, pois o professor pode acompanhar o aluno, já nos Ciclos III e IV, nem sempre dá para acompanhar o aluno” (PG 08).

“São avaliados no todo, dentro do contexto escolar” (PG 09).

“A questão dos ciclos não funciona em termos de avaliação até agora e a progressão continuada é incorporada no processo de avaliação de maneira gradativa e relativa até por conta da questão acima e outros desafios encontrados” (PG 12).

“Em relação a progressão continuada com avaliações escritas, exercícios e atividades diferenciadas com foco na recuperação dos conteúdos em defasagem. Já em relação aos ciclos, os alunos ao término destes são avaliados com os mesmos métodos, porém reunido o Conselho decidem a aprovação ou reprovação dos discentes” (PG 13).

“Através de recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço” (PG 15).

“Acredito que, no fundamental I, os alunos são avaliados de acordo com sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, mas no fundamental II, parece ser ainda de forma conteudista” (PG 17).

“As avaliações realizadas pelos PEB I são relacionadas através do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, já os PEB II são mais através dos conteúdos dados dentro das salas de aula” (PG 19).

Os apontamentos destacados nos conduzem a algumas reflexões, considerando as ideias de teóricos que estudam a temática. Para Bertagna (2003): “mudanças sobre ciclos e progressão continuada, via decreto, sem participação dos professores e das escolas, dificultou o envolvimento e aceitação principalmente dos professores” (p. 423). Esse pode ser um dos

fatores para a não aderência do professor ao programa. Outra questão levantada por Bertagna (2003) é a forma como as avaliações vêm ocorrendo, a preocupação está voltada para “conteúdos e resultados”, como relata o gestor: “as avaliações e as notas dadas em todos os anos, é como se o sistema fosse seriado”, distante do que os documentos oficiais sobre a implantação da progressão continuada apontavam, ou seja, a avaliação deve estar respaldada no desempenho dos alunos, uma avaliação formativa, que norteia tanto o trabalho do professor quanto da escola, visando uma qualidade naquilo que se aprende.

Observamos também, em nossa pesquisa, que há a preocupação com a “retomada dos conteúdos”, exercícios de fixação, bem como trabalhos e pesquisa. Eles estão mais voltados para quantificação do conhecimento (BERTAGNA, 2003, p. 421). A Deliberação 09/97 evidencia uma avaliação para as aprendizagens:

A avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço. A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a “pedagogia da repetência” e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua (SÃO PAULO, 1997c).

Diante disso, podemos inferir que os professores e gestores não se apropriaram devidamente dos conceitos apresentados, observamos assim respostas como “ciclos são avaliados em 2 em 2 anos. Progressão continuada de 4 em 4 anos”; “A questão dos ciclos não funciona em termos de avaliação até agora”. Podemos observar que a mudança ainda não ocorreu da forma que deveria.

Na questão referente à recuperação, foram encontradas três categorias e a mais assinalada é “paralela, contínua e reforço”, com 82% das indicações, o que é condizente com o Plano de Ensino analisado, conforme demonstrado na Tabela 53.

TABELA 53 - Recuperação

Categorias	Gestores
Paralela e contínua, reforço	18
Identificação de baixo rendimento	03
Estratégias diversificadas	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Para as categorias “identificação de baixo rendimento” e “estratégias diversificadas”, selecionamos as seguintes respostas:

“A recuperação é realizada nas suas três formas: avaliação contínua, avaliação paralela e avaliação em período diverso. Enfim, as avaliações são constantes e transformam a recuperação num processo constante” (PG 02).

“A recuperação deve ser feita exclusivamente dentro dos “conteúdos” que não foram atingidos dentro do ciclo. O professor necessita elaborar atividades diferenciadas e individualizadas e trabalhar efetivamente com esse aluno p/ que obtenha sucesso” (PG 03).

“A recuperação é realizada mediante relatórios mensais, essa recuperação é feita através dos baixos índices atingidos pelos alunos” (PG 04).

“A recuperação é realizada através da identificação do baixo rendimento do aluno pelo professor” (PG 05).

A maior parte dos gestores, pautados nos documentos oficiais, reforçam a ideia de que a recuperação deve ser feita de forma contínua e paralela, diferentemente dos professores, que colocaram a diversificação de estratégias em primeiro lugar. Os discursos estão bem próximos da Deliberação 09/97:

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de **recuperação contínua e paralela**, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997c, grifo nosso).

Identificamos, contudo, uma divergência entre os discursos dos professores e gestores em relação ao do aluno. Nesse sentido, percebemos, por meio das falas, que o professor e o gestor colocam que a recuperação é realizada sempre que diagnosticado que o aluno não aprendeu, com utilização de estratégias didáticas favoráveis a um ambiente de ensino saudável e sem agravos, ou seja, uma medida que proteja o aluno de mais desgastes, além da não aprendizagem ora diagnosticada. No entanto, os discursos dos alunos mostram que existem situações em que os professores não explicam novamente e quando existe uma nova explicação, a mesma ocorre de forma não agradável, uma vez que vários professores mostram-se “bravos” com a situação de terem que formular novas formas de aprender para determinado conteúdo. Na questão referente à avaliação de comportamento, encontramos duas categorias “sim” e “não”, como podemos observar na Tabela 54.

TABELA 54 – Avaliação do comportamento do aluno

Categorias	Gestores
Sim	19
Não	03

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Trazemos alguns exemplos das falas dos gestores que ilustram a forma como veem a questão da avaliação de comportamento.

“Avaliamos o comportamento dos alunos; porém, essa avaliação não influi na nota bimestral que é atribuída ao mesmo, e, não reprovamos o aluno por apresentar comportamento incompatível com o exigido pela Escola” (PG 02).

“Avalia de maneira errônea. Nem todos os alunos apresentam indisciplina sem ter uma causa específica por trás. Ex.: aulas desmotivadas, pulso fraco do professor, dificuldade de assimilação” (PG 03).

“O comportamento dos alunos nas escolas seria um dos instrumentos, pois aluno que não tem disciplina, não tem concentração, não consegue acompanhar com clareza os conteúdos vistos durante o dia-a-dia” (PG 04).

“A indisciplina do aluno prejudica o seu desempenho tirando a sua concentração e tendo como consequência o seu baixo rendimento” (PG 05).

“Sim, a disciplina atrapalha e influencia outros itens como, concentração, desempenho, interesse, motivação e outras” (PG 06).

“Sim, mas não deve influenciar com as notas. O comportamento pode ser a postura do professor em sala de aula. As aulas são realmente preparadas” (PG 14).

“Sim, não devemos confundir comportamento com notas bem como verificar o processo de avaliação no que diz respeito a cumprir com condições para que o aluno aprenda bem” (PG 15).

“Sim em partes. Pois esse item pode ser decisivo na aprendizagem da criança, porém o comportamento inadequado deve ser trabalhado e não é esse tipo de comportamento que sozinho define o rendimento do aluno. O comportamento só pode ser levado em conta depois de esgotadas todas as possibilidades de diálogo e intervenção e nada disso muda o aprendizado” (PG 16).

“Não fazemos avaliações comportamentais” (PG 18 e 19).

Nessa questão, a maioria dos gestores afirmou que a escola avalia o comportamento do aluno, mas sem estar relacionado com a nota e nem como motivo de reprovação. A partir dos argumentos analisados, até que ponto poderíamos trazer a ideia da avaliação informal destacada por Freitas (2003)?

Relacionando o posicionamento dos gestores e dos docentes com a dos alunos, nota-se certa contradição, pois eles, nas questões sobre a avaliação das disciplinas que mais gostavam ou não gostavam e sobre a recuperação, manifestaram que os docentes avaliam sim o comportamento. Em um único apontamento de um docente - “Seria hipocrisia da minha parte dizer que o professor não avalia o comportamento [...] não deve pesar tanto assim na nota final”(P10, Ciclo I) - podemos notar a coerência nas respostas dos participantes da pesquisa. Ainda para essa análise, retomamos a fala de um dos alunos:

“A primeira prova é feita em casa e valem três pontos, a segunda é feita em sala de aula e sem consulta e vale três pontos, e comportamento vale dois pontos e a participação é feita pelos vistos e vale dois pontos” (PA 24, Ciclo IV).

Por esses argumentos, inferimos a interferência da avaliação informal, que muitas vezes aparece de forma sutil no discurso do professor e gestor e não como uma questão

preponderante. Mas aos olhos dos alunos muitas vezes o fracasso escolar vem associado ao comportamento em sala de aula verificado no posicionamento: “aquele aluno não faz nada, por isso repetiu o ano”.

O que fazer com os resultados das avaliações? É uma questão de extrema importância, principalmente quando utilizamos esse instrumento para diagnosticar e adequar futuras ações. Na Tabela 55, observamos as categorias encontradas.

TABELA 55 - Resultados das avaliações

Categorias	Gestores
Verificar a aprendizagem	09
Tomada de decisões	09
Desempenho do professor	06
Assimilação de conteúdos e objetivos	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Encontramos quatro categorias e em alguns casos duas ou mais categorias em uma mesma resposta. Cerca de 40% dos gestores apontaram para “verificar a aprendizagem” e “tomada de decisões”, seguida das categorias “desempenho do professor” com 27% e “assimilação de conteúdos e objetivos” com 9% dos apontamentos. Seguem algumas respostas selecionadas:

“Os resultados das avaliações são índices que podemos saber como os profissionais (professores) estão trabalhando, com nossos alunos, como estão nos conteúdos de cada série. Esses resultados podemos acertar onde estão tendo falhas, para que poderemos de alguma maneira consertar, realizar de outro método, passar esses conteúdos para que os alunos tenham bom rendimento satisfatório. Todo índice negativo para a escola, é um desafio que temos que solucionar” (PG 04).

“O resultado das avaliações nos dá um parâmetro para saber como o professor esta desempenhando o seu trabalho com os alunos, se há necessidade em obter aulas de reforço” (PG 05).

“Infelizmente as avaliações são meros números, ou seja, tirou nota azul passou. Porém, deveriam ser usadas para comparar a progressão e evolução do aluno no processo” (PG 06).

“Tenta melhorar o seu índice, levando os docentes e os alunos a uma melhor conscientização, lembrando-os do compromisso de cada um para com a escola” (PG 07).

“A escola discute os resultados, tanto das avaliações realizadas na escola, bem como das avaliações externas” (PG 08).

“Os resultados servem para refletir sobre a prática, estratégias utilizadas e como forma de buscar alternativas para auxiliar na aprendizagem” (PG 09).

“Refletimos sobre os resultados e assim, docentes e equipe gestora podem refletir juntos para melhor avançar e aplicar novas estratégias” (PG 10).

“Em reuniões são discutidos os resultados e propostas caminhos e soluções para retomada dos objetivos” (PG 11).

“Posso assegurar que a Escola tenta melhorar, ressignificar ações e atitudes, adaptar-se às novas condições de aprendizagem e persegue sua especificidade enquanto instituição cujo objetivo é ensinar” (PG 12).

“Discute com os docentes em Conselho de Classe, HTPCs, reuniões pedagógicas, planejamentos e replanejamentos” (PG 13).

“Acredito que a escola deva utilizar o resultado das avaliações para retomadas de metas, no que se refere o fato de estarem trabalhando com recursos instrucionais adequados para que o aluno aprenda ou não. Além disso, planejar novas estratégias de ensino com novos recursos” (PG 20).

Observando as respostas dos gestores, percebemos que ao menos no discurso estão alinhados ao que se propõe a progressão continuada, como: “resultados podemos acertar onde estão tendo falhas”; “parâmetro para saber como o professor está desempenhando o seu trabalho com os alunos”; “refletir sobre a prática”; “ressignificar ações e atitudes”. Diante do que foi colocado pelos professores e gestores neste tópico, comparando com os pressupostos do sistema seriado, inferimos que uma mudança, mesmo que sutil, está ocorrendo, evidenciando, em alguns aspectos, um novo olhar sobre a avaliação.

4.7 Concepções dos especialistas da SME²⁰

Para análise dos dados dos especialistas da Secretaria da Educação, que são os cargos que estão no comando da Educação do Município da Rede, optamos por fazer uma análise sem utilização das tabelas, uma vez que são cinco profissionais que participaram da pesquisa.

A Secretaria da Educação é composta por seis profissionais, dos quais cinco participaram dessa pesquisa, dentre eles: 2 supervisores de ensino, 2 diretores de projetos pedagógicos e 1 coordenador pedagógico. A seguir serão elencadas e categorizadas as respostas desses profissionais. As onze questões apresentadas aos especialistas também foram agrupadas nos referidos eixos.

Eixo 1 – Conceitos e concepções

I – Reprovação

Quanto à reprovação, identificamos 4 sujeitos favoráveis a ela, justificando como forma de não adquirirem os objetivos mínimos ou extrema defasagem em relação aos demais alunos da sala de aula. Identificamos isso nos seguintes trechos: “[...] os alunos deverão ser reprovados quando eles não apresentam os pré requisitos básicos”; “[...] quando os alunos não conseguiram atingir os objetivos mínimos” (PE 23); “[...] apresenta muita defasagem, ele deve ser reprovado [...]” (PE 25). Contra a reprovação, está o (PE 21): “Sou amplamente contrário à reprovação. Considero que a escola tem condições considerando os conceitos de ciclos e progressão continuada, plenos para trabalhar com as dificuldades do aluno no decorrer dos ciclos de trabalho estabelecido, respeitando o tempo da aprendizagem do aluno, contra o que considero absurda, que é a reprovação”.

O posicionamento dos especialistas em relação à reprovação, com exceção de um, converge com o identificado nos discursos da maioria dos sujeitos nesta pesquisa. Notamos, assim, uma tendência favorável à reprovação nas escolas de forma sumária. Isso nos mostra uma grande resistência, acompanhada de severas dificuldades de muitos públicos do contexto escolar em compreender a importância da não reprovação, nos moldes estabelecidos pela

²⁰ SME – Secretaria Municipal de Educação.

progressão continuada e ciclos, considerando ainda todos os avanços das últimas décadas em relação aos sentidos avaliativos na educação.

II – Progressão Continuada

Nessa questão, podemos identificar algumas conceituações atinentes à ideia de progressão continuada e outras respostas um pouco mais distantes: “Entendo a progressão continuada como a concepção que propõe um acompanhamento e avaliação contínuos, com possibilidades de intervenção para adaptação, reclassificação, formatos de recuperação, reforço, aproveitamento escolar, com cuidado especial para a questão do fluxo dos alunos na escola. Esses elementos da progressão continuada pretendem estabelecer um progresso capaz de colaborar com o desenvolvimento global do aluno”.

As respostas seguintes fazem referência à recuperação: “A progressão continuada se destaca por avaliar constantemente o aluno [...]o aluno que apresentar baixo rendimento e que estiver inserido neste sistema deverá passar por um processo de “recuperação”; “A progressão continuada veio para acabar com a evasão escolar e melhorar a qualidade de ensino”. Outros participantes fizeram referência à aprovação e ao tempo do aluno:

“[...] ampliar o seu tempo de aprendizagem, pois cada um possui um ritmo diferente um do outro para aprender, desta forma evita-se a reprovação ao final de cada ano[...].”

“[...] dar oportunidade aos alunos de terem maior prazo para atingir os objetivos previstos para casa modalidade”.

Considerando o fato de o grupo dos especialistas ser pequeno, nota-se por esses apontamentos que não há consenso nas definições, embora as consideremos um pouco mais próximas do que apregoam as normativas legais quando comparadas com as respostas dos professores e gestores. Isso pode ser observado na Deliberação 10/1997:

Nas alíneas “b” a “e”, algumas regras forçam a mudança do sentido que se atribuía à avaliação; não mais uma avaliação com vistas a promover ou reter alunos, mas uma avaliação que permita: “b) possibilidade de aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar” e “c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. Abre-se aqui a

possibilidade de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos (SÃO PAULO, 1997c, p. 836).

III – Ciclos de aprendizagem

Em relação a ciclos de aprendizagem, todos os participantes da pesquisa referenciaram a dilatação do tempo para aprendizagem sem que haja a reprovação, formato que se opõe a seriação. Destacamos, a seguir, algumas respostas:

“Bem grosso modo, compreendo ciclos como uma concepção que pretende atuar na organização do tempo e espaço da escola, sempre que o processo de aprendizagem necessitar, contrapondo-se ao formato de seriação, historicamente menos resiliente. Os ciclos devem ter relação profunda com o tempo e as etapas da formação humana” (PE 21).

“O ciclo é um sistema de ensino organizado em períodos que duram de dois a três anos e consiste em avaliar a aprendizagem do aluno durante o mesmo. É ao longo desse período que o professor pode articular práticas que beneficiem o desenvolvimento da criança. Ao término destas práticas o professor terá maiores condições de avaliar corretamente seus alunos e diante disso promovê-lo para o ano seguinte ou não” (PE 22).

A organização das escolas em ciclos no Estado de São Paulo, como já abordado no capítulo I, não apresenta devida fundamentação, especialmente por parte do governo, o que dificulta o desenvolvimento de tal proposta no contexto escolar. Percebemos que os entendimentos dos sujeitos se centram, em grande medida, na questão da extensão do tempo, uma leitura considerada aqui superficial, frente à grande estrutura da proposta dos ciclos, considerando ainda sua articulação com a progressão continuada.

Eixo 2 – Gestão

IV – Responsáveis pelo processo avaliativo

Dois sujeitos entendem que o principal responsável pelo processo avaliativo são os coordenadores pedagógicos. Outros três entendem que a equipe gestora bem como os professores são os grandes responsáveis em acompanhar o processo avaliativo nas escolas.

V – Atribuições dos responsáveis pelo processo avaliativo

Os responsáveis pelo processo avaliativo nas escolas, além de todo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, devem também dar diretrizes para solucionar as possíveis falhas no percurso deste processo, aprimorar ações e contribuir para a aprendizagem. Podemos identificar essas atribuições nas respostas do (PE 21): “Os profissionais da Secretaria de Educação desenvolvem ações para aprimoramento em relação à avaliação municipal, os gestores escolares aproveitam essas ações e implementam com os trabalhos desenvolvidos na escola em relação ao tema. Essas informações, ainda que de forma rudimentar, são socializadas com todos e, caso necessário, utilizadas para correção de rumos” e (PE 26): “Uma das principais atribuições do coordenador é ser o elo entre o corpo docente e a direção escolar.

Além disso, os especialistas comentaram que os coordenadores devem auxiliar na gestão escolar e na elaboração da proposta pedagógica, estabelecendo e organizando o HTPC, assegurando o seu caráter coletivo. Seu papel ainda está relacionado com a orientação de alunos, pais e professores, subsídio aos professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, com sugestões para melhoria da prática docente, execução, acompanhamento e avaliação das ações previstas no PPP da escola, auxílio aos professores na execução dos diferentes projetos, inclusive os de recuperação da aprendizagem.

Procede, juntamente com os professores, a análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, registrando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas, propondo alternativas para otimização dos resultados. Deve, ainda, incentivar e atuar na formação continuada dos professores.

VI – Orientações sobre avaliação

As orientações para as unidades escolares, em relação à avaliação, são voltadas para o aprimoramento de conhecimento e formação continuada. Destacamos as respostas do (PE 21): “Há orientação sobre a avaliação realizada pelo professor em sala no sentido de promover diagnóstico, leitura das dificuldades e intervenção em prol da aprendizagem, distanciando da

ideia de utilização da avaliação para simplesmente classificar ou castigar, práticas comuns ainda no Brasil, além de aproveitamento dos indicadores da avaliação em larga escala” e do (PE 23): “Sim, durante todo ano letivo tanto os coordenadores quanto os professores são orientados sobre estas avaliações e sobre os procedimentos necessários para a realização das mesmas. Durante os HTPCs os professores podem discutir sobre o tema, além de poderem participar de cursos que envolvem o tema avaliação”.

VII - Alteração da estrutura da Secretaria da Educação após implantação dos ciclos e progressão continuada

Em relação à alteração das estruturas da secretaria em virtude da implantação dos ciclos e progressão continuada, quatro dos participantes responderam que não, justificando em seguida, como o (PE 22): “Não, pois a secretaria já havia se adequado a essas políticas educacionais desde a municipalização que ocorreu em 1998 com o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série na época).” Como já destacado, nesse mesmo período, 1997, as escolas da rede municipal passaram por uma reorganização, alunos da 1ª a 4ª série foram colocados em prédios separados dos alunos da 5ª a 8ª série, logo em seguida ocorreu a implantação dos ciclos e da progressão continuada.

Essa alteração justifica o fato de inicialmente a rede apresentar dois ciclos, devido à logística e não ao desenvolvimento cognitivo ou humano. Dessa forma, a implantação fica falha. Segundo Freitas (2003), não há sentido nos ciclos no Estado de São Paulo. Reforçamos a ideia de que não encontramos nenhuma estrutura ou documentação que justifique o motivo pela implantação dos ciclos no Estado de São Paulo. Segundo o (PE 21), as alterações ocorreram: “Em termos de estrutura, ocorreu ampliação de profissionais técnicos, além da necessidade de apropriação dos conceitos, por parte de toda equipe técnica, dos ciclos e progressão que atuam respectivamente nos espaços da escola e fluxo para trabalhar com as apropriações por parte das unidades escolares”.

Eixo 3 – Procedimentos de análise

VIII – Tipos de avaliações que as Unidades escolares aplicam

A rede municipal aplica, além das avaliações de aprendizagem, as avaliações externas para compreensão geral da aprendizagem de atuação das unidades e até, das políticas de ciclo e progressão do município, conforme relata a (PE 22): “Os tipos de avaliações que as UEs realizam são: Provas bimestrais, diagnósticas e as avaliações de larga escala como Provinha Brasil que avalia o nível de alfabetização; a Prova Brasil que é realizada a cada dois anos para os 5º e 9º anos e dos 3º do Ensino Médio e o SARESP realizado todo ano para os 3º, 5º, 7º e 9º anos e 3º ano do ensino médio e o AVALIA que é uma avaliação do Sistema UNO”. O discurso dos especialistas está condizente com as informações apuradas no capítulo II, no qual detalhamos as avaliações que o município aplica.

IX – Planejamento da Formação continuada aos docentes, sobre avaliação

Há um planejamento de ações no início do ano letivo, levando-se em conta a necessidade da rede municipal. São oferecidos, ao longo do ano letivo, cursos de aprimoramento em HTPC, cursos de curta duração, simpósios, planejamento, nos quais a temática avaliação é uma constante. Conforme relatam o (PE 21): “Em termos de estrutura, ocorreu ampliação de profissionais técnicos, além da necessidade de apropriação dos conceitos, por parte de toda equipe técnica, dos ciclos e progressão que atuam respectivamente nos espaços da escola e fluxo para trabalhar com as apropriações por parte das unidades escolares”; e a (PE 25): “De acordo com as necessidades que vão surgindo, são realizados encontros dentro da unidade escolar e a Secretaria da Educação quando é solicitada realiza cursos com especialistas nesta área”.

Na Tabela 25, podemos observar que 42 (56%) participantes: professores, gestores e especialistas possuem especialização em nível lato-senso e na Tabela 26, tanto por parte da Secretaria da Educação quanto por iniciativa própria, há uma grande quantidade de cursos apontados pelos sujeitos da pesquisa. Para 75 participantes encontramos um número de 192 participações em palestras e cursos sobre avaliação. A Secretaria da Educação do município pesquisado, quando oferece cursos aos professores da rede, tem como estratégia realizar uma

avaliação referente ao que foi oferecido e, em grande maioria, os cursos são muito bem avaliados pelos participantes. Então fica uma dúvida, apesar da grande quantidade de cursos realizados, por que ainda encontramos argumentos contraditórios quanto aos sistemas de avaliação?

X - Análise e divulgações dos dados das avaliações

Em relação à análise e divulgação dos dados das avaliações, observamos que as avaliações em larga escala são utilizadas para o aprimoramento e identificação de áreas que necessitam de maiores cuidados e investimentos, como no relato:

“A avaliação em sala de aula e seus resultados é prioritariamente trabalhado na unidade escolar, com retorno de informações à Secretaria de Educação. Já os indicadores de avaliações em larga escala, há orientação para análise também na escola, mas com participação da Secretaria de Educação, uma vez que os números revelam muito sobre as políticas desenvolvidas na cidade. Em relação à avaliação em sala, a comunidade recebe através de reuniões de pais, já sobre avaliação em larga escala, a secretaria recebe os números e as observações da escola, encaminha às medidas locais para publicização, com o cuidado de evitar estabelecimento de ranqueamento” (PE 21).

Há também um cuidado com as avaliações de aprendizagem que são adequadas às ações pedagógicas, conforme o (PE 26):

“Os resultados das avaliações internas são analisados para servir de parâmetros para nortear as ações pedagógicas dos docentes e são divulgados para os pais. As avaliações em larga escala, são usadas para direcionar as ações da secretaria de educação e nortear políticas públicas”.

As avaliações segundo os participantes não são utilizadas para fazer ranqueamento das escolas, pois estão voltadas para o aprimoramento dos profissionais e investimentos nas escolas que apresentam menor índice de aproveitamento, bem como verificar o que está funcionando e como é a organização das escolas onde o índice de aproveitamento é melhor.

XI – Instrumentos de avaliação utilizados nas escolas

Os apontamentos realizados pelos especialistas da Secretaria da Educação não diferem dos apontamentos feitos pelos professores e alunos, indicam que os instrumentos mais utilizados são: provas, trabalhos e pesquisas, observações e participação do aluno. Destacamos aqui as respostas do (PE 21):

“Apesar de existir diálogo entre a Secretaria de Educação e unidades escolares para utilização de múltiplos instrumentos de avaliação escolar, percebo que, de maneira geral, os professores utilizam como ferramenta a observação em caderno, participação do aluno em sala e provas com questionários e questões dissertativas.

Já as escolas, em termos institucionais, fazem uso das observações feitas pelos pais em reuniões, e, ainda que de forma precária, indicadores de avaliação em larga escala sobre a unidade escolar. De acordo com o (PE 23): “Os instrumentos utilizados para avaliar os alunos são: trabalhos individuais e em grupo, avaliações periódicas, pesquisas e atividades desenvolvidas no decorrer das aulas”.

A insatisfação apresentada pelo especialista (PE 21) denota as reais intenções que a escola dá ao processo avaliativo. A avaliação idealizada por vários educadores brasileiros, foco da presente pesquisa e a maior responsável pelo sucesso do aluno na escola, conforme a argumentação de Freitas (2003):

Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com as a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o informal (p. 46).

Diante disso, observamos que, embora as regulamentações da Secretaria de Educação pesquisada indiquem a presença do sistema de ciclos e progressão continuada, pela análise realizada, considerando a fala dos alunos, professores, gestores e especialistas, encontramos um sistema que diverge em vários aspectos do que é apregoado para os regimes de progressão continuada e ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou abranger determinadas concepções de públicos envolvidos no contexto escolar, acerca da avaliação diante da implantação da progressão continuada e dos ciclos de aprendizagem, que ocorreram na década de 1990 no Estado de São Paulo. Entre esses públicos estão alunos, professores, gestores e especialistas de uma rede de ensino pública do interior de São Paulo, o que possibilitou uma visão ampla sobre o tema.

Retomamos aqui os objetivos da presente pesquisa que pretendeu, de forma específica: a) analisar um conjunto de informações disponíveis sobre a avaliação nos ciclos e na progressão continuada nos documentos oficiais do município pesquisado; b) analisar as concepções da equipe gestora, dos docentes e alunos sobre ciclos e progressão continuada com foco na avaliação; c) pesquisar, junto aos docentes de escolas do município pesquisado, as ações de formação e aprimoramento docente para avaliação nos ciclos e progressão continuada; d) analisar o conjunto de instrumentos de avaliação utilizados nas escolas da rede do município pesquisado, após a implantação dos ciclos e progressão continuada. A possibilidade de dar oportunidade para que a comunidade escolar de uma secretaria da educação se pronunciasse a respeito de vários fatores intervenientes do processo avaliativo foi uma tarefa ao mesmo tempo desafiadora e gratificante.

Primeiramente, os dados nos indicaram que as ferramentas avaliativas utilizadas nas unidades escolares se mostraram diversificadas, e em muitas situações, conflituosas, considerando os pressupostos de uma avaliação mais formativa e também as questões entre os discursos proferidos pelos professores e suas práticas. Observamos que os professores usam em suas avaliações: observação, registro, provas escritas, avaliação diagnóstica, e isto ficou claro tanto nas aloções quanto nos documentos das escolas.

A utilização de provas, muitas vezes criticadas, é identificada nos diversos discursos do aluno, professor, gestores e especialistas. Notamos, ainda, que a avaliação formal ou avaliação instrumental permeia todo o processo de ensino, procurando quantificar o conhecimento do aluno, em grande medida, de maneira pontual.

As diferentes estratégias identificadas auxiliam o professor a compor a nota final do aluno, como, por exemplo, os trabalhos e pesquisas são instrumentos para ajudar o aluno a atingir a nota que muitas vezes não conseguiu na prova, quando deveria ocorrer o inverso, ou

seja, as diferentes estratégias deveriam auxiliar o professor a desenvolver as aprendizagens. Para isso, a avaliação deve ser utilizada com mais rigor metodológico, para que possa conduzir os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, por meio de uma visão global da turma e do aprendizado de cada um.

Um formato avaliativo identificado nos discursos dos alunos, professores e gestores é a avaliação no sentido mais subjetivo, como: participação e comportamento, embora professores e gestores não confirmem que eles são componentes da nota final. Observamos na fala dos alunos que o comportamento e a participação são fatores preponderantes para a reprovação: “é bagunceiro e não faz os trabalhos e lições”, “O aluno não faz nada, porque não estuda para a prova, porque não tem vontade de fazer nada, nem dá atenção aos professores. Eu acho que repetir é um meio muito bom e ruim. O bom é que você estuda e depois recupera o que perdeu. O ruim é de repetir o ano de novo”, “não se comportar na aula e tirar notas baixas”, “vem só pra conversar com os amigos”. Nesse sentido, o aluno chega a assumir, em várias situações o fardo da reprovação, considerando, neste contexto, que ele não tem conhecimento das possibilidades das estratégias de recuperação.

Resta dizer que a implicação do comportamento e a indisciplina frente à reprovação mostra-se bastante frágil, pois poderia ser tratada em outra dimensão nas escolas, para além de representar um simples componente avaliativo para reprovação ou não. Certamente, a avaliação subjetiva não tem uma forma definida, pois se trata do olhar do docente, bem como suas concepções, nem sempre explícitas e não há como discutir que ela permeia a forma de avaliar docente. Já presenciamos, na experiência profissional, falas como: “ele está brincando agora, vai ver só na hora da prova”. Nesse momento, a avaliação é utilizada tão somente como prática punitiva.

Ainda que de forma aquém das demandas atuais da educação, os professores apresentam argumentos que denotam diferentes estratégias para avaliar, mas isto ocorre num ambiente em que a implantação dos ciclos e progressão continuada, relacionada à seriação, ainda vigente, provocou e ainda provoca um ambiente com muitos desencontros com as práticas pedagógicas, fator que influencia sobremaneira as aprendizagens. Nesse sentido, o professor parece refém, muitas vezes, do ato de avaliar, amalgamado ao sistema de seriação, que classifica, frente ao grande desafio de classes heterogêneas, pois, evidentemente, com níveis de desenvolvimento distintos.

As propostas do regime de progressão continuada e ciclos, no contexto brasileiro, são interessantes porque propõem atuação e reflexão sobre elementos como: fluxo escolar, espaço

e tempo na escola, avaliação, formatos de recuperação com objetivo de atenuar as questões da cultura de reprovação e evasão, que sempre foi devastadora na escola. O problema em relação a isso passa, em grande medida, na forma como esse sistema foi implantado. As escolas, comunidade, professores e outros públicos do ambiente escolar não tiveram preparação adequada para trabalhar com tal formato. As gestões do governo de São Paulo atuaram de forma insipiente frente a uma política importante como é o caso da progressão continuada, considerando o volume de investimento, em vários níveis, em torno disto. A ideia de progressão não é passar aluno sem aprendizagem, distorcendo ações importantes em relação à avaliação e seus avanços nas últimas décadas, implicando, de forma preocupante, diretamente em danos ao ensino.

Então, no lugar do Regime de Progressão Continuada e Ciclos, surgiu um modelo híbrido de seriação com Progressão Continuada e Ciclos, configurando o que denominamos de celeuma da promoção automática, uma ação irrefletida que causa danos para a educação. A escola fica em uma condição de passividade perturbadora.

A realidade da promoção automática é um exemplo claro de gestão equivocada, sem a parcimônia com um planejamento sistemático que contemple todos os envolvidos, no caso aqui, do contexto escolar. O problema não está na concepção do Regime de Progressão Continuada e Ciclos, mas no trabalho para entendimento amplo de tal concepção e consequentemente de atuação nas escolas. Para qualquer mudança e aprimoramento de políticas, há necessidade de transição com todos os seus elementos. Isso não ocorreu, então: resistência; crescimento significativo de desrespeito por parte dos alunos; interpretações equivocadas, inclusive de grande parte da mídia e de políticos; esvaziamento da função do professor; gestão complacente com a não aprendizagem, entre outras, são implicações presentes nesse contexto. E existe um movimento para além das implicações citadas aqui, que é a busca incessante de culpados, frente à incompetência de muitos responsáveis.

Vale ressaltar que a avaliação na ambiência da Progressão Continuada e Ciclos recebe atenção de destaque. A avaliação deve ser vista como ponto essencial do processo ensino-aprendizagem. A avaliação ganhou abrangência significativa, principalmente, nas últimas décadas. Assim, olhares mais atentos se voltaram para questões avaliativas diferenciadas, uma avaliação formativa, diagnóstica, para corrigir rumos da aprendizagem, na tentativa de mudar uma realidade enraizada e ainda atuante.

Em relação aos ciclos de aprendizagem, os sujeitos, em sua grande maioria, fazem referência à ampliação do tempo. No entanto, identificamos que a sinalização e orientação

sobre este aspecto são bastante restritas em termos documentais por parte do governo paulista. Isso colaborou para apropriações desencontradas no ato de preparar a escola em relação aos tempos e espaços, favorecendo, em certo sentido, a manutenção do modelo tradicional, a saber, Da seriação, diferente do que ocorreu com o exemplo da Escola Plural. O que encontramos foi uma reorganização da parte física, separando o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, em prédios distintos. Os ciclos, nessa direção, transformaram-se em um modelo de seriação, só que com um tempo mais dilatado.

Um ponto que nos chamou muita atenção foi um paradoxo envolvendo a questão da recuperação. Segundo muitos alunos, existe, em várias situações, certa irritação do professor frente às dificuldades que eles apresentam no processo de aprendizagem, mais ainda, diante da dificuldade proferida e ajuda solicitada pelo alunado. Essa irritação deveria estar no lugar de ações estratégicas diferenciadas e devidamente planejadas das utilizadas e que fizeram surgir dúvidas e solicitações de auxílio, objetivando que o aluno tenha o direito de aprender ou recuperar o que não foi aprendido.

Deparamo-nos com um momento de angústia para o aluno: “Alguns explicam novamente, outros quando um aluno fala que não entendeu ficam bravos, isso faz com que o aluno não tenha coragem de perguntar o que não entendeu”. A recuperação, apontada pelos professores, ao menos no discurso, corresponde àquela prevista nos documentos, uma antítese mesmo em relação ao que foi abordado pelos alunos. A preocupação, em relação a isso, é que somada às implicações já conhecidas da promoção automática, ainda temos esse contexto de utilização ineficaz da ideia de recuperação, formando um novo tipo de exclusão; o aluno “progredindo” e quase não saindo do lugar em termos de aprendizagem. Essa exclusão apresenta outro elemento intrigante, percebemos que os alunos creditam a si, a suposta incompetência de não aprender, ou de reprovar.

A recuperação proposta na implantação da progressão continuada deve ser um momento de grande relevância com estratégias distinguidas e não apenas um “explicar de novo”, carregado de negatividade. Observamos também que os professores muitas vezes terceirizam o problema, ou seja, encaminham o aluno com dificuldade para o reforço ou centro especializado com outros profissionais e a grande maioria dos encaminhamentos estão associados à disciplina, “encaminhando para o NAE, encaminhando para o reforço”.

Nossas inferências percorrem o papel dos professores em relação à progressão continuada e ciclos, isto porque diagnosticamos, em demasia, um distanciamento dos pressupostos da progressão continuada e dos ciclos. E apropriar-se de determinada

perspectiva não significa imediatamente concordar com ela. Queremos dizer que é fundamental que o professor conheça profundamente essas políticas para criticar, criar resistência ou qualquer outra intervenção para o estabelecimento digno de uma educação justa. Percebemos que pelo tempo de implantação dos ciclos e progressão, os professores apresentam sérias dificuldades ou até falta de interesse em relação à conceituação do que significam tais políticas. Isso, evidentemente, sem esquecer as responsabilidades que cabem ao governo do Estado de São Paulo.

Encontramos, ainda, uma estranha valoração à reprovação, exatamente o ponto crucial dos referidos regimes e das políticas atuais. Enquanto a progressão continuada tenta evitar a exclusão do aluno por meio da reprovação e evasão escolar, muitos públicos envolvidos consideram certa a reprovação e justificam suas respostas, alegando que fizeram de tudo para que o aluno de fato aprendesse, mas quando perguntamos aos alunos “o que os professores fazem quando o aluno não aprende?” nos deparamos com respostas não muito animadoras, desqualificando muitas vezes o discurso pronto e considerado correto, dito pelo professor, em relação a uma variedade de estratégias apresentadas para que a aprendizagem aconteça de forma linear e contínua.

Em 2010, o então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, professor Paulo Renato, em entrevista emblemática ao Jornal Correio Popular, no dia 13 de junho, afirmou:

Nem os professores, nem o Poder Público entenderam o que é a progressão continuada. Hoje, o que se pratica é a aprovação automática, que não avalia se o aluno aprendeu ou não, afirma (MORETO, 2010).

Na situação, o Secretário comentou, de forma corajosa, sobre as dificuldades da implantação do regime de progressão continuada, no Estado de São Paulo. Apresentou uma situação *sui genere*. A declaração do então secretário não pode estar dissociada do tempo que essa política está implantada, especialmente comandada por um mesmo partido desde o seu surgimento, o que demonstra a fragilidade de gestão dos governos que atuaram até o momento. O lado positivo é o reconhecimento das dificuldades, que ocorreu com implementações condizentes com as realidades das escolas e seus públicos.

Algumas lacunas ficaram sem respostas como: diante de tantas pesquisas sérias que discutem sobre avaliação e progressão continuada, por que essas informações não chegam às escolas e as decorrentes reorganizações são tão morosas quando deveriam ser mais eficientes?

Diante disso e frente à Secretaria da Educação também pude perceber as limitações no campo de atuação na área da educação. Muitos chefes do poder executivo tratam das questões da educação como “*quintais de suas casas*” sem o cuidado necessário e em alguns casos nomeiam Secretários da Educação sem qualquer relação com a área e sem qualquer experiência no campo, assunto muito discutido em reuniões de Secretários dos municípios do Estado de São Paulo (UNDIME)²¹. As dificuldades surgiram até mesmo, para desenvolver esse trabalho, tendo em vista como premência a necessidade de se desenvolver pesquisa na área da educação, uma vez que a Educação se apresenta como fonte do desenvolvimento. É necessário ponderar os discursos dos que estão postos e alinhados com o ato pedagógico para que não haja indicações em direções antagônicas entre o que se faz e o que se fala.

Dessa forma, inferimos que, ao longo da trajetória da progressão e ciclos, observamos ainda que tímidos, alguns avanços. Os desencontros ainda são muitos, mas a avaliação e seus desdobramentos parecem estar no centro das questões da escola. Os desafios são apropriações mais atentas acerca dessas políticas, por parte de todos os envolvidos no contexto escolar, como forma de atenuar determinados ranços e vícios ainda em funcionamento, em prol de uma educação, ao menos, mais justa.

²¹ União dos Dirigentes Municipais de Educação

REFERÊNCIAS

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

ARCAS, P.H. Saresp e **progressão continuada: implicações na avaliação escolar**. Revista Estudo Avaliação, p. 473-488, set./dez. 2010.

ALAVARSE, O. M. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: Limites e Possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

BERTAGNA, R.H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n.31, p.73-86, jul.-dez., 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. **Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf. Acesso em 03 mai. 2012.

CAIN, A. A. **O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de 'sistema de ensino'**. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 2009.

CAMARGO, A.L.C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação do Rio Janeiro**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mai. 2012

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da Avaliação educacional**. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2004. (http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)

GERAQUE, E. **“Cidade Pacata tem poluição de Cubatão”**. Folha de São Paulo. São Paulo, SP, 16 de abr. 2012, pág. C1 Cotidiano <http://acervo.folha.com.br/fsp/2012/04/16/15/>

GADOTTI, M. Por que progressão continuada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, jan./dez. 2003.

GIUSTA, A.S.; EUCLIDES, M.A.M.; RAMÓN, D.A.M. Ciclos de formação na Escola Plural. **Presença Pedagógica**, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**. Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAINARDES, J. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETO, M. A. progressão continuada foi mal entendida. **Jornal Correio Popular**, Campinas, SP, 13 jun. 2010, p. A6.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. **O contexto histórico do Saesp e da avaliação em larga escala no Brasil**. 2011. 32 f. Especialização. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12a Edição. Porto: Afrontamento, 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833 de 08 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais, 1983.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE Nº 9/97**, Homologada pela Res. SE de 4.8.97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. 1997a.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE Nº 10/97**, Homologada pela Resolução SE de 3.9.97. Fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. 1997b.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação CEE 22/97 – CP** – Aprovado em 17.12.97. Avaliação e Progressão Continuada. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Vol. XLIV. Atualização jul/dez/97. SE/CENP. 1997c.

SÃO PAULO (Estado). **A construção da proposta pedagógica da escola**. Escola de Cara Nova - Planejamento 2.000. Secretaria da Educação do Estado - SEE. p. 01-16. São Paulo, 2000.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, C. P. de. **Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem**. Caderno de pesquisa, nº 108, novembro de 1999.

UTSUMI, M. C. **Escola-Padrão: Avanço na melhoria do Ensino!** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

ANEXO I - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS:**Perfil**

- 1) Escola: _____
- 2) Aluno: _____
- 3) Data: ___/___/ 2011

- 4) Idade: _____ anos
- 5) Sexo: () Masculino () Feminino
- 6) Ano que está estudando: () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 8º ano () 9º ano.

Questões específicas

- 1) Qual disciplina você mais gosta?
- 2) O que é avaliação nessa disciplina?
- 3) Como são as provas nessa disciplina?
- 4) Qual disciplina você não gosta?
- 5) O que é avaliação nessa disciplina?
- 6) Como são as provas nessa disciplina?
- 7) Quando um aluno é reprovado? O que você acha?
- 8) O que o (a) professor (a) faz quando alguém da sala não apreende o que foi dado?
- 9) O que você mudaria nas formas de avaliação?

ANEXO II - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- a) Dados pessoais:
- 1) Escola: _____
 - 2) Nome: _____
 - 3) Data: ___/___/ 2011
 - 4) Idade: _____ anos
 - 5) Sexo: () Masculino () Feminino
- b) Formação
- 1) Licenciatura: _____ conclusão: _____
 - 2) Pós-graduação: () especialização _____
() mestrado _____
() doutorado _____
 - 3) Estudos sobre avaliação
Em HTPC () sim () não
() Palestras () Oferecida pela SME () iniciativa própria
() Curso de curta duração () Oferecida pela SME () iniciativa própria
- c) Situação Funcional:
- 1) Há quanto tempo está na rede municipal?
 - 2) Você é professor ou professora () efetivo () contratado (temporário)
 - 3) Trabalha em outra rede de ensino? () sim () não
Caso afirmativo, cite a rede ou escola onde trabalha.
- d) Questões específicas:
- 1) Como você planeja sua avaliação?
 - 2) Quais as suas ações quando o aluno não aprende?
 - 3) A gestão escolar (da escola ou da SME) interfere na sua forma de avaliar?
 - 4) E na aprovação ou reprovação do aluno?
 - 5) Qual seu maior desafio, em sala de aula, no processo de avaliação?
 - 6) Qual o sentido da avaliação para você? Para que ela serve?
 - 7) Quais instrumentos de avaliações você realiza?
 - 8) Você já modificou sua forma de avaliar durante sua trajetória profissional?
 - 9) Você considera que os alunos devam ser reprovados? Quando?
 - 10) Como você avalia o comportamento dos alunos?
 - 11) O que você sente quando corrige as provas dos alunos?
 - 12) O que faz com os resultados das provas?
 - 13) O que você entende por progressão continuada?
 - 14) O que você entende por ciclos?

ANEXO III - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE GESTORA

a) Dados pessoais:

- 1) Escola ou departamento: _____
- 2) Nome: _____
- 3) Data: ___/___/ 2011
- 4) Idade: _____ anos
- 5) Sexo: () Masculino () Feminino

b) Formação

- 1) Licenciatura: _____ conclusão: _____
- 2) Pós-graduação: () especialização _____
() mestrado _____
() doutorado _____
- 3) Estudos sobre avaliação
Em HTPC () sim () não
() Palestras () Oferecida pela SME () iniciativa própria
() Curso de curta duração () Oferecida pela SME () iniciativa própria

a) Situação Funcional:

- 1) Há quanto tempo está na rede municipal?
- 2) Você é professor ou professora () efetivo () contratado () cargo comissionado
- 3) Trabalha em outra rede de ensino? () sim () não
 - a. Caso afirmativo, cite a rede ou escola onde trabalha.

Questões específicas:

- 1) Qual o sentido da avaliação para você? Para que ela serve?
- 2) Quais instrumentos de avaliações a unidade escolar realiza?
- 3) A gestão escolar interfere na forma de avaliar dos docentes?
- 4) O que você entende por progressão continuada?
- 5) O que você entende por ciclos?
- 6) Como os alunos são avaliados dentro dos ciclos e da progressão continuada?
- 7) Como é realizada a recuperação?
- 8) Qual seu maior desafio, na escola, no processo de avaliação?
- 9) Você considera que os alunos devam ser reprovados? Quando?
- 10) A escola avalia o comportamento dos alunos?
- 11) O que a escola faz com o resultado das avaliações?

ANEXO IV - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, EQUIPE DE ESPECIALISTAS²²

b) Dados pessoais:

6) Escola ou departamento: _____

7) Nome: _____

8) Data: ___/___/ 2011

9) Idade: _____anos

10) Sexo: () Masculino () Feminino

b) Formação

4) Licenciatura: _____ conclusão: _____

5) Pós-graduação: () especialização _____

() mestrado _____

() doutorado _____

6) Estudos sobre avaliação

Em HTPC () sim () não

() Palestras () Oferecida pela SME () iniciativa própria

() Curso de curta duração () Oferecida pela SME () iniciativa própria

b) Situação Funcional:

1) Há quanto tempo está na rede municipal?

2) Você é professor ou professora () efetivo () contratado () cargo comissionado

3) Trabalha em outra rede de ensino? () sim () não

Caso afirmativo, cite a rede ou escola onde trabalha.

c) Questões específicas:

1. Quem são os responsáveis por acompanhar o processo avaliativo?

2. Quais são as atribuições desses profissionais?

3. Quais os tipos de avaliações as unidades escolares pertencentes a esta SME realizam?

4. Vocês realizam alguma orientação específica sobre a avaliação?

5. Houve alguma modificação na estrutura da secretaria ocasionada implantação dos ciclos e progressão continuada?

6. Como é planejada a capacitação docente para a avaliação?

7. Como são analisados, e para quem são divulgados os dados das avaliações?

8. Quais os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas?

²² Retirado de VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez/2003, p. 23-37.

9. Você considera que os alunos devam ser reprovados? Quando?
10. O que você entende por progressão continuada?
11. O que você entende por ciclos?