UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental:
um estudo em uma escola pública estadual paulista

Daniela Cristina Bruno Sato

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo, como parte das exigências para
a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área:
Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – SP
2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental:
um estudo em uma escola pública estadual paulista

Daniela Cristina Bruno Sato

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Raquel Lucato Cianflone

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo, como parte das exigências para
a obtenção do título de Mestre em Ciências,
Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – SP
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Sato, Daniela Cristina Bruno

Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista. Ribeirão Preto, 2007.

166 p.: il. ; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientadora: Cianflone, Ana Raquel Lucato

1.Organização do ensino em ciclos. 2.Educação básica.
3.Avaliação da aprendizagem.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniela Cristina Bruno Sato

Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a.Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha família, a quem muito amo
e que sempre me apoiou, em especial aos meus pais,
Ivanor e Lourdes, às minhas irmãs Carina e Ivana,
à minha sobrinha Eduarda, que me encantou com
a inocência de seu sorriso, meu cunhado Fábio, e ao meu
marido Richard, pelo companheirismo, pela compreensão,
e por ter estado ao meu lado nos momentos
mais difíceis desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Um caminho difícil nunca é trilhado sozinho. Por isso, quero agradecer a todos que colaboraram para a conclusão desta importante etapa vitoriosa. Inicialmente a Deus, por ter me dado forças para percorrer esta difícil trajetória.

A toda minha família, pelo carinho, colaboração constante e pela compreensão nos meus momentos de ausência.

À Elizabeth e Shiguemitsu Sato, pelo apoio e incentivo, presentes desde o início deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP, pelo respeito e pela oportunidade que me foi concedida, de concretizar este trabalho.

Aos alunos e profissionais da escola pesquisada, que muito contribuíram e compreenderam as razões e necessidades demandadas por este trabalho de dissertação.

Às minhas colegas de Mestrado, Luciane Mialich e Gláucia Mendes, pelo aprendizado e convívio que proporcionaram.

Ao CNPq, pelo reconhecimento e apoio financeiro.

Às minhas amigas Suely Miranda e Soraia Dumbra, que colaboraram para a finalização deste trabalho.

À professora Sylvia Domingos Barrera, pela supervisão e apoio no desenvolvimento do Estágio, no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Agradecimento especial à professora Ana Raquel Lucato Cianflone, pelo compromisso, estímulo e, principalmente, pela confiança depositada em meus estudos.

“ A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica: ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como variável social e não como simples variável pedagógica.”

José Mário Pires Azanha

RESUMO

SATO, D.C.B. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista.** 2007. 166p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ao propor a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada, introduz importantes modificações nos sistemas de ensino e nas práticas de avaliação adotadas nas escolas brasileiras. No Estado de São Paulo, toda rede está sob essa forma de organização desde 1998. Com base no exposto, foram definidos como objetivos da pesquisa: *investigar junto à equipe pedagógica, professores e funcionários as concepções e práticas associadas à organização do ensino em ciclos; quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula; que relação é possível identificar entre o ethos escolar e as práticas avaliativas; quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas.* A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede estadual paulista; os participantes foram professores, equipe pedagógica e funcionários. De acordo com os objetivos propostos, foi adotado o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. Os procedimentos de pesquisa envolveram: observação, entrevistas e análise documental. O conjunto de dados analisados permitiu concluir que: a concepção de ciclos é polissêmica e muitas vezes imprecisa, predominando, na prática, a concepção de oposição ao sistema seriado e dilatação/flexibilização do tempo; há movimentos de resistência e adaptação à desseriação e à não-reprovação; dificuldades estruturais relacionadas às condições de trabalho dificultam uma prática efetiva de avaliação processual e formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Organização do ensino em ciclos, educação básica, avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

SATO, D.C.B. 2007. **Organization of the education in cycles and evaluative practices in the middle school: a study in a public state school of São Paulo.** 166p. Dissertation (Master) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

When the National Law of Education Directives and Base lines 9394/96, proposes the organization of education in cycles and the regime of continued progression, it introduces importante changes in the education systems and in the evaluation practices adopted by the Brazilian schools. In the State of São Paulo, all the group of schools are under this way of organization since 1998. Based on these statements, it was possible to define the research objectives: *investigating together with the pedagogical team, teachers and employees, the conceptions and practices associated to the organization of education in cycles; which values are in the evaluative practices and constitute the evaluative ambiance of the classroom; which relation it is possible to identify between the school ethos and the evaluative practices; which difficulties may be identified in this relation and how they are eventually overcome.* The research was done in a public state school of São Paulo, in the middle school level, the participants were teachers, pedagogical team and employees. According to the proposed objectives, it was adopted the qualitative research, as a methodological and theoretical reference. The research procedures involved: observation, interviews and document analysis. The data analysis allowed to conclude that: the conception of cycles is polissemic and most of the times inexact, predominating, the conception of opposition over the serial system and dilatation/flexibility of time, there are movements of resistance and adaptation to the non-serial system as well to the non-reproval; structure difficulties related to working conditions make it difficult to have an effective practice of evaluation, processual and formative.

Key words: Organization of education in cycles, basic education, learning evaluation

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1.O aspecto legal da organização do ensino em ciclos.....	19
1.1.1. As experiências de organização do ensino em ciclos anteriores a LDB/96....	22
1.1.2. As experiências com a organização do ensino em ciclos após a LDB/96	28
1.2. As concepções de organização do ensino em ciclos.....	30
1.3. Possíveis causas do fracasso escolar	35
1.4. Algumas contribuições da Psicologia para as propostas de organização do ensino em ciclos.....	39
1.5. Promoção automática e progressão continuada.....	41
1.6. A centralidade da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos.....	45
1.7. O conceito de avaliação e a proeminência de sua dimensão valorativa	46
2. OBJETIVOS	51
3. JUSTIFICATIVA	53
4. O PERCURSO METODOLÓGICO	55
4.1. O trabalho de campo.....	55
4.2. O universo da pesquisa	56
4.3. Procedimentos para coleta de dados	58
4.3.1.Critérios iniciais para a seleção de unidades de observação e participantes	58
4.3.2. A observação participante	59
4.3.3. Entrevistas	61
4.3.4. Análise documental	62
4.3.5. Procedimentos de análise dos dados.....	63
5.0. PRÁTICAS AVALIATIVAS, ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E DINÂMICA DA ESCOLA	65
5.1. Práticas educativas e organização do ensino em ciclos.....	65
5.2. Avaliação e o contexto escolar: o ponto nevrálgico da educação	74
5.3. Recuperação e aprendizagem: erros e acertos	88
5.4. Formação e Prática do Professor	94

6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
---------------------------------------	------------

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
--	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A. Roteiro preliminar de observação	115
APÊNDICE B. Roteiros preliminares para entrevistas	117
APÊNDICE C. Diário de Campo	119
APÊNDICE D. Transcrição de Entrevista A.....	137
APÊNDICE E. Transcrição de Entrevista B	151

ANEXOS

ANEXO A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	163
ANEXO B. Ficha de avaliação escolar	165

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

1. INTRODUÇÃO

1.1 O aspecto legal da organização do ensino em ciclos

A possibilidade de organização não seriada do ensino já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) nº 4.024 de 1961, que, em seu artigo 104 considera “ a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”. Sousa (2000) destaca que, se na Lei nº 4.024/61 a organização não seriada do ensino é apresentada em caráter experimental, na Lei nº 5692/71 é explicitada como uma alternativa, como indica o artigo 14 § 4: “ verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.”

Com a lei 5692/71, conclui-se um ciclo de reformas educacionais criado com o objetivo de ajustar a educação brasileira à ruptura política realizada pelo golpe militar de 1964. Tal ruptura política era uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica, o que gerou também uma continuidade no âmbito educacional, expressa pelos enunciados dos objetivos especificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) e na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71 (SAVIANI, 1999).

O elemento de continuidade pode ser constatado nos cinco primeiros títulos da Lei nº 4024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração e dos sistemas de ensino que permaneceram em vigor. É importante destacar que são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, ou seja, a orientação fundamental da organização escolar brasileira (SAVIANI, 1999).

Embora tenha havido continuidade nos objetivos das respectivas Leis, é preciso considerar que houve uma ruptura na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino.

[...] se a continuidade da ordem socioeconômica só pôde ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções dela demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais (SAVIANI, 1999, p. 118).

Além disso, não podemos inferir que as intenções reais tenham permanecido as mesmas, sobretudo pela inspiração liberalista que marcou a Lei 4024/61 e que, posteriormente, cedeu lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5692/71 (SAVIANI, 1999).

Apesar das possibilidades legais presentes na legislação anterior, é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.9394/96) que reconhece e propõe a possibilidade desta nova forma de organização do ensino fundamental, em nível nacional (BRASIL, 1996). Além dos princípios e diretrizes estabelecidos pela nova lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal 10.172/2001) também propõem a organização do ensino em ciclos contribuindo, desta forma, para a crescente expansão do regime no país (BRASIL, 2001).

A atual LDB, ao definir as linhas mestras da educação nacional, criou condições legais e estratégias para viabilizar a universalização da educação básica, já prevista na Constituição de 1988. Dentre as principais diretrizes, destacam-se as que se referem à flexibilização da organização do ensino fundamental, como o regime de ciclos e a progressão continuada, tanto para os estabelecimentos que adotam o sistema seriado quanto para os que se organizam sob o regime de ciclos (BRASIL, 1996).

A questão relativa aos ciclos está explicitada no artigo 23 da LDB/96:

Art. 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 (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar o fato de que, apesar das alternativas de organização propostas acima, o artigo 24 evidencia que o ensino seriado continua sendo a referência para a apresentação das diretrizes e bases da educação nacional, como podemos constatar na citação seguinte:

Art.24- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II- a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola:

[...]

III- nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino:

IV- poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.

Portanto, podemos notar que as idéias de anuidade, classificação, promoção, currículo sequencial e série como forma de referência para o agrupamento de alunos, típicos do sistema de ensino seriado, é a referência para a organização da educação atual, apesar das novas possibilidades já expostas no artigo 23 quanto à organização do ensino em ciclos (ALAVARSE, 2002).

Assim, é possível concluir que esta nova forma de organização da educação brasileira é tratada de forma muito genérica na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, conforme explicita o artigo 23 sem maiores esclarecimentos sobre suas reais possibilidades (ALAVARSE, 2002).

Pelo exposto, podemos inferir que a LDB atual é caracterizada por um processo de mudanças nos ideais políticos e educacionais de diferentes momentos históricos. As diversas experiências anteriores com a implantação dos ciclos em alguns Estados e municípios - que procuraram atender a demandas sociais e políticas para a democratização do ensino - contribuíram para a efetivação do desenvolvimento da proposta atual da Lei de Diretrizes e

Bases, tornando-se, portanto, um projeto final de exigências e ideais manifestados durante várias décadas.

1.1.1 As experiências de organização do ensino em ciclos anteriores a LDB/96

Os ciclos escolares, como propostas de inovação, surgiram em alguns Estados brasileiros a partir da década de 60, sendo que alguns de seus pressupostos são defendidos desde a década de 20. Essas experiências pioneiras tinham como objetivo regularizar o fluxo de alunos no decorrer do período de escolarização, de forma a eliminar ou limitar a repetência, estabelecendo a universalização de acesso e provimento de condições de permanência do aluno na escola (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

As primeiras experiências com a organização do ensino em ciclos ocorreram nos Estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina, ao final da década de 60. O Estado de Minas Gerais também fez uma tentativa nesse sentido, partindo da inquietação não só de educadores, como também de intelectuais e políticos preocupados com a necessidade de ampliação do acesso à escola e diminuição da evasão (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

No ano de 1968, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantou a chamada reforma do ensino primário, que compreendia, em suas principais alterações, a modificação na seriação do ensino, eliminando a retenção entre 1ª e 2ª séries e entre 3ª e 4ª séries. A promoção entre os níveis só ocorreria mediante o alcance dos mínimos fixados pelos programas de ensino (MAINARDES, 1998). Os professores eram subsidiados por um programa mínimo para cada nível, o qual poderia ser aprofundado de acordo com suas possibilidades, podendo desenvolver as metodologias que julgassem adequadas (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Segundo Arelaro (1998, p.265 apud MAINARDES, 1998, p.21), apesar desta Organização em Níveis, como foi denominada, nunca ter sido revogada de fato, a mesma deixou de existir. Como razões para esse fato, podemos citar a “queda” do grupo de pessoas que defendia a medida no início de maio de 1970, e a alegação de que a Lei 5692/71 dispunha sobre a organização dos currículos em séries anuais.

Além disso, em São Paulo, setores conservadores da sociedade reagiram negativamente diante de tais medidas, fazendo com que a proposta de reorganização do ensino em ciclos não fosse implementada nos anos 70 (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

No período de 1970 a 1984, o Estado de Santa Catarina implantou o Plano Estadual de Educação, que instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória em toda sua rede. Entre 1979 e 1984, o Estado do Rio de Janeiro implantou o Ciclo Básico (C.B.) para as 1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental (PENIN, 2000; MAINARDES, 2001).

Ao longo dos anos 80, vários governos estaduais, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, implementaram medidas de reorganização dos sistemas de ensino, objetivando também a eliminação da evasão escolar (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Essas mudanças partiram de alguns governos eleitos por partidos de oposição, entre eles PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e PDT (Partido Democrático Trabalhista) que, com a vitória nas eleições de 1982, passaram a se empenhar em resgatar a dívida pública com a população, incorporando às políticas educacionais, medidas de reestruturação dos sistemas escolares, visando com isto, à redemocratização da rede de ensino (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

A proposta de Ciclo Básico então se manteve, tendo sido novamente instituída em São Paulo (1984), e posteriormente em Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), marcando uma importante mudança conceitual e prática, sobretudo no tocante às práticas

avaliativas, que apresentaram muitas semelhanças entre si, nesse aspecto (MAINARDES, 1998).

Tal iniciativa se justificava por motivos políticos e educacionais, porém, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, eliminando posteriormente a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano, além da flexibilização do currículo escolar (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

O Ciclo Básico nem sempre se desenvolveu nesses Estados de maneira estável, sendo afetado pela descontinuidade das políticas, ausência de condições para sua efetiva implementação, obstáculos impostos pela burocracia, fragilidade nos mecanismos de avaliação da eficácia do projeto, entre outros. Apesar das dificuldades encontradas para o êxito da proposta, as mudanças ocorridas no plano pedagógico foram importantes, constituindo-se em avanços relevantes para a consolidação de transformações, nas práticas de alfabetização (MAINARDES, 1998).

Naquele momento histórico, educadores e pesquisadores começaram a defender que os processos de alfabetização e de aprendizagem se iniciavam muito antes do que os estudos tradicionais indicavam. Tais informações se baseavam nas teorias desenvolvidas pela lingüística, sociolingüística, e psicologia do desenvolvimento infantil. A aceitação de que a criança aprende desde que nasce obrigava o ensino básico a uma reestruturação de todo o ensino, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, no que se refere aos procedimentos escolares referentes à “preparação para a alfabetização” (ARELARO, 2005).

No Estado de São Paulo, a reorganização do Ensino Fundamental com a proposta do Ciclo Básico ocorreu mediante a publicação do Decreto Estadual nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, editada pelo então governador Franco Montoro. A partir desse decreto, foi elaborada a reformulação curricular que deu origem às Propostas Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau, cujos objetivos educacionais e conteúdos curriculares já eram apresentados

em ciclos, transformando as antigas 1ª e 2ª séries em um *continuum*, excluindo a reprovação no primeiro ano de escolaridade (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

Como principal objetivo, o decreto apontava que o CB visava a diminuir a grande distância existente no desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, criando condições para que todos e, em especial a clientela menos favorecida, tivessem possibilidades de escolarização. (SÃO PAULO, 1984 apud PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003). A reforma curricular, como proposta teórica, trouxe importantes contribuições para a construção de um currículo enfocado nas questões sociais.

Os primeiros anos de implantação do CB podem ser caracterizados pela indefinição da proposta pedagógica, pois faltava suporte para a melhoria na qualidade do trabalho docente. Essa proposta foi sendo construída no próprio processo de implantação do ciclo. Posteriormente, a avaliação qualitativa da implantação do CB, demonstrou que não respeitar o tempo da comunidade escolar para incorporar as mudanças e adequar-se a elas, representaria irresponsabilidade e descompromisso, o que contribuiu para a não-expansão do regime para as séries seguintes (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

Na década de 90, ocorreram várias experiências em administrações municipais, porém com diferentes adaptações na organização dos ciclos (PENIN, 2000). O Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou eleições em importantes capitais do país, entre elas São Paulo (1989-1992; 2000-2004), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1989-2004), onde foram desenvolvidas experiências de introdução dos ciclos escolares com características inovadoras (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Com o objetivo de oferecer uma educação de caráter popular e democrático que garantisse a todos o direito ao conhecimento e à formação cidadã, tais gestões tinham alguns traços em comum: assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que as legitimam, ênfase no trabalho coletivo de formulação e

implementação do projeto político-pedagógico, nova relação com o conhecimento, busca de significados para o conteúdo escolar e, por fim, especial empenho na superação do regime seriado e suas conseqüências, em relação à reprovação e agravamento da seletividade escolar (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Novas medidas ocorreram entre os anos de 1989 a 1992. Nesse período o Ensino Fundamental na cidade de São Paulo foi organizado em 3 ciclos: inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e final (antigas 7ª e 8ª séries) (BARRETTO; SOUSA, 2004).

A avaliação foi concebida como atividade contínua e qualitativa, cujos resultados deveriam ser registrados em relatórios semestrais e discutidos não só com os alunos, mas também entre os responsáveis, passando das notas para os conceitos, e permitindo a reprovação do aluno somente ao final de cada ciclo (BARRETTO; SOUSA, 2004).

A criação de horários coletivos de trabalho na escola, reorientação da ação supervisora, estímulo e apoio para desenvolvimento de projetos foram algumas das condições propiciadas para auxiliar a nova organização curricular (BARRETTO; SOUSA, 2004).

No entanto, a proposta de reorganização da escola em ciclos não teve continuidade da forma como foi prevista inicialmente, em decorrência de alternância de partidos no poder e das diferenças ideológicas entre os grupos gestores (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Em Belo Horizonte, a adoção dos ciclos configurou o que se denominou Escola Plural, estimulada a desenvolver seus próprios projetos desde o início da gestão, em 1993.

Em todo esse processo, a ênfase recaía sobre a necessidade de serem eliminados os mecanismos e procedimentos de exclusão social e cultural dos alunos, que se produziam sob as mais variadas formas, no interior das escolas (PBH/SMEd, 1998).

Além de mudanças profundas na cultura escolar, a Escola Plural redefiniu também aspectos importantes da sua estrutura e funcionamento, de forma a flexibilizar os espaços e

tempos escolares, e permitir que as novas formas de organização favorecessem o desenvolvimento de experiências formadoras dos educandos. Entre as mudanças, podemos citar: salas ambientes, módulos, novos critérios de agrupamento, integração extra-turno, provas interdisciplinares, turmas de recuperação e intermediárias, etc (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Nesse contexto, além das críticas sistemáticas e objetivas ao cotidiano da escola, tornou-se necessário também a ressignificação dos processos de avaliação até então existentes, pois se revelaram geradores de exclusão, sobretudo sob as formas de retenção e de evasão dos alunos (PBH/SMEd,1998).

Os ciclos foram organizados em três, de três anos cada, sendo que o primeiro incorpora as crianças de seis anos de idade, constituindo um Ensino Fundamental de nove anos, o que antecede a possibilidade colocada pelo Plano Nacional de Educação (2001). O ciclo intermediário atende crianças na faixa aproximada de 9 a 11 anos e por fim, o terceiro ciclo, com crianças de 12 a 14 anos. Mais recentemente, houve a criação do ciclo da juventude, o que equivale ao Ensino Médio (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Nesse sentido, a Escola Plural compartilhava da concepção do regime de ciclos, numa perspectiva que privilegiava a função social da escola e a socialização do aluno, o que teve conseqüências de ordem política, cultural e social (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Atualmente, no Estado de Minas Gerais, os gestores do sistema têm remetido às unidades escolares a decisão de manter ou não os ciclos. Os dados do Censo Escolar de 2005 indicam que o nível de adesão aos ciclos é elevado (BRASIL, 2005).

Portanto, o processo de implantação do regime de ciclos não é uma posposta exclusiva dos governos atuais, tampouco totalmente inovadora. Faz parte do contexto educacional de várias décadas, nos quais já se objetivava introduzir um ensino mais democrático, porém, com algumas mudanças na organização e na concepção subjacente ao processo.

1.1.2 As experiências com a organização do ensino em ciclos após a LDB/96

Segundo dados do Censo Escolar do Inep, no Brasil, em 2005, cerca de 63,2% dos alunos estavam matriculados no regime seriado de ensino, enquanto 36,8% freqüentavam escolas que possuíam unicamente ciclos ou adotavam regimes mistos em sua organização. (BRASIL, 2005). Cabe ressaltar o fato de que a região sudeste é a que se apresenta mais inclinada à implantação dos ciclos, com quase 90% das escolas das redes estaduais organizadas sob esse regime.

De 1999 a 2002, segundo dados do Censo Escolar sobre a organização da escolaridade no Brasil, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos cresceu de 10% para 10,9%, e as escolas organizadas em séries e ciclos cresceu também de 7,6% para 8,5%, o que representa um total de 19,4% de estabelecimentos de ensino que trabalham nesse regime (BRASIL, 2005).

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, como responsável pela formulação de políticas e diretrizes para o sistema de ensino do Estado, propôs, em 1997, que a Secretaria Estadual de Educação articulasse “esforços e ações para a implantação do regime de Progressão Continuada em Ciclo Único no Ensino Fundamental”, podendo ser desmembrado em ciclos parciais, em consonância com o projeto de reorganização do ensino da rede estadual (SÃO PAULO, 1997).

Esse desmembramento proposto instaurou a antiga divisão entre primário e ginásio, frustrando a possibilidade de melhor articulação do projeto educacional da escola completa de oito anos. Esse contexto foi agravado em algumas experiências pela ausência de iniciativas e condições de trabalho que pudessem resguardar e sustentar os fundamentos da reorganização do ensino (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Dessa maneira, o ciclo passa a ser concebido, no sistema paulista, como um conjunto de graus ou séries, entre as quais, não há reprovação.

É claro que, se por um lado as estatísticas foram alteradas de maneira radical e no mais breve prazo, por outro lado, colocou professores e especialistas contra a medida, não só porque não participaram das discussões, mas também porque se sentiram desrespeitados e desautorizados com relação à função que consideravam ser de sua exclusiva responsabilidade - a avaliação pedagógica e educacional dos alunos (ARELARO, 2005).

Além das alterações nos índices estatísticos, não é possível desconsiderar outro objetivo pretendido pela rede paulista: promover a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental - motivo pelo qual os dois blocos são de quatro anos. Essa medida atendeu compromissos assumidos pelo Estado em acordos internacionais, transferindo para os municípios parcela significativa da responsabilidade pelo Ensino Fundamental (ARELARO, 2005).

Com as mudanças recentes em torno da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, haverá algumas modificações em relação às nomenclaturas que definirão essa nova fase do ensino brasileiro (SÃO PAULO, 2005).

Ensino Fundamental de nove anos	Correspondência idade/série
PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	
1º ano	seis anos
2º ano	sete anos
3º ano	oito anos
4º ano	nove anos
5º ano	dez anos
SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	
6º ano	onze anos
7º ano	doze anos
8º ano	treze anos
9º ano	quatorze anos

Quadro 1 – Nomenclatura do Ensino Fundamental de nove anos no Estado de São Paulo.

Para Alavarse (2002), é insuficiente acreditar que a democratização do ensino ocorre restringindo-se à eliminação da reprovação, já que ela não decorre de um ato avaliativo isolado, ao final de uma série. Por outro lado, é também insuficiente imaginar que certos arranjos administrativos, aos quais dá-se o nome de ciclos, possam efetivamente mudar a essência da escola sem que o seu trabalho seja fundamentalmente transformado. As mudanças mais estruturais da escola não podem ser separadas do conhecimento das causas e condicionantes do que se pretende mudar.

1.2 As concepções de organização do ensino em ciclos

Os ciclos têm recebido diversas denominações, estando associadas, de certa forma, a propostas de Progressão Continuada, Promoção Automática e Avanços Progressivos, que

objetivam o cumprimento dos anos de estudo sem interrupções e retenções que possam dificultar a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Embora, muitas vezes, os ciclos sejam concebidos apenas como oposição à seriação, é importante destacar que a palavra “ciclo” não é de fato a mais adequada para expressar mudança; ao contrário, ela expressa repetição de fatos. No entanto, não é pela etimologia que os ciclos e a progressão continuada são criticados. Se por um lado, a defesa a esse regime se justifica pelas mudanças pedagógicas e políticas, por outro, obriga-nos a justificar o fracasso escolar em alguns sistemas de ensino. O retorno às questões históricas pode auxiliar significativamente na busca de respostas para a compreensão do que atualmente está ocorrendo (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

Os educadores, de forma geral, têm aceitado a idéia da progressão continuada por ciclos e atribuem o fracasso da proposta à maneira autoritária e pragmática com que vem sendo implantada, priorizando somente as estatísticas de desempenho dos sistemas de ensino. Portanto, a solução não estaria no retorno da reprovação e da seriação, mas sim, na eliminação das causas do fracasso no regime de ciclos (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

A questão relativa aos custos educacionais é um fator relevante na implementação dos ciclos, pois a repetência e a evasão geram custos elevados para o Estado, ou seja, o ensino não se apresenta como um fator isolado dentro desse processo. É claro que o fator econômico não pode ser ignorado, porém quando estamos tratando de educação, tal visão não é suficiente (FREITAS, 2003).

Cabe ainda ressaltar que, a partir da década de 70, a permanência dos alunos na escola torna-se uma grande preocupação social, sobretudo pelo fato de a escola pública estar alicerçada em um sistema de reprovação caracterizado pelo uso de vários mecanismos

seletivos, como por exemplo, os exames, os testes de conhecimentos, testes psicológicos, a organização curricular, entre outros (GLÓRIA, MAFRA, 2004).

Diversas iniciativas de periodização dos ciclos procuram justificá-la utilizando teorias do desenvolvimento infantil. No entanto, tais teorias remetem a aspectos interiores do desenvolvimento dos indivíduos, que não são passíveis de recortes como os necessários para a definição de ciclos de dois, três ou mais anos. Além disso, o próprio sistema escolar possui um grande poder de periodizar e moldar socialmente algumas etapas da vida (BARRETTO, SOUSA, 2004).

Segundo Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), cada proposta de governo sobre os ciclos “...redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente...”

Atualmente, duas formulações são chamadas de ciclos: *ciclos de formação e ciclos por agrupamento de séries*. A organização da escola por ciclos de formação se baseia em experiências socialmente importantes para a idade do educando, e o de agrupamento por séries objetiva a progressão continuada do aluno (FREITAS, 2003).

Os ciclos também podem ser compreendidos como períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo decorrente do regime seriado de ensino, durante o período de escolarização (BARRETTO; MITRULIS, 2001)

Nesse contexto, a organização do tempo escolar é realizada por unidades maiores e mais flexíveis, favorecendo a possibilidade do trabalho com alunos de diferentes procedências e formas de aprendizagem. Além disso, outras proposições estão fortemente vinculadas com esta proposta de trabalho, como conhecimento e teoria da aprendizagem que fundamentam os

ciclos, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, etc. (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Portanto, é importante ressaltar a complexidade da implementação da organização do ensino em ciclos, pois envolve aspectos referentes à estrutura e cultura escolares, currículo, avaliação, formação, compreensão e participação de professores e pais gerando, dessa forma, um debate acerca dos que pautam a relação da escola com a sociedade.

Alguns fatores podem dificultar ainda mais a efetiva implantação dos ciclos, como por exemplo, a rotatividade de professores, as classes superlotadas e a falta de um projeto educativo, prejudicando, dessa forma, o desenvolvimento das potencialidades da proposta, fazendo com que estas sejam restritas a meros arranjos organizacionais, reproduzindo a lógica da escola seriada, sobretudo como ocorre na capital de São Paulo (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Segundo a bibliografia disponível sobre os ciclos, os dados estatísticos expostos ainda são imprecisos, já que os instrumentos de coleta não são adequados para registrar, com precisão, as informações sobre os vários tipos de organização do sistema escolar, sobretudo pelo fato de que existem escolas com organização mista, pois adotam séries e ciclos, configurando, dessa forma, a heterogeneidade da proposta (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Além da diversidade de concepções dos ciclos, o mesmo ocorre em relação à sua duração, o que pode ser um complicador para os sistemas de ensino, pois gera a necessidade de articulação das unidades da federação (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Embora com a mesma denominação – ciclos - a rede pública de ensino mantém essa diversidade de arranjos adotados, o que pode evidenciar orientações e motivações variadas dos gestores das políticas educacionais, como podemos observar na tabela que se segue (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Tabela 1- Número de ciclos e tempo de duração em redes públicas no Brasil – 2000

Duração de cada ciclo em anos					
Nº de ciclos	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	4º ciclo	Nº de redes
1	2				4
1	4				4
2	2	2			4
2	2	4			1
2	4	4			6
3	3	3	3		6
3	2	2	2		1
3	3	3	2		1
4	3	2	2	2	3
4	2	2	2	2	7

Sousa e Alavarse (2003, p.79 apud BARRETTO; SOUSA, 2004, p.5)

Dados de estudo com amostra abrangendo 37 redes públicas pelo NEPP/Unicamp, 2001.

Pelo exposto até o momento, é possível concluir que, para que se possa efetivamente modificar o caráter seriado da escola, é imprescindível que se contemplem não só aspectos pedagógicos e estruturais, mas que se conheçam processos, valores e fundamentos das práticas escolares, construídos historicamente.

Quanto aos professores, estes passam a ter papel fundamental na implementação dos ciclos, já que, sem sua participação efetiva, desenvolvendo um trabalho de fato comprometido, a medida frustra-se facilmente. Posições inovadoras impostas aos professores, sem o devido processo de reflexão e diálogo, mostram-se prejudiciais à concretização de qualquer ação renovadora.

Dessa forma, houve uma adesão parcial do professorado em relação à implantação dos ciclos, já que muitos não estavam convencidos de que a proposta pudesse, de fato, melhorar a qualidade do ensino e superar a conhecida “pedagogia da repetência” (GOMES, 2004).

A questão da promoção, interpretada como automática, é sem dúvida um dos maiores pontos de discórdia da implementação da proposta de ciclos. Alguns estudos (ESPÓSITO,

DAVIS; NUNES, 2000), revelam que a reprovação não faz com que o discente aprenda mais, pois aumenta a probabilidade de uma nova reprovação.

Apesar de os alunos terem acesso à escola, os processos seletivos acabam por dificultar-lhes a trajetória escolar, de forma a ampliar o número de repetências e evasões (GLÓRIA; MAFRA, 2004). No Brasil, tal fato tem gerado uma grande defasagem idade/série, sobretudo no Ensino Fundamental, reduzindo dessa forma, as possibilidades de maior democratização do sistema escolar como um todo.

1.3 Possíveis causas do fracasso escolar

Dados da década de 30 registravam 53,52% de alunos retidos no então 1º ano do curso primário, em 1936. (CARDOSO, 1949 apud SAWAYA, 2002). Nos 60 anos subsequentes, vários levantamentos evidenciaram uma cronificação desse estado de coisas, a ponto de a maioria dos alunos matriculados na rede pública do país estar na 1ª série do 1º grau. (BARRETTO, 1984 apud SAWAYA, 2002).

Os dados sobre reprovação e evasão são alarmantes. No ano de 1999, dos 20.450.635 alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, 2.447.685 eram evadidos, ou seja, 12% do percentual sobre o total de alunos matriculados, e 1.742.843 reprovados, o que corresponde a 8,5% do valor total de matriculados (BRASIL, 2005).

A partir de uma análise histórica sobre as possíveis explicações para o fracasso escolar, podemos encontrar diferentes perspectivas sobre o assunto. Segundo Patto, (1999, p. 62-3),

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana - isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos [...]

A psicologia das diferenças individuais, fortemente marcada pela psicofísica e psicometria, baseava-se na análise das diferenças de desempenho existentes entre os sujeitos na sociedade, de forma a buscar nas características individuais as explicações para os motivos que levavam uma criança a aprender e outra não, direcionando, dessa forma, o fracasso escolar para o aluno (SAWAYA, 2002).

Com o passar do tempo, o valor atribuído à hereditariedade e à raça, como responsáveis pela determinação do comportamento, havia diminuído. No entanto, a explicação para os diferentes desempenhos passa a ser cultural, predominando a “*teoria da carência cultural*” (PATTO, 1999). Essa concepção tem como pressuposto que o fracasso escolar dos alunos de camadas populares deve-se a deficiências ou privação cultural, decorrentes de suas precárias condições de vida; atribui um papel importante à experiência e à aprendizagem para o desenvolvimento dos processos psicológicos iniciais dos indivíduos, que supostamente estão ausentes nos meios populares (SAWAYA, 2002).

Essa justificativa para o fracasso escolar remete ao conceito de capital cultural de Bourdieu (2003). Para o autor, o capital cultural se constitui em um elemento da herança familiar que teria um impacto mais significativo na definição do destino escolar, ou seja, sua teoria se caracteriza pela diminuição do fator econômico, se comparado ao cultural, no tocante à explicação das desigualdades escolares.

O capital cultural poderia favorecer o desempenho escolar, pois facilitaria a aprendizagem dos conteúdos que a escola valoriza, além dos esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos vistos como legítimos, o domínio da língua culta, além da possibilidade de melhor desempenho nos processos de avaliação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

O pensamento escolanovista também expunha uma de suas premissas que não podia ser negligenciada, pois também contribuía para a explicação do fracasso escolar: consistia em responsabilizar a escola, bem como sua estrutura, funcionamento e a qualidade do ensino pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos (PATTO, 1999).

É possível também partirmos da perspectiva do fracasso escolar produzido pela instituição escolar, fruto da relação escola-sociedade. Nesse contexto, passou-se a analisar o desempenho dos alunos como decorrente das práticas e processos que se desenvolvem na instituição escolar em sua totalidade (SAWAYA, 2002).

Assim, “[...] a escola é sempre construção dos sujeitos sociais, que se apropriam de determinado modo da escola e das determinações sociais e estatais a partir das suas histórias particulares, de suas experiências e constroem cotidianamente a escola” (SAWAYA, 2002, p. 205).

Na década de 90, tiveram início as reformas educacionais, que partiam do pressuposto básico de que a escola não se reformulou para atender a uma clientela diferente da que estava acostumada (SEE/CENP, Ciclo Básico, 1990b apud SAWAYA, 2002). Segundo essa visão, a escola deveria adaptar-se aos alunos que não compartilhavam dos mesmos conhecimentos em relação à leitura e à escrita, conhecimentos esses presentes em crianças de classe média.

Nessa concepção, a escola estava despreparada para trabalhar com as diferenças existentes em crianças das camadas populares, possuidoras de ritmos de aprendizagem diferentes, e que não atingiram os estágios de desenvolvimento cognitivo necessários à aprendizagem da língua escrita (CENP/SEE, 1997 apud SAWAYA, 2002).

Como forma de amenizar essa situação, as novas políticas educacionais passaram a priorizar a formação do professor, a propor reformulações técnico-pedagógicas, de processos de avaliação, retenção e promoção do aluno, gerando as políticas de progressão continuada (SAWAYA, 2002).

No entanto, após dez anos da implantação dessas medidas no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, não há qualquer otimismo em relação à escolarização dos alunos de camadas populares, nem na melhora dos índices de desempenho, tampouco nos de evasão escolar (SAWAYA, 2002).

Segundo Aquino (1997), faz-se necessário reinventar, ou melhor, “desinventar” os processos de avaliação já estabelecidos, pois os mesmos representam “[...] o nó górdio da fabricação pedagógica do erro/fracasso escolar” (p. 107). Portanto, é preciso instrumentalizar o professor, permitindo uma visão do mundo, da escola, de seu papel social, de seus alunos e de seu relacionamento inserido em uma compreensão mais ampliada da realidade social brasileira (SAWAYA, 2002).

Além disso, é necessária uma revisão dos pressupostos relacionados às reformas educacionais, e uma avaliação do quanto elas têm contribuído para o equacionamento dos problemas que o professor tem de enfrentar em seu cotidiano. Assim, é preciso considerar também se essas reformas educacionais não continuam reforçando antigos preconceitos sociais em relação ao aluno, a suas famílias e ao próprio professor, que é cada vez mais proveniente das camadas populares da população (SAWAYA, 2002).

As mudanças na estrutura da escola interferem profundamente na cultura escolar, e sua implantação não será bem sucedida sem mudanças nessa cultura. Por isso, trata-se de inserir a discussão na escola, formando não só professores, mas toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural. Em segundo lugar, a implantação dos ciclos não pode ser separada da construção do projeto político-pedagógico das escolas, ou seja, os ciclos devem ser opção da escola e não apenas do sistema. Por fim, é preciso uma reforma curricular que possa contextualizar os tempos e os espaços escolares e, especialmente, a nova forma de avaliação, tanto institucional, como do desempenho do aluno, constituindo-se nas peças-chave do sucesso ou do fracasso do projeto (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

1.4 Algumas contribuições da Psicologia para as propostas de organização do ensino em ciclos

A Pedagogia, por se tratar de uma ciência da educação, precisa estabelecer de forma clara e precisa como organizar a ação, quais procedimentos ela pode utilizar, bem como, que formas ela deve assumir. Nesse sentido, por ser uma ciência empírica, a pedagogia se baseia em algumas ciências auxiliares: na ética social, apontando os objetivos gerais e tarefas educacionais, e na psicologia, que indica os meios para que tais tarefas possam ser solucionadas (VIGOTSKY, 2001).

A proposta de organização do ensino em ciclos, como nova forma de organização do ensino não é contemporânea. Paul Langevin e Henri Wallon idealizaram um plano educacional na década de 50 na França, porém a proposta nunca foi implementada de fato.

O Plano Langevin-Wallon, como foi denominado, prevê uma transformação profunda da estrutura escolar, de forma a elevar continuamente o nível cultural, econômico, a formação cívica, moral e humana da criança, de forma a preconizar uma pedagogia nova, estruturada na elevação do trabalho e do pensamento, da inteligência prática e reflexiva (MERANI, 1977).

Em linhas gerais, a teoria walloniana sugere a complementaridade entre desenvolvimento e aprendizagem, pois o desenvolvimento não pode prescindir da educação para concretizar-se. A educação, por sua vez, quando enfocada sob o ponto de vista escolar, não pode ignorar as condições do desenvolvimento, para efetivar-se (WALLON, 1975 apud SAYEG, 2005).

Segundo Wallon (1975), citado por Carvalho (2002), a escola é uma instituição socialmente determinada e anterior aos grupos de crianças que reúne, da mesma forma que tais grupos também são determinados por fatores sociais, como as condições demográficas, econômicas e étnicas. Por esse motivo, uma perspectiva psicológica que aborde somente o sujeito, não resolve os problemas inerentes à educação escolar.

O Plano Langevin-Wallon propõe uma organização escolar diferenciada, com graus progressivos que todas as crianças possam atingir e que correspondem, inicialmente, aos níveis de desenvolvimento psicológico e posteriormente, especialização das aptidões (MERANI, 1977).

Quanto aos programas, estes devem ser simples e comuns para todos os alunos do primeiro ciclo. Implicam, obrigatoriamente, o ciclo de orientação, juntamente com as matérias comuns, várias opções científicas, literárias, técnicas e artísticas. Por fim, no terceiro ciclo, os alunos terão opções complementares (MERANI, 1977).

Os horários devem respeitar a evolução psicológica da criança e as necessidades dos níveis de estudo. Os horários, portanto, são progressivos, devendo ser quinze horas semanais para os alunos de 9 aos 11 anos; 20 horas, dos 11 aos 13 anos; 25 horas dos 13 aos 15 anos. Cabe ainda ressaltar que, nesses horários, estão inclusas as sessões de trabalho dirigido (MERANI, 1977).

Os métodos, por sua vez, devem ser ativos para todas as disciplinas. Os alunos devem trabalhar individualmente e em grupo, de forma a permitir a espontaneidade individual e coletiva (MERANI, 1977).

Os exames podem, de certo modo, ser considerados como parte dos métodos, porém estes só intervêm no final da escolaridade obrigatória, ou seja, aos 18 anos. Tais exames se relacionam com os atuais procedimentos somente pela denominação, pois deverão ser concebidos como um novo tipo, que dissocie as provas de controle de conhecimentos e a apreciação das aptidões. Representam provas de maturidade e são decisivos, especialmente no segundo e terceiro ciclos (MERANI, 1977).

É importante inferir o fato de que a orientação contínua e progressiva que ocorre durante todo o ensino, nunca deve ser empregada com o intuito de excluir, já que a educação obrigatória não pode pôr ao aluno qualquer empecilho contra o seu avanço; ao contrário, deve

auxiliar com todos os recursos possíveis para que o mesmo possa terminar seu período de escolaridade (MERANI, 1977).

Para tanto, o professor pode utilizar-se de sessões de individualização, de recuperação, aperfeiçoamento, sessões de readaptação, que devem atender às necessidades de um tratamento especial, seja momentâneo ou duradouro, para as crianças inadaptadas. Para melhor consecução de tal plano, faz-se imprescindível que os professores estejam bem formados, já que este é o eixo de todo processo educativo (MERANI, 1977).

Os autores do plano destacam que o ensino precisa tirar proveito do progresso científico, não permitindo que o empirismo e a tradição dirijam os métodos, ao passo que uma pedagogia nova, estruturada nas ciências da educação, deveria renovar as suas práticas (MERANI, 1977).

“Entre a psicologia e a educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicadas”. O autor propõe uma relação de simetria e complementaridade entre a Psicologia e a Educação, pois a escola é um meio formador da personalidade do sujeito na sociedade, o que ali ocorre deve ser estudado na sua especificidade e pode, inclusive auxiliar na formação do conhecimento psicológico sobre a criança (WALLON, 1975 apud CARVALHO, 2002, p.8).

1.5 Promoção automática e progressão continuada

A noção de progressão continuada foi apresentada na literatura educacional brasileira na década de 50 – sob a denominação de promoção automática - em um artigo de Dante Moreira Leite re-publicado recentemente devido à atualidade e relevância de suas análises e argumentos. Nesse artigo, Leite (1999) registra as conseqüências negativas da reprovação

para a criança e o adolescente, sendo elas: sentimento de incapacidade, perda da noção de seu nível de realização e não-reconhecimento dos valores veiculados pela escola.

Nas décadas de 80 e 90 houve expressiva divulgação de pesquisas (como por exemplo, GATTI et al, 1981; PATTO, 1999; RIBEIRO, 1991, dentre outros) sobre rendimento escolar, nas quais foram associadas variáveis escolares e sócio-econômicas. De modo geral, esses estudos demonstraram claramente – além dos números extremamente elevados de repetência e evasão – que a cada repetência, o desempenho do aluno piorava em decorrência da significativa diminuição de sua autoconfiança e das situações desestimuladoras a que era exposto. Como consequência desse processo, a evasão representava para o aluno a única alternativa para evitar sucessivas frustrações. Penin (2000) destaca que, a despeito da nítida preocupação de Leite (1999) com a qualidade do ensino, a expressão promoção automática mostrou-se menos adequada do que progressão continuada, pois a primeira diz respeito à ação administrativa, e a segunda, ao aluno e seu desenvolvimento. Outra diferenciação apontada considera que, na promoção automática, a criança permanece na escola, independentemente de progressos escolares; já na progressão continuada a criança avança por ter se apropriado de novas maneiras de pensar e agir (SÃO PAULO/ESTADO, 1998 d, p.2-3, apud FREITAS, 2003, p.25).

Pelo que foi descrito, nota-se que a proposta de progressão continuada, assim como as evidências sobre os danos da reprovação, estão presentes na literatura educacional brasileira há décadas. Nota-se também previsões na legislação que permitem, há anos, a implantação da progressão continuada. Além desses aspectos, várias experiências positivas foram desenvolvidas com classes de aceleração e projetos de recuperação ao longo do período letivo. No entanto, apesar de todas as condições favoráveis apontadas, vários autores (OLIVEIRA, 1998; PENIN, 2000; SOUSA, 2000; BARRETTO E MITRULIS, 2001; MAINARDES, 2001; PARO, 2001) vêm registrando uma forte resistência à implementação

efetiva da progressão continuada, não apenas em grande parte dos professores, mas também na sociedade brasileira. Mais uma vez cabe recorrer à análise, ainda atual, de Moreira Leite ([1959]1999) que já na década de 50 registrava resistências a essa proposta. Para o autor, a resistência à idéia de progressão continuada reside basicamente em três fatores: a aceitação de uma escola seletiva, a aspiração e a crença na possibilidade de classes homogêneas e a crença no prêmio e no castigo como formas de produzir aprendizagem.

Ao analisarem as versões de professores, pais e alunos, Barretto e Mitrulis (2001) tecem algumas considerações importantes sobre o processo de implantação dos ciclos escolares e da progressão continuada. Para as autoras, especialmente nos Estados de São Paulo e Ceará, os professores interpretam essa medida como iniciativa exclusiva dos gestores do sistema. Com relação à versão dos pais de alunos da “Escola Plural”, Barretto e Mitrulis (2001) relatam as dificuldades destes em interpretar os dados de fichas descritivas e qualitativas dos desempenhos de seus filhos, especialmente os processos de avaliação difusos e sem medidas precisas. Já com relação aos alunos, as autoras afirmam que há indícios de que a abolição da reprovação vem suscitando falta de motivação para os estudos e absenteísmo. Isso vem ocorrendo sobretudo com alunos mais velhos, que já freqüentavam a escola no sistema seriado tradicional. Há indícios de que os alunos socializados no novo sistema apresentam menor tendência em faltar indevidamente. Nesse cenário, Barretto e Mitrulis (2001) destacam como a motivação para os estudos permanece fortemente associada à obtenção de notas, à competição e ao medo da reprovação.

Segundo estudos de Arcas (2003) e Martins (1999) apud Neves e Boruchovitch (2004), é possível que os alunos se sintam motivados para estudar desde o início do processo de escolarização, de forma a reconhecer, de maneira geral, o valor da função social da escola, apresentando crenças positivas e favoráveis à aprendizagem. Nesse contexto, os educadores têm como função garantir a manutenção dessa motivação. Para isso, podem utilizar-se de uma

série de intervenções de natureza psicopedagógica que podem ser realizadas com o intuito de promover a motivação para a aprendizagem, e melhorar o desempenho escolar dos alunos. Além da maneira como ensinam, estes profissionais precisam também ser sensíveis às necessidades internas e perspectivas pessoais do aluno (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Porém, para que o educando seja um aprendiz autônomo e auto-regulado neste novo cenário educacional, são necessárias também mudanças estruturais na instituição escolar e na sala de aula. O desconhecimento dessa nova forma de organização escolar por parte dos alunos e o possível desconforto e insegurança dos profissionais da educação geram a necessidade de reflexões mais profundas, acerca do impacto da progressão continuada na motivação para aprender dos alunos (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Os educadores acreditam cada vez mais que aprender não é apenas transferir conhecimentos acumulados, porque envolve a construção de significados que ocorre na interação entre professores e alunos. Nesse contexto, a aprendizagem só ocorre de maneira eficaz se a motivação adequada para aprender for desenvolvida nos alunos desde o início. Os efeitos positivos e duradouros na motivação para aprender só serão almejados em conjunto com mudanças nas crenças dos profissionais da educação, no clima desenvolvido na sala de aula e na filosofia das escolas, como um todo (BRONSON, 2000 apud BORUCHOVITCH, 2001).

Segundo Aquino (1997), o cotidiano escolar pode perfeitamente ter uma ênfase menos meritocrática e mais epistêmica, pois na retenção ao final de um ano letivo, tanto professores, como alunos, técnicos, dirigentes, estão sendo igualmente “rechaçados” ou, ao menos, colocados *sub judice*.

Nesse contexto, faz-se necessário um resgate histórico de tal tema, assim como uma discussão acerca dos seus pressupostos, para que possamos compreender e analisar as reformas promovidas, sobretudo em relação à fundamentação e condições de implementação.

1.6 A centralidade da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é utilizada nas escolas essencialmente com fins de classificação e seleção, para aprovar, reprovar e orientar a organização de turmas com características de desempenhos semelhantes. A implantação do sistema de ciclos com progressão continuada implica importantes transformações que envolvem desde os objetivos básicos do processo de escolarização até as atividades do cotidiano da sala de aula, especialmente as práticas avaliativas.

A avaliação tem que ser não só realista, prudente, como também, politicamente viável e realizada com parcimônia financeira (VIANNA, 2000).

A adoção do sistema de ciclos coloca o conhecimento como processo, não se adequando, assim, à idéia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória, praticada no ensino seriado. Assim, impele a escola, e particularmente os professores, a uma profunda revisão dos significados, crenças e valores que permeiam suas práticas, assim como o desenvolvimento de avaliações mais processuais, formativas, voltadas para o diagnóstico e a intervenção constante no processo de ensino-aprendizagem. Isso faz com que os professores façam atribuições e qualifiquem o aluno e seu trabalho cotidianamente. Desse modo, a avaliação interna realizada pelo professor constitui o eixo fundamental de sustentação do sistema de ciclos (OLIVEIRA, 1998; SOUSA, 2000).

Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96, a questão da avaliação é tratada da seguinte forma:

Artigo 24, Inciso V: “A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

Desse modo, podemos concluir que a avaliação, no contexto escolar, deve contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção dos saberes e competências dos alunos (HADJI, 2000).

Nessa perspectiva, é extremamente oportuno o conceito de *ambiente avaliativo em sala de aula*, desenvolvido por Stiggins e Conklin (1992). Para eles, a “avaliação é uma atividade discreta e integrada” (p.53); discreta, porque pode ser identificada em várias situações na sala de aula e integrada, porque é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação resulta então, de uma complexa teia de interatividade entre professor e alunos, daí a necessidade de considerar o meio envolvente. Os docentes são considerados os *motores* do ambiente: as opções dos professores sobre as práticas de avaliação criam a base ecológica da sala de aula, estabelecendo o ritmo, construindo as expectativas dos alunos sobre o seu papel e definindo a natureza fundamental da interação em sala de aula (STIGGINS ; CONKLIN, 1992).

É importante salientar que estamos considerando *práticas avaliativas* não apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem *feedback* e orientação.

1.7 O conceito de avaliação e a proeminência de sua dimensão valorativa

O ato de avaliar está presente em todas as ações tipicamente humanas, na medida em que o homem se pronuncia e se posiciona perante a realidade que o cerca. Na linguagem cotidiana, o termo avaliação é utilizado como sinônimo de apreciar, estimar, atribuir valor a alguma coisa. No campo educacional, o conceito de avaliação é mais polissêmico, variando, basicamente, em função do referencial teórico no qual se baseia e nos objetivos a que se destina. Por se tratar de um conceito complexo, torna-se necessário explicitar como está concebido neste trabalho, pois é a partir dessa concepção e da delimitação das dimensões do

processo avaliativo que estão sendo enfocadas, que serão definidos os procedimentos da pesquisa.

Não é nosso objetivo historiar o conceito de avaliação, mas apenas registrar que, nos dias de hoje, *avaliar* não possui o mesmo significado de há quarenta e nem mesmo de há vinte anos. É difícil precisar com exatidão os momentos dessas mudanças. Contudo, sabe-se que o modo de conceber a avaliação da aprendizagem até os anos 60 era substancialmente diferente do modo como se concebe a avaliação atualmente. É possível se fazer essa distinção pela identificação de dois princípios básicos que se contrapõem: no primeiro, típico das concepções de décadas anteriores, a avaliação está voltada para a classificação, como algo autônomo e independente do processo de ensino-aprendizagem; no segundo, típico das concepções atuais, a avaliação está voltada para a formação, ou seja, é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação educacional, com as características e abrangência que possui nos dias de hoje, surge na década de 40 com os trabalhos de Tyler (1973), que concebeu a avaliação como um procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelos programas de ensino, comparando o desempenho dos estudantes aos objetivos previamente definidos. A dimensão de julgamento de valor na avaliação foi introduzida por Scriven em 1967. Traduzindo um certo ecletismo conceitual e metodológico, a avaliação, nessa ótica, é considerada como um processo pelo qual os professores buscam e usam informações de diferentes fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno, ou sobre alguma faceta particular do mesmo (SACRISTÁN, 1998). Esse modo de conceber a avaliação evidencia a complexidade da prática de avaliar, uma vez que implica processamento, análise, interpretação e julgamento da informação coletada.

Hadji (1994) ressalta que, qualquer que seja o valor adotado, não é possível avaliar senão quando se adota um valor, ou seja, quando se construir uma “idéia” ou conjunto de

“idéias” como referente, em nome do qual se torna possível apreciar um objeto. Dessa forma, o juízo de valor tece relações, por meio de um discurso, entre o “real” e as “normas”. Com base nesses pressupostos, propõe um conceito de avaliação com o qual concordamos. Assim, avaliação é

[...] o ato pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: -dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; -dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto (HADJI, 1994, p. 31).

Nesse sentido, o ato de avaliar é um ato de “leitura” de uma realidade observável, que se realiza a partir de uma grade (referente/critério/objetivo) (HADJI, 1994).

Pela própria definição e concepção, é evidente que o aspecto central em um processo de avaliação é a valorização, embora seja comum a superestimação e a extrapolação das notas dos alunos, como se fossem processos de medida no sentido físico (MACHADO, 2000). Admitir a centralidade da valoração nas práticas avaliativas significa reconhecer o caráter essencialmente apreciativo daquilo que denominamos resultados em educação. Dessa forma, tanto o objeto avaliado como a própria avaliação são construções afetadas por componentes axiológicos, processos psicológicos e referenciais institucionais e sociais.

A própria palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir o homem a finalidades socialmente prefiguradas e a partilha de projetos coletivos. Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente definidos, na busca do equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo (MACHADO, 2000). Ainda sob o ponto de vista educativo, os valores também são considerados como guias de conduta que atuam quando o sujeito confronta-se com situações complexas (PUIG, 1998). Nesse sentido, toda reflexão sobre os problemas educacionais

levará à questão dos valores, pois a própria determinação de objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é (SAVIANI, 1989).

Gardner, Torff e Hatch (2000), destacam que, dentre os vários fatores e agentes contextuais que cercam cada ser humano em desenvolvimento, um deles merece ser tratado em separado, referindo-se aos indivíduos e instituições que julgam a qualidade do trabalho humano. Para os autores, toda cultura transmite sinais explícitos e implícitos sobre os produtos e comportamentos que valorizam, e esses valores permeiam as escolas e outras instituições educacionais. Assim, a reflexão e a análise sobre os problemas enfrentados pela escola devem, necessariamente, considerar as representações que o conjunto da sociedade tem da escola, do ensinar e do aprender (a *folk pedagogy*), conforme destacam Olson e Bruner (2000). No caso da análise das práticas avaliativas esse é um ponto crucial, pois ao se investigar crenças, significados e valores, estamos buscando compreender como são formuladas teorias sobre a prática da educação na sala de aula.

As dimensões concreta e social da ação valorizante fazem com que o *locus* privilegiado para a investigação de valores, significados e crenças seja o próprio cotidiano, que é composto por relações, hábitos, rituais, gestos, linguagem, costumes, etc. A própria necessidade de avaliações mais processuais e formativas, menos instrumentalizadas e mais incorporadas ao ensino, nos impele a considerar o cotidiano da escola, e especialmente da sala de aula, como o campo empírico legítimo da pesquisa.

A admissão desse pressuposto nos remete a uma problemática ampla e complexa, pois supõe a pretensão de se analisar um fenômeno na sua totalidade. Essa idéia da vida cotidiana como um todo interligado seria um obstáculo intransponível se não admitíssemos a possibilidade de partição desse objeto de estudo (AZANHA, 1992). Assim, tornam-se necessárias demarcações espaço-temporais relacionadas ao fenômeno estudado, que implicarão a definição do campo empírico da pesquisa. Essas demarcações remetem ao

estabelecimento de critérios de “partição da realidade” (AZANHÁ, 1992, p.119), que, na verdade, são critérios de seleção que devem possibilitar o discernimento, dentre as partes componentes de uma totalidade, dos elementos que são reveladores dessa totalidade; trata-se de encontrar critérios que permitam identificar na massa indefinida dos “fatos” do dia-a-dia, aqueles que são reveladores da realidade global que interessa apreender (AZANHÁ, 1992).

Nessa perspectiva, vem sendo registrado por vários autores (SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2000; PARO, 2001) o quanto as práticas avaliativas são reveladoras dos problemas fundamentais da educação, especialmente da relação educação e sociedade, tendo em vista as diferentes funções (sociais e pedagógicas) que a avaliação possui, especialmente no campo valorativo. Como diz Sacristán (1998, p.48), “a avaliação legitima e oculta os valores aos quais obedece” .

Daí a necessidade e a relevância de se investigar a dimensão valorativa que se evidencia nas práticas avaliativas, na organização do ensino em ciclos; quais são esses valores, como se inter-relacionam os valores dos alunos e os da escola, que papel desempenham na orientação dos processos didáticos e nas condutas apreciativas dos professores. Nesse sentido, torna-se fundamental a investigação dessa realidade, pois o desconhecimento, a não-compreensão, e a ausência de confronto entre os aspectos acima mencionados, certamente dificultam, e até impedem, qualquer processo de mudança nas práticas pedagógicas.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.

Immanuel Kant

2. OBJETIVOS

Com base no exposto, definimos como objetivos da pesquisa:

- investigar junto à equipe pedagógica, professores e funcionários as concepções e práticas associadas à organização do ensino em ciclos;
- quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula;
- que relação é possível identificar entre o ethos escolar e as práticas avaliativas; quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas.

3. JUSTIFICATIVA

Vários autores (OLIVEIRA, 1998; SOUSA, 1998; ABRAMOWICS 1999; SOUSA, 2000) vêm apontando a necessidade de re-significação das práticas avaliativas como condição necessária para uma mudança efetiva das práticas pedagógicas. Essa constatação remete à premência de se investigar quais são e como estão sendo (re) construídos os significados que, por sua vez, estão orientando as ações. Consideramos premente a necessidade de estudos específicos nesse campo, com investigações densas, voltadas para a compreensão de como se articulam os valores veiculados e praticados pela escola, com os valores que a sociedade lhes atribui e aqueles que fundamentam medidas da política educacional voltadas para a sua democratização efetiva.

Há registros de pesquisas (MORTIMORE et al, 1988; RUTTER et al, 1989; STEVENSON, LEE, 1990; STEVENSON et al, 1990) em outros países que analisam o desempenho cognitivo dos alunos e a efetividade da escola, relacionando os valores familiares dos estudantes e o *ethos*⁽¹⁾ escolar.

Neles são analisadas uma série de variáveis que incluíam o sistema de elogios e punições praticados pela escola, e o grau em que os professores concordavam uns com os outros sobre os valores adotados. Em escolas onde os valores e expectativas de casa diferiam significativamente daqueles veiculados pela escola, a aprendizagem era menos efetiva. Sem pontos em comum entre o *ethos* familiar e o escolar, as crianças apresentaram maiores dificuldades em criar vínculos com o professor. Além disso, nos casos em que foram registradas situações de preconceito e discriminação, o desempenho se deteriorou ainda mais (STEVENSON, LEE, 1990; STEVENSON et al, 1990).

¹ Conjunto de costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, idéias ou crenças) características de uma determinada coletividade, época ou razão. (Houaiss, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*).

Há, pois, a necessidade de se retirar o foco diagnóstico da figura exclusiva do aluno-problema, de maneira a deslocar o olhar para as relações conflitivas que o circunscrevem, das quais ele é apenas um porta-voz, ou um problematizador, pois o teor das relações institucionais podem, ao menos, retroalimentar baixos rendimentos (AQUINO, 1997).

Considerando que os professores estão constantemente fazendo atribuições a eventos e pessoas, mesmo que de forma pouco implícita e sutil, essas ações informam os estudantes sobre a percepção que o professor tem deles. O modo como esse processo vem ocorrendo atualmente na escola brasileira foi registrado por Carvalho (2001), que demonstra claramente a fragilidade e as contradições dos critérios e instrumentos de avaliação utilizados, particularmente no sistema de ciclos.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Em função dos objetivos definidos, foi adotado o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste projeto. O essencial, de acordo com esse referencial – que precisa ser apreendido pelo pesquisador – é o significado que as pessoas atribuem às ações e eventos, o modo como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor e como desenvolvem e compartilham valores, significados e crenças. Isso não significa que estes sejam unívocos no grupo, mas, como afirmam Rubin e Rubin (1995), a *arena* cultural é composta por subgrupos com diferentes modos de interpretação da realidade e comportamentos. A delimitação do foco do estudo também é progressiva e a definição das unidades de observação se dá após a fase exploratória do trabalho de campo.

De modo geral, os estudos qualitativos são realizados em um único local e têm como procedimentos típicos de coleta de dados a observação, a entrevista e a análise documental.

4.1 O trabalho de campo

Inicialmente, é importante afirmar que o campo deve, necessariamente, buscar ser a expressão concreta do fenômeno a ser investigado; é também a instância metodológica na qual se busca articular o “mundo empírico” com o “mundo teórico”. Nele estão incluídas a observação participante, as entrevistas e a análise documental.

Embora deva se buscar no campo a expressão concreta do objeto estudado, deve-se considerar sempre que é impossível a observação de toda a realidade, o que nos remete aos critérios de “partição de realidade” (AZANHIA, 1992). Se observar toda a realidade é impossível, isto implica um processo contínuo de seleção de unidades de observação e de

técnicas e ferramentas para a recolha de dados. Por essa razão, o trabalho de campo também é caracterizado como um processo permanente de escolhas que o pesquisador deve fazer.

4.2 O universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, na região de Ribeirão Preto, especificamente no Ciclo I (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), na área urbana do município que atende crianças provenientes das camadas média, popular e rural da população.

Há um total de dois funcionários da secretaria, duas inspetoras de alunos e dois serventes contratados por intermédio de uma cooperativa de trabalho, que não fazem parte do quadro efetivo dos recursos humanos da escola. A equipe pedagógica é composta por uma diretora, uma coordenadora e uma vice-diretora, sediada nesta escola como professora. Devido à municipalização, há vários professores efetivos no quadro escolar, mas que não exercem sua função nessa instituição, além de outros casos de afastamento. No total, há 29 efetivos, mas somente 12 exercem suas funções na escola. Há ainda uma professora estável e 10 servidores. Desse total, três professores não possuem nível superior.

Além disso, a escola possui 20 turmas, sendo 12 no período da manhã e 8 à tarde. Esse total corresponde a quatro primeiras séries, cinco segundas, cinco terceiras, cinco quartas séries e uma Sala de Recursos. São aproximadamente 346 alunos da manhã e 246 da tarde, totalizando 592 alunos. Há ainda cinco turmas do reforço escolar, divididas nos dois períodos.

Os componentes curriculares são: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Programas de Saúde, Educação Física, Arte, estabelecendo um módulo de quarenta semanas anuais, com carga horária de vinte e cinco semanais. Segundo documentação da escola, é oferecida uma aula semanal de Ensino Religioso, no período de aula, cuja matrícula é

facultativa. A instituição possui Conselho de Escola, Conselho de Série, Comissão de Normas e Convivência, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres (APM).

Após contato inicial com a escola, a pesquisa foi iniciada na 1ª série do Ensino Fundamental, devido a algumas especificidades, dentre as quais:

- a escola tende a preocupar-se mais intensamente com este nível de ensino, por tratar-se do período específico de alfabetização; o trabalho desenvolvido nesta fase apresenta repercussões nos anos posteriores;

- há intensas cobranças e concepções contraditórias por parte dos familiares, em relação à organização do ensino em ciclos, sobretudo pela existência, em muitos casos, de filhos mais velhos que vivenciaram o regime seriado de ensino;

- a pesquisa foi iniciada na 1ª série B, no período da manhã, da professora G. À tarde, a pesquisadora frequentou também a 1ª série da professora C. Após alguns contatos com estas salas, foi iniciada a pesquisa com a 1ª série A, da professora F, no período da manhã. No entanto, almejando maiores possibilidades de coleta de dados, foi escolhida esta última sala, cuja professora demonstrou maior abertura para a continuidade da pesquisa.

Após o 1º semestre letivo, o mesmo procedimento foi adotado em relação à 4ª série do Ensino Fundamental, porém, outras questões foram de grande importância para esta escolha:

- inicialmente, podemos ressaltar o fato de que a 4ª série caracteriza o final do Ciclo I, estabelecendo dessa forma, importantes mudanças na vida escolar dos alunos e seus familiares, por envolver modificações não só na estrutura do ensino na qual irão se inserir, como também, no próprio estabelecimento educativo, caracterizando desta forma uma ruptura com a instituição educacional na qual estavam inseridos;

- os alunos desta faixa etária estão passando por grandes transformações cognitivas, que podem ser evidenciadas, sobretudo, no desempenho escolar e nas condutas sociais;

- segundo a proposta de organização do ensino em ciclos, no final de cada ciclo há a possibilidade de que os alunos que não tenham concluído o período satisfatoriamente, possam ser reprovados, estabelecendo, dessa forma, a necessidade e relevância de investigações neste período;

- a pesquisadora freqüentou todas as salas da 4ª série, em média três vezes em cada uma, com alternância de períodos e dias, mas como já citado anteriormente, optou-se pela sala que demonstrou maior abertura e interesse para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, nesse caso, a 4ª série C;

- outro elemento de vital importância diz respeito ao SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), por constituir-se em uma avaliação externa, que em geral, causa grande tensão entre a avaliação interna e a externa.

Portanto, após as escolhas realizadas, a pesquisa ocorreu, em sua grande maioria, em uma sala da 1ª série e uma sala da 4ª série do Ensino Fundamental, além das classes de reforço e situações cotidianas que serão descritas a seguir.

4.3 Procedimentos para coleta de dados

4.3.1 Critérios iniciais para a seleção de unidades de observação e participantes

No que diz respeito às unidades de observação, foram escolhidas aquelas que, na fase inicial da pesquisa, revelaram-se particularmente significativas para os objetivos propostos, ou seja, aquelas situações em que o professor faz qualificações e atribuições às produções do aluno e/ou seu desempenho. Também foram foco de atenção especial as atividades de recuperação propostas pela escola aos alunos que apresentaram desempenho insuficiente e,

particularmente, buscou-se investigar quais critérios foram utilizados e quais valores estavam orientando a elaboração desses critérios.

Com relação aos critérios para a seleção de informantes (professores, equipe pedagógica, funcionários) foram adotados os procedimentos propostos por Guba e Lincoln (1981), que, em síntese, são: identificação dos participantes iniciais, levando em consideração o conhecimento prévio, a experiência e o envolvimento com o contexto, e o fenômeno estudado. A partir da identificação desses indivíduos, outros foram incluídos para que pudessem complementar, testar ou apresentar um ponto de vista diferente dos anteriormente selecionados. À medida que novos aspectos relevantes foram surgindo, novos participantes foram incluídos, até que se atingisse um “ponto de saturação” ou de “redundância”, que é caracterizado pela confirmação das informações obtidas e pelo não-surgimento de novos dados.

4.3.2. A observação participante

O uso dessa técnica tem como objetivo descrever o ambiente tal como observado, o que nele ocorre e o significado dos acontecimentos na perspectiva das pessoas observadas.

Após a fase preparatória do trabalho de campo (delimitação do objeto ajustado ao problema da pesquisa, definição de referências e instrumentos) observamos, durante o ano letivo de 2006, classes do Ensino Fundamental nas suas atividades cotidianas e situações pontuais de avaliação, em média três vezes por semana, de três a quatro horas diárias. Também foram campo de observação reuniões pedagógicas, horários de trabalho programado e outras situações que, eventualmente, fossem consideradas significativas.

Cabe ressaltar que, no decorrer do ano letivo, houve intensa participação da pesquisadora nas atividades escolares, que se iniciou com coleta de dados na 1ª série do Ciclo I, e que foram se expandindo no decorrer do ano, através de participações efetivas em diversas

atividades desenvolvidas pela instituição, como Festa Junina, reunião de Associação de Pais e Mestres (APM), Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reunião de pais, Conselho de Escola, Sala de Recursos, aulas de Reforço, confraternização dos professores, a 4ª série do Ciclo I, etc.

O trabalho foi desenvolvido em diferentes momentos, com dias alternados, horários flexíveis, de modo a possibilitar uma vivência significativa do contexto pesquisado. Além disso, a escola demonstrou grande abertura e liberdade para o desenvolvimento do trabalho, o que se intensificou com o maior contato estabelecido entre a pesquisadora e todos os envolvidos, de maneira a proporcionar um ambiente agradável e propício ao trabalho científico.

A pesquisadora teve total liberdade e autonomia para a escolha das salas, dos períodos, dos materiais, etc. Sempre que possível, foi levada a interagir com os professores, através de explanações sobre o projeto de pesquisa em eventos coletivos, como o Conselho de Classe. Houve também participação da pesquisadora nos HTPCs para direcionar assuntos pontuais como a avaliação.

Um maior contato foi estabelecido com as professoras da 1ª e 4ª séries, tendo em vista a grande permanência da pesquisadora nessas salas. No início, como era esperado, houve certo constrangimento por parte das profissionais, devido ao desconhecimento efetivo do projeto de pesquisa, e da própria função da pesquisadora no ambiente escolar.

No entanto, tal situação logo se modificou, tendo em vista a proximidade e a postura da pesquisadora frente a esta situação, procurando adaptar-se frente às diferentes circunstâncias, além de contribuir sempre que necessário para o trabalho pedagógico das docentes.

A relação com os alunos foi bastante enriquecedora também para a coleta de dados, sobretudo na 1ª série, pois estes se mostraram muito receptivos, e as conversas informais ofereceram importantes informações para a compreensão do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a relação de proximidade estabelecida com todos os envolvidos no universo de investigação mostrou-se extremamente relevante para o conhecimento das concepções e significados da organização do ensino em ciclos pelos atores da escola, da dinâmica da relação escola-família, ou seja, das concepções de ensino que embasam o processo educacional dessa instituição.

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, preliminarmente, foi elaborado um roteiro de orientação para observação (APÊNDICE A). Os registros das observações foram feitos em um diário de campo, no qual foram descritos diversos aspectos das situações observadas (APÊNDICE C), totalizando 260 horas de observação, em média. Também foram registradas nesse diário as reflexões pessoais da pesquisadora sobre o cotidiano da investigação.

4.3.3 Entrevistas

No transcorrer do trabalho de campo foram identificados os *informantes-chave*, ou seja, - indivíduos com experiência significativa e vivência no contexto estudado e com disponibilidade para falar sobre o tema. Foram realizadas entrevistas em profundidade com professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, membros da equipe pedagógica e funcionário, selecionados de acordo com os critérios apontados anteriormente.

Foram entrevistadas oito pessoas, sendo três membros da equipe pedagógica, a professora da 1ª série A, uma da 2ª série e a da 4ª série C, além de uma professora do reforço e um servente. Nesse grupo, os entrevistados tinham entre 23 e 60 anos de idade, com

formação em nível superior, com exceção de um entrevistado que irá concluir o curso no próximo ano. O tempo de serviço varia de cinco meses a 40 anos de trabalho na função que ocupam atualmente, sendo somente um do sexo masculino. Os roteiros preliminares das entrevistas estão apresentados no APÊNDICE B.

É importante destacar que os roteiros foram flexíveis e possuem alguns itens muito genéricos. No decorrer do trabalho de campo foram devidamente ajustados aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas (sob consentimento, e de acordo com as normas da Comissão de Ética em Pesquisa), (ANEXO A) e posteriormente transcritas para análise (APÊNDICES D e E). Além dos temas preliminares abordados no roteiro, foram coletadas algumas informações para caracterização dos participantes, como: idade, sexo, formação, tempo de magistério, tempo de serviço na escola.

4.3.4. Análise documental

Para caracterizar e compreender o contexto pedagógico vivenciado foram também objetos de análise complementar alguns documentos internos da escola, como: projeto pedagógico, normas de convivência, regimento interno, material produzido pelos professores, registros sobre os alunos, dentre outros que puderam contribuir para elucidar o quadro de referência do universo pesquisado.

Os documentos efetivamente analisados foram: projetos pedagógicos da escola, planos de aula, adendo ao plano de gestão, regimento, além de fichas avaliativas, avaliações dos professores, boletim, fichas pedagógicas, revistinhas educativas, etc.

4.3.5. Procedimentos de análise dos dados

A análise do material empírico coletado - resultante dos registros de campo, das entrevistas e da análise documental - foi realizada em duas grandes etapas: *análise preliminar* e *análise final*. Na primeira fase, de *análise preliminar*, buscou-se extrair do material idéias que se constituíram em conceitos importantes. Os conceitos – expressões de um fenômeno – que emergiram nessa fase foram mais genéricos. A categorização foi concebida, neste projeto, como um processo de classificação e agrupamento de conceitos e idéias que pertencem ao mesmo fenômeno. Assim, é um processo que passa por várias etapas e níveis de elaboração. Nessa fase, após leituras sucessivas do material, foi possível a construção de categorias descritivas iniciais. A *análise preliminar* foi realizada ao longo de todo trabalho de campo.

A segunda fase, de *análise final*, caracteriza-se essencialmente pela relação teoria/empíria, ou seja, por um movimento de ida e volta, do material empírico para a teoria, do qual resultou na redefinição das categorias iniciais e a construção das categorias analíticas que fundamentaram a análise e interpretação dos dados.

A análise dos dados foi realizada ao longo de todo o trabalho de campo. Para sua consecução foi necessário o desenvolvimento de um sistema de codificação que envolveu vários passos: inicialmente, percorreu os dados na busca de regularidades e padrões, assim como, tópicos presentes nos dados e, posteriormente, foram elaboradas palavras e frases que representavam estes tópicos e padrões, que correspondem às categorias de codificação, responsáveis pela classificação dos dados descritivos recolhidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir desse processo, foram realizadas análises sucessivas do material, para o estabelecimento de novas categorias e novas análises. A análise não surge somente a partir dos dados, pois os valores sociais e a forma de dar sentido à realidade do investigador podem

influenciar os processos, atividades, fatos e perspectivas que os pesquisadores consideram importantes para codificar (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Neste sentido, foi possível o estabelecimento de quatro categorias, que são: práticas educativas e organização do ensino em ciclos; avaliação e o contexto escolar: o ponto nevrálgico da educação; recuperação e aprendizagem: erros e acertos e formação e prática do professor. Com base nas observações registradas no diário de campo, nas entrevistas realizadas com professores, equipe pedagógica, funcionário e na análise documental, foi possível a identificação de alguns importantes fatores presentes neste universo.

5.0. PRÁTICAS AVALIATIVAS, ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E DINÂMICA DA ESCOLA

5.1. Práticas educativas e organização do ensino em ciclos

Constatamos inicialmente que, apesar da organização do ensino em ciclos ser uma realidade imposta às escolas e amparada pela legislação, na prática escolar ela ainda não se encontra efetivamente incorporada e tampouco aceita por grande parte dos profissionais. O trabalho pedagógico possui fortes raízes no sistema seriado de ensino, apoiado em suas concepções e valores.

No entanto, cabe ressaltar que a formação destes profissionais e a cultura da instituição escolar dificultam qualquer tipo de posição diferenciada por parte dos sujeitos, pois as estruturas e sistemas de ensino, de alguma forma, foram significativos e funcionais e continuam a orientar suas práticas.

Mudanças e reformas impostas, sem a vontade e o convencimento dos agentes envolvidos não supõem o incremento da qualidade das práticas, nem o desenvolvimento individual e institucional, mas simplesmente, a modificação superficial das rotinas, linguagens e formas de atuação (GÓMEZ, 2001).

Segundo Fullan (1993 apud GÓMEZ, 2001), as mudanças e reformas devem almejar o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas e a facilitação das condições estruturais e organizativas para que a instituição educativa decida, de forma autônoma e competente, sem se distanciar de suas finalidades educativas, as transformações que o desenvolvimento do contexto requer.

“Enfim, a mudança educativa deve provocar e facilitar o aperfeiçoamento da instituição e o desenvolvimento individual, mediante a transformação da cultura da escola e da cultura experiencial dos agentes envolvidos” (GÓMEZ, 2001, p. 150).

“Eu particularmente não sou favorável, a gente está vendo os resultados aí que não são bons, é a minha opinião, eu sou ainda do {sistema} antigo, eu acho que o antigo pelo menos parecia que via mais resultado, embora eles digam que antigamente tinha menos crianças na escola, mas não sei se é por aí, então a gente vê que as crianças saem, uma porcentagem até grande, sem ser alfabetizada da 4ª série”. (Vice-diretora).

Dados do Diário de Campo - Observações

A professora possui experiência como diretora e vice-diretora e voltou há um ano como professora do Ensino Fundamental. Ela leciona à noite também em uma escola da prefeitura para adultos. É a favor da reprovação e afirma que muitos alunos não têm condições de passar de ano. Segundo ela, na prática, nada mudou com os ciclos (20/03/06).

Criticou o sistema atual de promoção de alunos, que antes “no tradicional era melhor”, pois é um absurdo estes alunos com dificuldades terem passado até agora e só poderem reprovar na 4ª série. Ressaltou que existe uma polêmica quanto à avaliação, pois alguns alunos melhoraram muito desde o início do ano, mas estão aquém dos outros, por isso a nota tem de ser vermelha. Ela não dá notas nas atividades, avalia-os no dia-a-dia, mas conversa muito com os pais (31/07/06).

Há, porém, situações em que o profissional acredita na potencialidade dos ciclos como uma alternativa de melhoria do trabalho educativo, tendo como foco principal o desenvolvimento efetivo do educando, mas apresenta algumas limitações da proposta e evidências da necessidade de maiores mudanças estruturais.

A questão da reprovação acaba sendo um elemento de destaque na perspectiva dos professores, de forma a estabelecer uma relação direta entre a proposta dos ciclos e a promoção automática. Nesse contexto, seria de extrema importância que estes tivessem um conhecimento mais amplo da proposta, sobretudo ao tratarmos da avaliação e da organização

do ensino em ciclos. De forma geral, diretores, coordenadores e supervisores possuem uma posição mais favorável à proposta dos ciclos.

A posição e pontos de vista diferentes de reformadores e professores determinam o relativo fracasso das reformas educativas. Uma mudança de posição implica sempre em uma mudança de perspectiva, uma nova mentalidade, como também uma nova identidade profissional (VIÑAO, 2001).

[...] administradores y maestros difieren considerablemente, en nuestro estudio, en sus prioridades y preocupaciones. La mitad de los directores abogaban por una mayor reforma en las escuelas. Sus creencias en la responsabilidad de la educación y de los educadores, su información sobre los problemas actuales en la escuela y la viabilidad de modos alternativos de acción, y su propio interés en darse a conocer como administradores efectivos y progresivos hacía de ellos paladines del cambio (WEISS, 1995, p 584-5, apud VIÑAO, 2001, p.38).

Para a compreensão do enfrentamento entre culturas diferentes, a dos reformadores e gestores, dos cientistas da educação e dos professores, o conceito de cultura escolar neste contexto é de grande relevância. A análise da cultura escolar pode ser útil para compreendermos essa mistura de continuidades e mudanças, de tradições e inovações que são as instituições educativas (VIÑAO, 2001).

Cultura pode ser concebida como:

[...] o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade[...] (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Nesse contexto, a escola pode ser considerada como um espaço de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade é a *mediação reflexiva* dos influxos plurais que as diferentes culturas exercem de maneira permanente sobre as novas gerações, de forma a facilitar seu desenvolvimento educativo (GÓMEZ, 2001).

A complexidade de tais fatores se evidencia na proposta dos ciclos com progressão continuada, inclusive ao tratarmos da aceitação parcial da proposta pelos professores, que em geral a rejeitam devido às más condições para o desenvolvimento do trabalho educativo e pela necessidade de uma reorganização profunda do trabalho pedagógico e da escola.

“Bom, eu acho que é válido, porque assim, a criança tem um tempo maior pra poder estar trabalhando com aquela dificuldade, desde que o professor do próximo ciclo, dê continuidade no que a criança já aprendeu”. (Professora da 1ª série).

“Embora muita gente não conheça direito o que é a progressão continuada, que o aluno tem que partir de onde ele parou na aprendizagem, ainda assim é um trabalho muito difícil para o professor; que deve-se levar em conta que o professor tem 35 alunos, dois ou três ou quatro apresentam essa defasagem e os outros caminham, então ele retomar com aquele aluno, só com ele, o tempo inteiro é complicado porque o trabalho individualizado é difícil nesse estado”. (Diretora).

No trabalho de campo foi possível constatar que há um consenso geral por parte dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo, em relação à duração dos ciclos. Afirmam ser extremamente longo o período em que não é possível a retenção, o que pode contribuir de maneira negativa para o prosseguimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, sobretudo na 1ª série do Ciclo I, fato este, que segundo os profissionais, maximiza o número de crianças não alfabetizadas em séries mais avançadas.

É possível fazermos uma análise sobre essas concepções, relacionando-as à cultura da reprovação e da homogeneidade, muito presentes no ideário pedagógico brasileiro. A reação diante da extensão do período de não-reprovação reflete claramente esta angústia dos profissionais, que reivindicam a possibilidade de fragmentar os ciclos em períodos.

Além disso, a versão de que muitas crianças não são alfabetizadas devido à proposta dos ciclos, aceita por grande parte da comunidade escolar, não encontra sustentação. Não há dados empíricos que comprovem que os ciclos e a progressão continuada baixaram o nível do ensino brasileiro (BARRETTO; SOUSA, 2004).

Os ciclos e a progressão continuada, como formas de desseriação, não levam o rendimento dos alunos à queda livre. O aproveitamento discente brasileiro não caiu de 1997

em diante, segundo dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997, 1998, 2002). As médias, apesar dos amplos desvios padrões, têm mantido certa estabilidade em níveis estatisticamente significativos (GOMES, 2005).

Caba ressaltar que a melhoria do fluxo escolar é necessária, mas não suficiente para elevar a qualidade (KLEIN, 2003 apud GOMES, 2005). Uma questão fundamental a ser destacada neste contexto, não é reprovar ou deixar de reprovar, mas melhorar as condições de aprendizagem de todos, sobretudo dos menos favorecidos (GOMES, 2005).

Apesar das orientações há, informalmente, alguns casos de remanejamentos de alunos entre as diferentes séries, visando a um melhor rendimento no desempenho escolar dos mesmos. É evidente que neste processo de não-aceitação da proposta por grande parte dos profissionais, instala-se uma certa forma de alienação do trabalho docente, pois não há de fato uma apropriação de tais orientações, tendo como consequência uma divisão entre o que é pensado e o que é executado.

Há ainda a visão de que a alfabetização deve ocorrer necessariamente na 1ª série do Ensino Fundamental, o que não corresponde à proposta dos ciclos. Esse fato tem gerado diversos questionamentos por parte dos docentes, que acreditam, em sua maioria, que tal situação possa prejudicar ainda mais o desenvolvimento do aluno no processo educativo, fato este que maximiza o reflexo da cultura escolar presente no ideário desses professores.

A cultura da reprovação faz parte do ideário pedagógico de professores, dirigentes, coordenadores, funcionários, pais e alunos da escola. É importante, portanto, que os responsáveis pela implantação do sistema de ciclos, se bem intencionados, preocupem-se com a compreensão que existe sobre o seu sentido e significado, de maneira a promover as intervenções necessárias que garantam a melhoria e não o rebaixamento do ensino. Tal afirmação é particularmente relevante ao tratarmos da rede pública de ensino, onde a maioria

dos alunos é proveniente das camadas mais pobres da população, que têm na escola praticamente a única oportunidade de aprender a ler e a escrever, de ter acesso ao conhecimento científico sistematizado, ao contrário das crianças e jovens de famílias mais favorecidas economicamente (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

O retorno à cultura da reprovação consiste, basicamente, em um retrocesso no processo educativo, assim como a crença de que a alfabetização deve necessariamente ocorrer na 1ª série do Ensino Fundamental. Abandonar a alternativa de reprovação, para assumir a concepção do ensino em ciclos, implica tornar a avaliação mais formativa e interativa. Dessa forma, a equipe escolar necessita do maior número de informações qualitativas, a partir das quais poderá programar novas intervenções pedagógicas; envolve também a mudança das representações sociais da escola, construídas sobre a concepção de sociedade competitiva, que estimula a avaliação classificatória, aferindo o aproveitamento escolar com o objetivo exclusivo de separar, ao final do processo, os alunos aprovados dos reprovados; implica especialmente, superar a prática docente individualista comum em grande parte das escolas, para construir coletivamente novas formas de trabalho (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

Apesar de não ser o regime seriado ou o desseriado que garanta a efetividade do sistema educativo, mas sim um conjunto de condições externas e internas à escola, o fim da seriação tem servido como justificativa para o fracasso escolar e vozes da sociedade se fazem ouvir, de maneira quase uníssona, atribuindo à não-reprovação a responsabilidade pelo insucesso no ensino (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

A partir de uma leitura acrítica e simplificada sobre o assunto, esvai-se o sentido transformador da prática progressista da avaliação inclusiva, perdendo, novamente, a escola pública espaços já conquistados, em favor do avanço das forças sociais conservadoras (PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003).

“Bom, primeiro que no Estado de São Paulo ela {escola} é dividida em Ciclo I e II, embora os PCNS falam de divisões maiores 1,2,3 e 4 , então eu acho que esta divisão do Estado de São Paulo não possibilita muito o aluno estar se recuperando.... então eu acho que quando o aluno apresenta uma defasagem de aprendizagem e ele tem 4 anos e só no final, ele vai seguindo ao longo dos anos, e só no final do ciclo que pode ser retido eu vejo que o tempo já passou demais, passou muito tempo e é mais difícil pro aluno recuperar estes conteúdos defasados ao longo do tempo”. (Diretora).

“As dificuldades são assim, a falta de não ter a retenção na 1ª série, principalmente, que eu acho que a 1ª série é o alicerce, que não adianta você querer depois que a casa está montada no telhado querer que ela esteja,(sic) esta não retenção que a antiga 1ª série que agora não é, este é o maior problema, se segurasse ao invés de ser lá em cima ao chegar no último ano, mas no 1º ano que a criança não está em condições, porque não adianta querer falar que na 2ª série, a gente ainda por mais que tenha orientação técnica, a 2ª é a 2ª, ninguém vai voltar a alfabetizar o trabalho da 1ª, que é diferente, a 2ª é mais avançada, trabalha textos de outras formas, então não adianta você querer erguer as paredes se o alicerce já não está bem formado”. (Vice-diretora).

Diário de Campo - Observação

Perguntei-lhe sobre reprovadas e avaliações e ela disse que somente na 4ª é que haverá reprova, mas que ela não concorda, pois ela acha tarde demais, deveria ser feito na 1ª série (03/05/06).

Nas falas anteriores é possível notar que a reprovação é a única alternativa vislumbrada. A possibilidade de recuperação ao longo do período não aparece como uma alternativa concreta.

Outro ponto essencial a ser discutido é a prática pedagógica do professor, o cotidiano da escola, que apesar dos ciclos terem sido implementados, segundo os textos oficiais, com vistas a uma mudança qualitativa na educação, associados a uma reestruturação do ensino, pudemos observar que, nesse contexto, praticamente nada de substancial foi modificado, pois a forma de trabalho dos professores prevalece praticamente inalterada, assim como os currículos escolares, a organização dos tempos e espaços da escola, enfim, as mudanças almejadas não foram incorporadas pela comunidade educativa.

O estudo em questão revela que o fator mais evidente de mudança no cotidiano da escola diz respeito à concepção dos ciclos com o agrupamento de alunos por faixa etária como único critério de aprovação. Essa reflexão nos leva ao questionamento de como os ciclos estão sendo concebidos pelo sistema educacional, de como a escola resiste às novas diretrizes para o trabalho pedagógico. Os elementos necessários para sua efetiva consecução não estão ainda incorporados por toda a comunidade educativa, tampouco desenvolvidos de maneira criteriosa pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira.

“Eu acho que continuou do mesmo jeito, até é meio difícil eu estar falando porque é o 1º ano que eu estou aqui no Estado mesmo, posso até estar falando alguma bobeira, mas eu acho que continua mais ou menos a mesma coisa, assim, que nem o planejamento é feito junto, 1ª e 2ª, 3ª e 4ª séries, então eu acho que já é uma boa coisa, porque o conteúdo, a maneira de ser usado foi feito mais ou menos junto, todo mundo foi usando as mesmas estratégias, tudo isso, então eu acho que facilita um pouco por aí, o planejamento, mas acho que assim, do resto, continua mais ou menos do mesmo jeito, não tem muita diferença”. (Professora 1ª série).

Outro fator a ser destacado diz respeito aos investimentos do Estado em relação à educação, sobretudo os cursos, orientações oferecidas aos profissionais, fato este de maior relevância para os professores e para a equipe pedagógica. Segundo eles, grande parte dos programas de formação continuada são muito gerais e não têm impacto direto no trabalho desenvolvido em sala de aula e nem sempre dizem respeito à inovações implementadas.

“Eu vejo que o Estado investe, investe sim, tanto que eu disse que está investindo em OTs {orientações técnicas}, em cursos pra diretor, professor, até mesmo pra funcionários, informatização, mas não relacionado aos ciclos, mas mesmo o funcionário, ele tem que entrar no sistema pra saber como funciona a estrutura da escola”. (Diretora).

“Os investimentos que ele {Estado} faz é assim uma escola prazerosa, em primeiro lugar é o que ele quer, uma escola alegre onde o aluno se sinta bem, uma escola bonita, que ele mandou até verba ‘pinte a escola’, fazer a escola bonita, veio para fazer a jardinagem, você viu que tem vasos novos?” (Coordenadora).

Segundo Nóvoa (1998), a consolidação, afirmação e reconhecimento social, político e acadêmico do saber científico sobre a educação teve lugar até o momento, com raras exceções, à custa da desvalorização da profissão docente e da deslegitimação dos professores

como produtores do conhecimento pedagógico a partir de sua experiência e reflexão sobre a prática de seu trabalho (VIÑAO, 2001).

Nesse processo de dissociação entre teoria e prática, entre saber teórico e empírico, ambos perdem. O primeiro porque, aos olhos dos professores, reduz-se a especulações que pouco ou nada têm com sua prática. O segundo, porque falta um apoio conceitual e teórico que possa proporcionar um estatuto científico (VIÑAO, 2001).

A autonomia escolar, a construção coletiva, nesse contexto, são pouco valorizadas pela sociedade, pois cada vez mais o professor é expropriado do seu saber, enquanto profissional e detentor de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento e concretização de propostas inovadoras.

De acordo com Contreras (1997), a autonomia não pode ser compreendida como distância e isolamento, mas como independência intelectual para questionamento dos influxos sociais e, ao mesmo tempo, ao ser considerada como consciência da parcialidade das próprias convicções, nos impulsiona a buscar a complementariedade em colaboração com os demais (GÓMEZ, 2001).

A autonomia profissional docente e o controle democrático da educação como serviço público não são incompatíveis. Representam aspectos que integram a complexa rede de intercâmbios sociais, nos quais é possível o acordo e a discrepância, a divergência de alternativas, o surgimento de conflitos, a tolerância e a colaboração convergente no processo de reelaboração e vivência da cultura na comunidade social (GÓMEZ, 2001).

A realização da análise documental foi de grande relevância nesse contexto, como forma de ampliar e aprofundar a análise dos dados levantados. Foram observadas algumas incoerências em alguns materiais, como as fichas de avaliação. Por se constituírem um instrumento de grande importância para o desenvolvimento dos alunos, essas fichas deveriam ser preenchidas ao longo do período letivo, como forma de registro dos progressos e

necessidades dos alunos. No entanto, uma delas foi preenchida somente ao final do ano, contrariando totalmente os princípios do processo de uma avaliação contínua (ANEXO B).

Além das fichas de avaliação, foram analisados projetos propostos e desenvolvidos pelos professores. Pudemos observar a pouca amplitude que os mesmos tiveram no decorrer do ano, além da desarticulação entre os professores para sua efetivação, já que alguns se desenvolviam, mas de forma individualizada, e não como um projeto coletivo.

A partir das afirmações acima, podemos compreender a multiplicidade de fatores que envolvem os ciclos com progressão continuada, bem como, algumas dificuldades em relação à sua efetiva implementação. No entanto, cabe ressaltar também, a relevância da proposta enquanto um movimento de superação de um ensino autoritário e conservador, mas que necessita ainda de um amplo debate para que possa se estabelecer como um possível caminho na tentativa de superação do fracasso escolar.

5.2. Avaliação e o contexto escolar: o ponto nevrálgico da educação.

A avaliação é, sem dúvida, um dos principais aspectos a serem considerados em relação à implementação do ensino em ciclos com progressão continuada, sobretudo pelas mudanças funcionais em torno da aprovação dos alunos, exigindo por parte dos professores uma re-significação de seus valores sobre suas práticas avaliativas.

É de grande relevância destacar que a avaliação está no centro do “octógono de forças”, que se constitui da seguinte forma: a) relações entre famílias e a escola; b) organização das aulas, individualização; c) didática, métodos de ensino; d) contrato didático, relação pedagógica, profissão de aluno; e) concertação, controle, política da escola; f) programas, objetivos, exigências; g) sistema de seleção e orientação; h) satisfações pessoais e profissionais (PERRENOUD, 1993 apud SAUL, 1999).

Essa centralidade nos mostra que as ações e decisões avaliativas polarizam as demais áreas que se relacionam com o processo educativo. Por isso, toda mudança avaliativa implica, portanto, a revisão do conjunto, aspectos envolvidos na ação educativa (SAUL, 1999).

A dicotomia entre erro e acerto e entre saber e não-saber, marcos da concepção classificatória de avaliação, são aspectos profundamente enraizados em nossa forma de ver o mundo. A compreensão de que toda resposta, seja ela “certa” ou “errada” do ponto de vista do avaliador, traz em si conhecimentos e desconhecimentos leva à conclusão de que o que permite o movimento é o “ainda não saber” – síntese do já consolidado e sinal de novas possibilidades – e à percepção de que o “não saber” tem tanto valor, para se tecer novos conhecimentos, quanto o *saber*: rompe com essa dicotomia e traz outros olhares para o processo avaliativo. A leitura do erro em sua positividade nega o conhecimento hegemônico e se insere na perspectiva de reconstrução paradigmática (ESTEBAN, 1999, p. 26).

No entanto, podemos identificar algumas mudanças na concepção das funções da avaliação para o contexto escolar, no plano do discurso.

“Bom, avaliar é pra medir, o aprendizado ou a qualidade do que se quer fazer; no caso da educação, nós avaliamos pra ver a quantas andam a nossa proposta pedagógica, nosso ensino e também a escola em si, embora muitos critérios são usados pra medir as competências e habilidades do aluno e às vezes até leva à retenção e evasão, mas na minha opinião a avaliação serve para nós medirmos a escola, o nosso trabalho, embora muitos levem pra medir o aluno, a minha concepção é da escola”. (Diretora).

Embora esteja presente a concepção de avaliação como medida, é possível notar que ela também é considerada como fonte de informação sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Há também um discurso muito bem incorporado pelos profissionais da educação de que a avaliação deve ser diária, ou seja, que o professor deve avaliar seu aluno no dia-a-dia, de que não há mais necessidade de avaliações tão formais, enfim, que o aluno pode ser avaliado pelo que ele faz em sala de aula, sua participação, atividades realizadas, etc. Apesar de alguns posicionamentos nesse sentido, observamos que a ameaça da nota e sua valorização estão muito presentes no cotidiano escolar e que possuem um valor significativo.

Modificar a representação social distorcida e errada sobre a avaliação formativa é ainda mais complexo atualmente, pois a ideologia neoliberal enfatiza as avaliações

estandardizadas e valoriza somente os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos. Com isto, a avaliação formativa acaba desvalorizada em seu potencial pedagógico, tornando-se ainda mais difícil considerá-la como uma modalidade legítima de avaliação. Apesar das dificuldades estabelecidas, há professores que a praticam, pois são comprometidos com uma escola diferenciada e possuem uma perspectiva emancipatória (AFONSO, 1999).

É preciso que o professor reflita sobre a importância de se investigar o processo de ensino/aprendizagem, de maneira a redefinir o sentido de sua prática avaliativa. A avaliação, considerada como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribui para que esse profissional se torne cada vez mais capaz de recolher dados, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los na dinâmica educacional (ESTEBAN, 1999).

Além disso, os conceitos se modificaram para O (Ótimo), MB (Muito Bom), B (Bom), R (Regular), I (Insatisfatório), apesar de que há ainda uma relação de comparação entre estes e a escala numérica de 0 a 10, muito utilizada no sistema seriado. No entanto, após a análise de algumas falas, percebe-se que há, na prática, uma diversidade de procedimentos avaliativos.

Apesar do abandono à escala numérica de 0 a 10 ou de A a E, as expressões por hora utilizadas não deixam de hierarquizar os resultados alcançados pelos alunos. O contexto escolar passa a ter um determinado grau de liberdade, porém, os processos pedagógicos ficam ainda presos a um produto previamente determinado (ESTEBAN, 1999).

“Olha, sinceramente, eu particularmente não vejo ela {prova}, tanto é que tem professor que aboliu, tem a liberdade de não dar, porque a avaliação é no dia-dia, no cotidiano, mas quando tem reunião, os pais gostam de ver a tal da provinha, então é uma questão que vem de anos enraizado que o aluno é avaliado por aquele papel daquele momento”.(Vice-diretora).

“Através de provas, trabalhos, pesquisas, eles ainda utilizam este método tradicional.

*[...] é claro que o dia-a-dia é avaliado, nenhum aluno ele é tão rigidamente avaliado por uma nota que ele teve em uma prova.
[..] mas a 1ª e 2ª séries acredito que avaliem mais o dia-a-dia, depende a série".
(Diretora).*

Diário de Campo – Observações

Explicou a ficha de Português, que continha ditado, nomes próprios e o alfabeto. Disse para prestarem atenção, pois ela não explicaria de novo, pois era uma avaliação. Ao explicar os substantivos próprios, deu as respostas para os alunos, pois ia falando as palavras e eles iam respondendo se era próprio e quando erravam, ela os levava a responder corretamente. Separou individualmente alguns alunos, pois estavam copiando do amigo ao lado. Em um dos casos, ela pediu para o aluno ler o que tinha escrito e ele não soube, então apagou e pediu para escrever novamente (24/04/06).

Perguntei a F. como seria o Conselho, pois vi na lousa da sala dos professores um horário único (8 h). Ela me respondeu que seria tudo junto, inclusive o servente R. fez aniversário e elas iam aproveitar que estavam todas juntas para dar-lhe um presente, ou melhor, quem quisesse colaborar. Perguntei como os alunos tinham ido nas atividades e ela falou que bem, mas que não tinha dado tempo de dar atividade de História e Geografia, que ela daria na quarta, pois o mais importante era Matemática e Português e que as professoras das 3ª e 4ª séries não iam fazer nada. Ela me falou que as menções mudaram para Ótimo, Muito bom, Bom, Regular ou Insatisfatório. Inclusive me mostrou o boletim, que por sinal, é em folha de sulfite e as professoras teriam de providenciar cópias para todos os alunos e ela mesma teria que preencher, contrariando um pouco os boletins de anos anteriores (28/04/06).

Sobre as notas, ela disse que foi entregue a elas uma tabela de conversão de conceitos para notas, para que elas pudessem ter uma noção melhor. Portanto, Ótimo seria ente 9 a 10;

Muito Bom entre 7 a 8,9; Bom entre 5 a 6,9; Regular entre 3 a 4,9 e Insatisfatório entre 0 a 2,9. Apesar de ter vários alunos com dificuldade na escrita, ela não daria insatisfatório para ninguém e aproximadamente uns quatro alunos teriam regular em Português (03/05/06).

Na sala dos professores, o clima era de brincadeira e descontração, envolvendo assuntos diversos. Uma das professoras que não estava no refeitório chegou e quando a questionaram para saber onde ela estava, ela comentou que ficou na classe com alguns alunos, para “repetir” a provinha, pois eles tinham ido “muito bem” na primeira e inclusive ela estava com vontade de “repetir” a terceira. Uma outra professora disse que por esta razão ela não dava mais prova, porque só passava nervoso (27/06/06)

Tanto a S., como a A., ameaçaram muito os alunos em relação às notas, que quem não dançasse teria nota menor, que quem não lesse ou acompanhasse a leitura teria o nome anotado e descontado da nota. Apesar das modificações em torno da maneira como se deve avaliar, há ainda uma forte presença da nota como forma de moldar o comportamento dos alunos e, ao que parece, os alunos ainda são muito influenciados por tal atitude (30/08/06).

Ainda no que se refere à avaliação, é preciso destacar as relações entre as avaliações internas, realizadas pelo professor e as avaliações externas, ou avaliação de sistema. No trabalho de campo ficou evidente que a relação que se estabelece entre essas duas modalidades de avaliação é uma relação de tensão.

“Eu acho, porque a gente recebe orientações de como fazer, de colocar aquele aluno que sabe um pouco mais com aquele que está com um pouco de dificuldade, da colaboração, principalmente de 1ª a 4ª eu acho que não deveria existir, porque aí vem às vezes, assim, a impressão que os professores têm, a gente sabe que não é pra isso, é pra testar o professor, eles acham, está meio difícil de você dizer que não está avaliando o professor, não está avaliando a escola, que está fazendo uma avaliação para que reveja conceitos educacionais, mas em si, ela traz esta preocupação que eu percebo claramente”. (Coordenadora).

“(…) só tumultua; época do Saresp está todo mundo {preocupado}, veio Saresp, porque parece que se não dá resultado favorável, é a escola que não trabalhou,

não sei o que, não sei nem o que a S. deu de opinião, eu M. como professora, não vejo resultado positivo que acrescenta alguma coisa, não vejo, é só para o governo ter uma estatística, só para isso, pra ele, para ver em que nível está a criança, que ao meu ver, nem sempre o que ele avalia, em primeiro lugar o Saresp por ser ciclo, 1ª e 2ª é igual, acho um absurdo”. (Vice-diretora).

“Ela nos leva a refletir sobre as nossas práticas, refletir sobre o Saresp mesmo, como ele é colocado aqui na escola, se nosso trabalho está condizente com o que se pede no Saresp, fazemos uma avaliação da escola pelo Saresp, avaliação do aluno individualmente, porque ele mostra, os dados do Saresp ele é perfeito nessa parte, nós temos um retrato do aluno, das dificuldades individuais no Português, na Matemática”. (Diretora).

Diário de Campo – Observações

Em um momento discutiram no H.T.P.C. que é um absurdo os alunos passarem de ano sem saberem nada; que era necessário reprovar, pelo menos na 1ª série. Uma professora da 4ª disse que eles só reprovam por falta, que ela tem alguns alunos que não sabem nada e vão passar para a 5ª série. Outra professora acrescentou que não vai corrigir este ano provas do Saresp, que vai abonar a falta; sobre o assunto acrescentaram que o conteúdo da prova da 1ª série corresponde à da 2ª e que isso prejudica a visão que as pessoas, em geral, fazem da escola, pois o desempenho dos alunos de 1ª provavelmente poderá ficar comprometido devido ao conteúdo exigido na prova, que é da série seguinte. A professora G. foi uma das que mais se colocou de forma negativa frente à questão de passar os alunos com dificuldades (24/04/06).

Quando cheguei, o recreio já havia terminado e no corredor perto das classes, havia uns cinco alunos sentados no chão; acredito que eles estavam de castigo. Ao entrar na classe, percebi que a professora estava dando orientações de como fazer a prova do Saresp, inclusive eram questões básicas, sobre dados pessoais. Algumas perguntas chamaram a atenção da professora, sobre como era a rua em que a criança mora, se é asfaltada, de pedra, se a casa da criança tem banheiro, entre outros (05/08/06).

Perguntei se ela estava dando provinhas e ela ressaltou que não são provinhas, são trabalhinhas que ela dá sem dia marcado, inclusive o que tudo indica, é que ela deu como atividades de avaliação conteúdos de Português retirados do Saresp. No entanto, disse que passará todos de ano, pois a Diretoria pressiona para que todos passem, mesmo sendo da 4ª série. Somente em casos extremos, onde o aluno não escreve nem o nome é que é permitido reprovar (26/09/06).

Como era aula de Artes, a professora aproveitou o tempo para dar um outro teste, mas somente para alunos pré-silábicos e silábicos, a pedido da Diretoria, como forma de averiguação do que já fora realizado no 1º semestre pelas supervisoras. No entanto, desta vez, foi a professora quem aplicou as sete palavras (nomes de animais) e a frase, que foram escritas pela coordenadora. F. criticou a escolha de palavra que tinha muitas vogais, sobretudo ao tratar dos alunos pré-silábicos. Ela também foi escolhida para aplicar o teste porque fez o curso Letra e Vida (03/10/06).

A literatura especializada indica que a montagem de sistemas padronizados de avaliação do ensino que envolvam toda a rede de educação básica é um fato relativamente recente nas sociedades avançadas. Em países como Holanda, França e Inglaterra, apenas nos últimos anos, começa-se a dispor de informações completas sobre as primeiras gerações de estudantes que receberam acompanhamento (BARRETTO, 2001).

Apesar de se ter buscado invariavelmente associar essa prática aos esforços para melhoria da educação, observa-se que esse é um terreno ainda muito sujeito a ensaios e erros, avanços e retrocessos e a controvérsias de todo tipo (BARRETTO, 2001).

Na América Latina, praticamente todos os países adotaram alguma modalidade de sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, na última década. No Brasil, tal fato

iniciou-se a partir de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de seus congêneres em Minas Gerais e São Paulo, além de propagar tal prática por meio da iniciativa de vários estados (BARRETTO, 2001).

Segundo Esteban (1999), o eixo central do discurso está centrado na “qualidade da educação”, qualidade esta que será avaliada por meio da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas pelos alunos. Por isso, a avaliação se apresenta como um “mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos agentes envolvidos e dos resultados escolares.

Além disso, a realização de uma avaliação educacional contribui para a homogeneização curricular, já que todos devem ter acesso aos mesmos conteúdos para que tenham as “mesmas oportunidades” nesse tipo de avaliação. A dinâmica da sala de aula fica limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade (ESTEBAN, 1999).

A definição prévia de objetivos curriculares nacionais acaba se tornando um pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controle, pois sem os objetivos definidos previamente, não é possível criar índices que calculem o desempenho dos sistemas educativos em um processo que se caracteriza justamente pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação, aos quais se atribui a capacidade competitiva das economias nacionais, numa época de crescente globalização (AFONSO, 1999).

Sobre o tema, Barretto (2001) afirma que os escritos que se referem aos modelos e metodologias de avaliação em larga escala, nos meios educacionais brasileiros, têm a preocupação de, por meio deles, fazer um delineamento do perfil cognitivo da população, de maneira a conhecer os detalhes da trajetória escolar dos sujeitos que frequentam a escola, assim como, identificar a transição de estágio cognitivo em que se encontram .

Porém, cabe destacar que a avaliação do sistema e a avaliação do rendimento escolar, que possam subsidiar o aperfeiçoamento do ensino e, ao mesmo tempo, garantir a equidade da

educação é, sem dúvida, um grande desafio. Os avaliadores que planejam uma avaliação do sistema se defrontam com a questão de como, por um lado, garantir uma visão global deste sistema e, por outro, não desenvolver um delineamento metodológico que acabe dando um diagnóstico tão amplo que se perca de vista o que de fato acontece na sala de aula, de forma a desconsiderar a direção da formação do sujeito no processo educativo (SOUSA, 1999).

O professor, da mesma maneira, também é desafiado a planejar uma avaliação que não seja tão estreita que, ao buscar a individualidade dos educandos, perca de vista o homem que se pretende formar, o projeto da escola, o sistema em que a mesma está inserida e a sociedade que se almeja construir (SOUSA, 1999).

Apesar da legitimidade que o Estado democrático tem para acompanhar e orientar a educação escolar, Afonso (1999), afirma que o retorno conservador aos exames nacionais, que objetivam exclusivamente o controle, é uma opção anacrônica e nada criativa, mesmo que tal opção tenha se iniciado em países mais desenvolvidos.

Na rede pública de ensino paulista é atualmente aplicado o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) como mais uma modalidade de avaliação externa. Há grande preocupação dos professores a respeito dos resultados, que influenciam consideravelmente suas práticas pedagógicas e atividades avaliativas, pois se sentem avaliados e desvalorizados em seu trabalho educativo.

Não podemos desconsiderar o direcionamento do Estado nessas situações avaliativas, o que é evidenciado pela angústia estabelecida entre o desempenho dos alunos e o que foi exigido em termos de conteúdo nas avaliações externas, estabelecendo, dessa forma, uma tensão existente entre o processo e produto na avaliação do ensino.

A excessiva valorização desses resultados pode também evidenciar a grande relevância das avaliações somativas nesse processo, contrariando muito do que é dito pelos professores, ao tratarem da importância de avaliações diárias, processuais.

O Saresp envolve todas as instâncias da Secretaria Estadual da Educação (SEE)/SP, ou seja, as provas são elaboradas a partir da especificação de conteúdos e objetivos que indicam os temas e metas do currículo a serem desenvolvidos em cada série e disciplina. Tais parâmetros se baseiam nas Propostas Curriculares criadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE/CENP) (ESPÓSITO; DAVIS 1999).

Desde 1997, os itens que compõem as provas do Saresp são construídos pelos professores da rede estadual de ensino, que recebem capacitação específica para tal atividade. Desta maneira, as diversas Diretorias de Ensino enviam ao órgão central nomes de professores considerados excelentes, que atuam nas diferentes disciplinas e séries a serem avaliadas. A partir das matrizes curriculares elaboradas pela SEE/CENP, parte desses profissionais elabora itens e parte os revisa, fazendo correções, verificando a adequação entre o descritor e o item e sua formulação, entre outros. Tal análise é posteriormente enviada a especialistas, que fazem em seguida as adaptações, caso sejam necessárias (ESPÓSITO; DAVIS, 1999).

A avaliação inclui ainda um questionário destinado às escolas e outro aos alunos, almejando estabelecer um perfil de ambos. Esse fato se justifica pela necessidade de se identificar as características relacionadas a esses dois perfis que auxiliam na explicação das diferenças observadas no desempenho dos alunos (ESPÓSITO; DAVIS, 1999).

A divulgação dos resultados ocorre por meio de relatórios, cujos resultados são apresentados no formato de uma série de estudos que, apesar de independentes e complementares, apresentam aspectos que lhes conferem certa individualidade. Boletins individuais, por escola, divulgando sua posição em relação às demais escolas de sua Diretoria de Ensino, Coordenadoria a que se vinculam e aos resultados do Estado como um todo também são enviados, de maneira a proporcionar o posicionamento da instituição em seu

contexto mais amplo e tomar decisões para o aprimoramento do ensino (ESPÓSITO; DAVIS, 1999).

O estabelecimento de uma rotina burocrática das práticas escolares e o ocultamento dos conflitos e dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico contribui para inviabilizar possíveis estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar pelos profissionais da educação. Parece haver uma tendência, por parte da escola, para lidar com o fracasso escolar quando este se constitui em um problema para a Diretoria de Ensino, como no caso dos dados levantados pelo Saresp (OLIVEIRA, 2003).

Ao ocultar os problemas do Poder Público, a escola perde a oportunidade de obter apoio e orientação, além de proporcionar a este a possibilidade de rever erros referentes à proposta e à implementação da Progressão Continuada (OLIVEIRA, 2003).

Há, portanto, uma distância entre o discurso do “reformador” (Secretaria do Estado da Educação) e o da escola, sobretudo na sua documentação, como forma de responder às demandas do Poder Público em relação ao discurso produzido pelos atores da escola, que por sua vez, revelam conflitos latentes e dificuldades para tornar real o ideal na proposta do regime de progressão continuada (OLIVEIRA, 2003).

Quando os sistemas de avaliação incorporam elementos relevantes da cultura escolar e os professores sentem que tal avaliação pode ser feita a seu favor e não contra, os procedimentos usados em tal prática acabam sendo assimilados pelos docentes como um importante indicador para a melhoria do seu trabalho. Nesse contexto, a complementaridade nas duas modalidades de avaliação, a saber - a padronizada, mais precisa e que possibilita condições de comparabilidade, porém necessariamente restrita - e a do professor e da escola, que contempla aspectos mais abrangentes da formação do aluno – pode contribuir para reafirmar a dignidade do professorado brasileiro (BARRETTO, 2001).

O caráter fundamentalmente histórico da cultura escolar e a-histórico de algumas reformas que ignoram sua existência, poderia explicar a superficialidade das reformas educativas (VIÑAO, 2001).

Em relação à avaliação da aprendizagem, há que se destacar um novo modelo de avaliação apresentado como desejável, que diz respeito não só à dimensão cognitiva do aluno, mas também, às dimensões social, afetiva, seus valores, motivações e inclusive a sua própria história de vida. Avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto, sendo a sua natureza, portanto, eminentemente dialógica e dialética, preocupada com a transformação nos planos pessoal e social (BARRETTO, 2001).

Nesse sentido, é importante a análise do conceito de “qualidade do ensino”. Segundo Franco (1994, apud BARRETTO, 2001), esse termo pode ser considerado como um “[...] produto histórico e social que reflete um posicionamento político e ideológico orientado por diferentes expectativas, que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo [...]” (p. 51). Ao tratar de critérios de avaliação e indicadores de qualidade, questiona a validade daqueles que são pensados em função do mito da modernidade, que são eleitos sobretudo pelas exigências da produção.

A avaliação deve possuir um caráter contínuo, que supõe a existência de trocas entre avaliador e avaliado, podendo maximizar as interações, dependendo do nível de ensino, inclusive com as próprias famílias, sobretudo no caso das crianças menores. Nesse sentido, as mudanças em relação ao sujeito apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação mais democrática da sociedade e, portanto, mais justa (BARRETTO, 2001).

Por isso, o eixo da avaliação deixa de se concentrar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir seu rendimento, para centrar suas atenções na maneira de como o ensino é oferecido, ou seja, na formação do professor, suas condições de trabalho,

currículo, cultura e organização da escola, postura dos dirigentes e demais agentes educacionais, o que contribui para a paulatina superação da tradição crítico-reprodutivista (BARRETTO, 2001)

Há, ainda, uma pressão significativa por parte da direção da escola para que não se reprovem muitos alunos ao final do Ciclo I, ou seja, na 4ª série do Ensino Fundamental, inclusive porque há uma comparação entre as escolas, mesmo que informal, havendo também apresentação de porcentagens desejáveis de reprovação, de acordo com o número total de alunos da escola, contrariando as necessidades e reivindicações das respectivas professoras.

Outro elemento muito interessante na trajetória desta pesquisa foi a observação de algumas avaliações externas propostas pela Diretoria de Ensino da cidade, que no decorrer do ano letivo de 2006 aplicou algumas atividades avaliativas com as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar o seu processo de alfabetização. No início, supervisoras da Diretoria foram à escola e ditaram, nas salas, palavras com diferentes níveis de dificuldades e, posteriormente, uma frase. No segundo semestre, a atividade foi repetida, mas com a ajuda da professora F., que por ter feito o curso Letra e Vida, estava, segundo elas, mais capacitada para a respectiva função.

Segundo informações obtidas, essa iniciativa não era exclusiva desta escola e pedia a criação de medidas paliativas para auxílio aos alunos com maiores dificuldades no processo de alfabetização.

O processo de implantação de uma inovação pressupõe a existência de algumas condições essenciais, como a existência de um suporte institucional, o clima aberto na instituição, a presença de agentes de inovação que garantam a institucionalização da inovação que propõe uma nova concepção de avaliação, no regime de Progressão Continuada (ABRAMOWICZ, 1989 apud ABRAMOWICZ, 1999).

Portanto, a construção de uma cultura avaliativa na escola pública ainda requer tempo e prática, para que se aprenda a articular os resultados dos dois tipos de avaliação: do rendimento do aluno, segundo seus professores, e os resultados obtidos na avaliação do sistema. É preciso ainda que, no planejamento de avaliação do sistema, se considere cada vez mais indicativos que permitam ao professor interpretar as conseqüências de suas práticas, no desempenho dos alunos. Ainda assim, o professor vai precisar ampliar suas análises, ao realizar a sua avaliação, de modo que permita a identificação dos processos que os alunos utilizam para responder às questões propostas nas provas da avaliação do sistema (SOUSA, 1999).

Pelo exposto, podemos concluir que as avaliações externas, pelo seu caráter relativamente recente e pelas mudanças que acarretam no sistema escolar como um todo, podem ser consideradas geradoras de conflitos e contradições no ambiente da escola. É fato que algumas medidas acabam por maximizar essa situação, como a divulgação de resultados realizada de maneira indiscriminada, ou mesmo a falta de medidas alternativas para resolução dos problemas encontrados no sistema educacional, por meio de tais avaliações. Há ainda, conforme exposto pelas professoras da escola pesquisada, contradições no próprio conteúdo apresentado nas provas, como o caso da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

A realização dessa avaliação acarreta mudanças significativas no ambiente escolar, desde mudanças no conteúdo programático das aulas, em virtude do que pode ser exigido na prova, como também, na própria postura das professoras, que se sentem de fato desvalorizadas e preocupadas com possíveis resultados negativos dos alunos.

No entanto, cabe ressaltar um certo movimento de ajustamento da escola em relação às diretrizes estabelecidas pelo Estado, que acabam se configurando com adaptações ao modelo exigido, mesmo que de maneira contraditória, contribuindo ainda mais para uma relação não-dialógica e descomprometida com um ensino democrático e efetivo.

Além do Saresp, cabe ressaltar a realização da avaliação pela Diretoria de Ensino, na 1ª série do Ensino Fundamental, como forma de analisar o desenvolvimento da alfabetização das crianças dessa faixa etária. Ao exigir da escola solução para os possíveis problemas encontrados sem o oferecimento de medidas paliativas que a auxiliem, cria, desta maneira, posicionamentos contrários por parte dos professores envolvidos.

Portanto, o estabelecimento de avaliações externas como monitoramento do ensino brasileiro é uma realidade determinada por fatores políticos e econômicos, que transcendem os muros da escola. A maneira como é realizada, as ações que são tomadas após a divulgação de resultados, como premiações para escolas que apresentaram melhores percentuais, a desconsideração das avaliações realizadas pela escola e pelo professor, de maneira a limitar e direcionar cada vez mais os conteúdos escolares, acabam por ampliar os questionamentos em torno de sua realização, gerando, mais uma vez, um distanciamento entre a cultura escolar e a gestão do ensino brasileiro.

5.3 Recuperação e aprendizagem: erros e acertos

Sobre a recuperação dos alunos, a LDB 9394/96 em seu Capítulo II, Seção I, afirma a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

Segundo Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº12/96, as reuniões pedagógicas podem ser um importante momento para que a equipe escolar estabeleça formas diferenciadas de recuperação e reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem. A recuperação contínua pressupõe a habilidade de se trabalhar com as dificuldades dos alunos a partir do fazer diário dos professores. A recuperação paralela é

realizada fora do horário de aula dos alunos e deve enfatizar métodos e estratégias diferenciados, dos usualmente utilizados. A recuperação final representa uma última tentativa para se sanar as dificuldades apresentadas (SÃO PAULO, 1996).

A recuperação na escola pesquisada é desenvolvida, sobretudo através do reforço escolar, que atende alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhados pelas professoras, e que funciona após o horário das aulas regulares. Além disso, há também a Sala de Recursos que almeja dar um atendimento diferenciado para alunos que apresentam encaminhamentos de médicos, por tratar-se de casos mais complexos e provenientes de processos de inclusão. Eventualmente, são aceitas, também, crianças encaminhadas por psicólogos.

Não há uma grande diferenciação entre o trabalho realizado nas salas de reforço e os espaços tradicionais de aula. O conteúdo é oferecido de forma convencional na maioria dos momentos educativos, com exposição dos conteúdos, exercícios de aplicação com fichas ou em cadernos. No reforço, a disciplina predominante é a Língua Portuguesa, com ênfase na alfabetização, sobretudo nos anos iniciais.

Apesar de tais medidas terem sido tomadas para resolver os problemas de aprendizagem, nem sempre os resultados são animadores. Em relação ao reforço, observamos enormes problemas estruturais, como excesso de alunos em sala de aula (em média 35 alunos na lista), falta de materiais pedagógicos, dificuldade em manter os alunos na escola depois do término das aulas regulares, ausência dos professores de reforço em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) com os outros professores da escola, comprometendo processos de integração dos trabalhos desenvolvidos.

A sala de recursos apresenta também algumas limitações, pois atende um número superior de alunos ao que é exigido. Numa lista inicial de 60 crianças, 29 alunos foram matriculados, divididos de acordo com o nível de dificuldade e não pela idade. As turmas

formadas tinham entre três a seis alunos. No entanto, atende discentes que não estão com os encaminhamentos devidamente documentados, conforme exigidos pela Diretoria de Ensino, provenientes de orientações médicas ou psicológicas. Segundo informações obtidas através da professora, conta ainda com a ausência de crianças que não são incentivadas e levadas pelos familiares, já que esta sala atende somente no período da manhã e os alunos do período da tarde teriam de ir em um horário alternativo.

Em relação à Sala de Recursos, observamos a realização de um trabalho mais diferenciado, com utilização de jogos e trabalhos alternativos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É comum a utilização de fichas também, mas com frequências diferentes aos ambientes citados.

As relações hierárquicas entre os professores mais novos e os mais velhos também surgem nesse contexto, pois há uma diferenciação entre os professores que possuem mais pontos, devido ao tempo de serviço e, conseqüentemente, conseguem assumir as salas consideradas “melhores”. O mesmo não ocorre com os professores mais novos, que em muitos casos, assumem as classes de reforço, que não são bem vistas pela comunidade educativa, de uma forma geral.

“Olha, é uma oportunidade que é dada ao aluno para melhorar, mas o tempo é pequeno, é curto, e poucos resultados eu vejo. Porque, é outro professor que dá o reforço, nem sempre ele conhece a realidade do aluno, que o professor da sala já conhece, muitas vezes quem pega o reforço são professores novos, com uma bagagem bem menor de experiência e talvez as práticas não sejam muito adequadas, mas não por culpa do professor, talvez por culpa do preparo que eu já citei, então ele vem com pouquinho ponto, vai pegar o que, o que sobra, é o reforço, então, claro tem boa vontade, mas eu acho que precisaria preparar também o professor melhor pra dar aula e dá certo porque você já sabe”.
(Diretora).

“Não vêm {os alunos} e precisam, até comento com eles sempre, com os alunos, com os pais, com os professores, o que é este projeto de reforço, o governo falou e eu vou repetir, a secretária da educação falou e eu vou repetir porque é, se você está com seu filho numa escola particular, você não vai atrás de uma professora de reforço para seu aluno, eles nos oferecem isso, a gente já conseguiu um grande avanço com isto aí, mas ainda está faltando uma forma de atingir a todos, não que é impossível, mas que é uma busca que a gente está no dia-a-dia, a gente está indo em busca dessa conscientização e eu espero que um dia seja feita”.
(Coordenadora).

“Muitos acabam indo embora, por ser depois do horário de aula, eles já estão cansados, então eles acabam driblando os professores e saindo, indo embora, são poucos os que ficam”. (Professora 1ª série).

Diário de Campo - Observações

A professora F. me informou que a partir da próxima semana alguns alunos, talvez seis, iriam começar a freqüentar a Sala de Recursos e que isto ocorreria todas as terças, no início da aula; ou seja, os alunos sairiam da classe no horário da aula para freqüentar esta sala. Quis saber mais detalhes sobre tal sala e o reforço, que para as primeiras, só começaria no semestre que vem. Ela disse que não sabia muito bem, mas que a Sala de Recursos trabalhava mais com jogos, não tanto conteúdo como na sala normal (02/06/06).

Após o encerramento da aula, ela orientou os alunos a irem para o Reforço, e disse que a professora que ali atua é ótima. Perguntei se pretende reprovar alguém; comentou que não, já que todos daquela classe precisam sair daquela escola (19/09/06).

Nas discussões acerca da necessidade de recuperação dos alunos, ficaram evidentes expectativas e concepções que professores, diretores e coordenadores possuem sobre o papel das famílias na escolaridade de seus filhos.

Não podemos desconsiderar, portanto, o papel das famílias nesse contexto, sobretudo porque faz parte de uma reivindicação dos professores e equipe pedagógica a presença mais significativa dos pais frente ao desempenho escolar dos filhos, pois a estes é atribuída uma despreocupação excessiva em relação à vida escolar dos mesmos.

Segundo os professores e equipe escolar, a mudança nesse quadro poderia ser um importante aliado ao trabalho desenvolvido pela escola, o que poderia contribuir inclusive para a melhoria da qualidade do ensino.

De fato, a partir de diversos momentos de observação na escola pesquisada, pudemos evidenciar que não houve uma intensa participação das famílias na Gestão da Escola durante o ano letivo, nas reuniões de APM. As maiores participações se concentravam nas festas promovidas pela escola e reuniões de pais, mas ainda com considerável incidência de ausências.

Apesar do discurso da escola, de que almejam a efetiva participação das famílias no cotidiano escolar, cabe-nos refletir sobre tal posicionamento, ou seja, se ele é realmente válido, pois em vários momentos durante o período de observação, pudemos averiguar a insatisfação pela presença contínua de alguns familiares na escola ou até mesmo em situações mais pontuais.

Apesar de grandes divergências entre escola e famílias quanto ao desenvolvimento escolar dos alunos, não podemos desconsiderar as reais dificuldades presentes no universo familiar, pois em muitos casos a aceitação por parte da escola é tanto maior quanto mais próximas as mães correspondem à imagem de mães idealizadas.

De acordo com o bairro e a história de organização e lutas populares, as famílias possuem mais ou menos consciência da escola como um direito e de que contribuem para a existência da escola dos filhos, como pagadores de impostos que são (PATTO, 1997).

É evidente que os educadores precisam ser melhor remunerados, que há a necessidade de proporcionar uma estrutura mais bem preparada para o ensino, porém uma escola direcionada para os interesses e necessidades de seu alunado só será realmente possível, quando os educadores tiverem uma formação profissional que os permita refletir criticamente a respeito da escola e da ação pedagógica em uma sociedade de classes (PATTO, 1997).

Nesse contexto, fica evidente a existência de alguns fatores que contribuem para uma relação, por vezes conflituosa entre escola e família, e acabam por gerar situações que prejudicam ainda mais o desenvolvimento educativo das crianças. Apesar dos pontos de vista

diferentes e de certa dose de razão entre ambas, é necessário considerar a importância do bom relacionamento, de uma compreensão e diálogo entre as esferas familiares e educacionais objetivando, com isso, o desenvolvimento não só das crianças, mas de todos os envolvidos nesse processo educacional.

“Eu acho que é um trabalho em grupo. Na escola sozinho, o professor não vai conseguir realizar nada, ele fica aqui com a gente só 4 horas, tem que ter essa junção, família e escola, família e professor, pra poder ter o trabalho bem mais produtivo”. (Professora 1ª série).

Diário de Campo – Observações

A professora da 1ª série comentou que a mãe de um aluno veio falar-lhe que não poderia ir à reunião, se haveria problema, e ela respondeu que sim, pois iria tratar de algo muito importante. A mãe curiosa, quis saber o que era e F. disse que era sobre o filho dela. Perguntei se ela iria entregar as “provinhas” na reunião ou se ela já havia entregado; ela disse que pretende entregar na reunião, mesmo sabendo que o tempo será corrido (12/05/06).

Depois que todos saíram, perguntei a F. se alguns pais já tinham conversado com ela e a mesma me disse que sim, mas alguns têm dificuldades de aprendizagem e os pais não vieram e ela acha que precisará entrar em contato novamente porque dificilmente virão hoje, sobretudo os que moram no sítio (22/05/06).

A vice-diretora foi à classe entregar para algumas crianças um aviso de reunião da APM, é claro que somente para as que fazem parte. Nessa classe, foi apenas uma criança que levou o papel (24/05/06).

Passei primeiro pela sala dos professores, mas o recreio já estava terminando. Ao chegar à classe, a professora elogiou os pais dos alunos e para minha surpresa, fiquei sabendo que houve reunião de pais. Ela disse que os mesmos deram a ela carta branca para agir como quiser (17/08/06).

A realidade objetiva na qual o professor está inserido e desenvolve seu trabalho é de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as perspectivas dos profissionais em relação a essa realidade são de vital importância e não podem ser negligenciadas.

“Olha, eu acho que precisaria de algumas pessoas menos interessadas em si próprias, em benefícios próprios, pensar na educação realmente, sem querer usufruir de vantagens e pensar no aluno e na escola de uma outra forma, eu acho que tem que ser de outra forma, outros tipos de investimentos, porque existe na escola no investimento da escola uma outra intenção, pra que nós vamos formar nosso aluno, será que lá em cima os governantes pensam pra que eu educo meu aluno, por quê, que tipo de aluno eu quero educar, eu quero meu aluno pra ir pra universidade ou pro mercado de trabalho, a escola pública ainda não definiu isso, eu acho que falta uma definição pra isso, não é mesmo?” (Diretora).

Em suma, observamos a complexidade dos fatores que envolvem a implementação dos ciclos com progressão continuada. No entanto, apesar das concepções e práticas já existentes no universo educacional brasileiro, a pesquisa e análise desta realidade e de suas mudanças tornam-se elementos essenciais não só para a efetiva compreensão, mas para a possibilidade de reflexões mais consistentes e coerentes com nossa realidade educacional.

5.4. Formação e Prática do Professor

Pelo exposto até o momento, podemos inferir a respeito de alguns aspectos sobre a importância do papel do professor no contexto da implantação dos ciclos, no sistema

educacional brasileiro. Nesse sentido, é necessário ressaltar a complexidade dos fatores que podem contribuir para sua formação e prática educacional.

Há, de forma geral, grande resistência frente às mudanças impostas, conforme pudemos verificar na primeira categoria apresentada. Ao mesmo tempo que notamos resistência, percebemos movimentos de adaptação e mudanças superficiais nas práticas, com o objetivo de se ajustar e responder adequadamente às inovações da reforma. Nesse contexto, é recorrente o apelo à necessidade de investimentos na formação de professores.

No que diz respeito à formação e capacitação dos professores, notamos que, de modo geral, muitos se recusam a participar dos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino ou, se o fazem, é de forma contrariada. Tal situação não corresponde à totalidade dos casos, mas ocorre em proporções significativas. É comum que os professores sejam convocados de acordo com o nível de ensino e características dos alunos, direcionando, desta forma, o tema de cada curso com as especificidades de cada professor e sala.

Além disso, é importante destacar que grande parte dos professores possui formação universitária, porém muitos visam, sobretudo, a alguma forma de compensação, como mudanças salariais, por exemplo.

A situação da equipe pedagógica foi muito distinta da dos professores, nesse aspecto. Observamos maior aceitação e disponibilidade para participação nos cursos oferecidos pelo Estado.

Diário de Campo – Observações

Nenhuma professora quis fazer o curso de informática, que foi divulgado novamente pela diretora durante o recreio, que inclusive brincou pelo fato de estar fazendo um curso na Unicamp e ser estudante (22/03/06).

A professora F. acompanhou os alunos na Educação Física e ficamos conversando. Ela me perguntou onde eu fazia Mestrado e após eu ter respondido, ela me disse que chegou a

fazer um ano de pós-graduação mas que foi obrigada a parar porque, após aprovação da Capes, o curso passou a ser todo diurno e devido ao trabalho, ela parou (29/03/06).

A coordenadora entrou na classe para perguntar para a professora se ela queria fazer um curso de Epígrafe (sic) de maio a novembro às terças-feiras, e a professora quis fazer. A coordenadora definiu epígrafe como linguagem dos sinais. A professora me disse que como ela já faz curso às segundas, nada impede de fazer às terças, pois ela gosta de fazê-los. Perguntei posteriormente para a professora sobre o que era o curso de Epígrafe e ela disse que iriam fazer um sorteio, pois eram 35 vagas para toda a rede e o número não foi suficiente, apesar de, na escola, poucas terem se interessado (19 e 24/04/06).

Amanhã (25/04) algumas professoras foram convocadas para fazer um curso na Diretoria de Ensino (D.E). Perguntei a uma delas sobre o que era e ela acha que é sobre Educação Especial e que tinha marcado médica, mas que não iria devido ao curso, já que é convocação. A mesma professora que falou sobre as provas do Saresp, disse que faltaria do curso, que iria ao médico, que inclusive ela não vai mais fazer cursos (24/04/06).

A coordenadora passou também os horários de informática de cada classe e as professoras estavam apreensivas, pois não sabiam fazer nada no computador, algumas nem ligar. A coordenadora disse que as professoras que sabiam mexer no equipamento poderiam levar os alunos no seu respectivo horário. No entanto, as que não sabiam, poderiam pedir seu auxílio, mas infelizmente, a maioria disse que não sabia e que lá seriam também alunas (19/06/06).

“A única coisa que nós temos é o curso Letra e Vida, que eles falam pra gente fazer o curso e tudo, mas também não é uma coisa muito obrigatória, que obriga você fazer, que exige você fazer, como eu por exemplo, eu estou dando aula de reforço há vários anos e até hoje eu não fiz esse curso, eu não cheguei a fazer esse

curso ainda, Letra e Vida, até se eu tiver condições mais pra frente até eu possa vir a fazer mas por enquanto não deu certo de eu fazer, mas tem cursos sim, eles pedem pra gente fazer, aprimorar o conhecimento tal, mas não é uma coisa exigente, obrigatória, que se você não fizer o curso você não pode dar aula, não chega a esse nível ainda”. (Professora do reforço).

“Eu acho que quem não tem formação universitária, é uma ou duas professoras que não são efetivas. Eu acho que neste caso não tem essa exigência, porque pra se efetivar até agora neste concurso exigiu o diploma com habilitação em séries iniciais. Quem não tinha, não poderia estar assumindo. Então assim pra você se efetivar é exigido e se não me engano em 2006 é o último prazo, é o último ano que tinha, mas para as que são ACTs, eventuais, que pegam depois eu acho que não é exigido, porque tem professor que não tem pedagogia”. (Professora da 1ª série).

É importante ressaltar o fato de que ações e programas de formação têm de incidir nos contextos em que a prática do profissional ocorre, e onde se produzem determinações para as iniciativas dos professores (SACRISTÁN, 1995).

No entanto, segundo Silva (2001 apud OLIVEIRA, 2003), não é somente com a capacitação dos professores que se resolverão os problemas da escola, mas deve ser revista a prática de decretos em que os professores são vistos unicamente como executores das propostas, sem chances de escolha e tendo os saberes e crenças que vêm orientando seu trabalho, negados. Para a autora, as propostas de mudanças no ensino têm poucas possibilidades de sucesso enquanto não for revista essa questão.

Uma concepção muito divulgada a respeito do trabalho dos professores consiste em compreender seu ofício a partir dos saberes adquiridos pela experiência, ou seja, na sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, que somente ocasionalmente é codificada. Essa aceção nos remete à idéia dos professores como “artesãos”, que dominam um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que a eles pertence. No entanto, cabe ressaltar que, no caso dos professores, trata-se de uma prática que não lhes pertence de maneira exclusiva, sendo extemporânea à sua gênese (SACRISTÁN, 1995).

Portanto, a profissão docente apresenta-se como um trabalho partilhado ao nível de repertórios de esquemas práticos, pois estes encontram-se enraizados na cultura e fazem com

que os professores se pareçam neste aspecto, apesar das diferenças pessoais que inevitavelmente existem (SACRISTÁN, 1995).

O professor pode ser considerado um gestor de dilemas e sua consciência profissional consolida-se e desenvolve-se quando este os explicita, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam ao redor de tais dilemas (SACRISTÁN, 1995).

Segundo Lobo (1998), independentemente do tema, o importante é que se faça dois tipos de trabalho: multiplicar as observações de campo para que se possa encontrar elementos comuns tanto nos pontos fortes, como nos pontos fracos da operacionalização do processo de ensino, como também, assumir um papel mais interventor, definir, criar e avaliar, em conjunto com os professores, estratégias e instrumentos de avaliação que coloquem em prática a inovação almejada. O conhecimento proveniente de tais estudos poderá, posteriormente, ser utilizado nos ajustes legislativos e curriculares, quer na informação, quer na formação de professores.

Ao analisar a reforma de ensino em Portugal, Lobo (1998) salienta que introduzir uma reforma educacional é, desde tempos imemoráveis, sujeitar-se à crítica e à caricatura. Há de fato algo que não funciona quando se passa à atividade prática, ainda mais se os executores sentem-se alheios à inovação. É preciso saber interpretar as críticas para que se possa corrigir as falhas e tentar se aproximar o máximo possível da perfeição. O interessante nesse processo é que, ao limparmos o pó das nossas estantes, deparamo-nos com reações semelhantes, registradas, por exemplo, um século antes.

Neste trabalho, não há a intenção de se caricaturar, como afirma o autor, mas antes, apresentar uma realidade educacional que se evidencia ainda de forma imprecisa e tímida perante os profissionais da educação, sobretudo os professores, que se caracterizam como os atores principais da implantação do ensino em ciclos com progressão continuada.

Apesar de tal aspecto não ter sido considerado de maneira efetiva pelos gestores da educação, não podemos desconsiderar a relevância dos elementos que constituem a formação e atuação docente, para o desenvolvimento de uma práxis renovada e comprometida com os princípios democráticos proclamados pela legislação brasileira.

No entanto, a legislação pode modificar alguns aspectos formais, mas ela, por si só, não tem a capacidade de interferir em áreas intrínsecas ao próprio sujeito (LOBO, 1998).

Os professores possuem um determinado *status*, que pode variar de acordo com as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que atuam. Os elementos que configuram o *status* do grupo profissional, nos diferentes contextos, são complexos e variados (SACRISTÁN, 1995).

Segundo Hoyle (1987), citado por Sacristán (1995), seis são os fatores que determinam o prestígio relativo dos docentes: a origem social do grupo, que em geral, provém das classes média e baixa da população; o tamanho do grupo profissional, que por ser muito grande, dificulta a melhoria significativa das condições salariais; a proporção de mulheres, que se configura em uma seleção indireta, já que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para professores que lecionam nos ensinos infantil e fundamental; o *status* dos clientes; a relação com os clientes, que é baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino .

Sobre o assunto, podemos destacar que há, muitas vezes, uma relação de consumo entre família e escola, o que justifica a desobediência aos professores por parte de alguns alunos, que se vêem como clientes ou consumidores de seus serviços educacionais. Tal justificativa desconsidera totalmente a preparação do mesmo para a cidadania, pois a educação é um serviço que objetiva, acima de tudo, favorecer a sociedade como um todo (DE LA TAILLE, 1999).

Neste sentido, cabe também à sociedade se libertar das fantasias simbólicas do consumo, do dinheiro e do mercado, para que os professores possam ser vistos como representantes de valores dos quais todos devem fazer parte, elementos estes que podem contribuir para o estabelecimento da legitimidade da autoridade desses profissionais (DE LA TAILLE, 1999).

O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferenciadas, de acordo com os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema de ensino. A imagem de *profissionalidade ideal* é elaborada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTÁN, 1995).

A evolução da sociedade pode fazer com que a escola tenha um conjunto cada vez mais alargado de funções. Nesse sentido, crescem também as aspirações educativas a que o professor deve responder, à medida em que se tornam cada dia mais invisíveis (BERSTEIN, 1988 apud SACRISTÁN, 1995).

A profissão docente não possui a exclusiva responsabilidade sobre a atividade educativa, pois existem influências mais gerais (políticas, económicas e culturais), além da situação de desprofissionalização do professorado, que se evidencia pela sua imagem social, formação e na regulação externa do trabalho docente (APPLE, 1989 apud SACRISTÁN, 1995).

O conceito de prática não se limita ao domínio metodológico do espaço escolar, não se reduzindo, portanto, às ações dos professores. Nesse ambiente cultural, podemos distinguir algumas práticas escolares institucionais: práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar; práticas de índole organizativa; práticas didáticas e educativas, pertinentes ao trabalho realizado no interior da sala de aula, que se caracteriza pelo contexto imediato da prática pedagógica (SACRISTÁN, 1995).

Do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma ação que se origina de um conhecimento prévio, mas se constitui em uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com sua existência, como ocorreu com outras práticas sociais (SACRISTÁN, 1995).

De alguma maneira, toda política educativa sugere e impõe práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos, e quanto menos capacidade de contestação e participação tiverem os professores (SACRISTÁN, 1995).

Pelo exposto, podemos afirmar que o docente não define a prática, mas sim o papel que ocupa no cenário educacional. É através de sua atuação que as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa se difundem e se concretizam (SACRISTÁN, 1995).

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer (DAVIS; LUNA, 1991, p. 69 apud AQUINO, 1999, p. 139-140).

A relação pedagógica não deve ser entendida como natural, pois é resultado de uma convenção, de um ato de vontade e liberdade, e mais especificamente, de um contrato entre as partes envolvidas. Embora tal relação (educador/educando) esteja baseada em fatos naturais, como a própria dependência das crianças frente aos adultos, segundo Rousseau, a mesma não deve ser naturalizada (FRANCISCO, 1999).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à sua importância para o desenvolvimento da proposta de organização do ensino em ciclos, cabe ressaltar o papel do professor nesse processo, sobretudo pelas mudanças históricas ocorridas em sua categoria, já que a visão mercantil e utilitarista acabou por desqualificar a educação básica e o papel dos profissionais, marginalizando as dimensões históricas que o educador acumulou como trabalho social e cultural. A reorganização da estrutura escolar acaba gerando um confronto com velhos papéis sociais e culturais (ARROYO, 1999).

Nessa nova perspectiva, o educador se questiona, com frequência, sobre suas competências e incumbências, pois diante de tantas mudanças no cenário educacional, fica ainda o questionamento: qual o perfil de professor que dará conta desta inovação na organização escolar? (ARROYO, 1999).

Difícilmente as novas exigências para a reorganização do sistema escolar efetivar-se-ão somente com listagem de incumbências, já que se trata de um ofício historicamente muito bem definido e parecido não só entre as instituições, mas também, entre outras culturas. Cada professor carrega para sua sala de aula o seu papel cultural, o que nos leva a refletir e considerar com maior intensidade os saberes e valores acumulados dos profissionais da educação, que frequentemente são ignorados nos programas de qualificação (ARROYO, 1999).

A pesquisa realizada evidencia este importante aspecto em relação à implementação do ensino em ciclos. Há uma rejeição significativa da comunidade escolar em torno desta proposta de reorganização do ensino, bem como, das mudanças avaliativas, o que dificulta ou até impede qualquer processo de inovação.

A maneira imposta como foi colocada no meio escolar, além das comparações em relação à forma de organização do ensino mais convencional, que para a maioria significou um ensino competente e de qualidade, são algumas das razões que de fato dificultam a aceitação dos ciclos como uma nova forma de organização do ensino, evidenciando a relevância dos papéis sociais e culturais dos profissionais da educação nesse contexto.

Ao refletirmos e analisarmos os problemas enfrentados pela escola, devemos necessariamente considerar as representações que o conjunto da sociedade tem dela, do ensinar e do aprender. No caso da análise das práticas avaliativas, estamos buscando compreender como são formuladas teorias sobre a prática da educação na sala de aula. Por isso, devemos levar em consideração essas teorias populares que já fazem parte daqueles que estão engajados no sistema de ensino, porque quaisquer inovações terão de competir com as teorias populares, de forma a substituí-las ou modificá-las (OLSON; BRUNER, 2000).

Segundo Machado (2000), não se pode zerar o cronômetro e começar tudo novamente, nem buscar “capacitar” em pouco tempo centenas de milhares de professores, muito menos através de documentos; é muita orientação metodológica para pouca densidade filosófica.

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

Os espaços e tempos escolares continuam praticamente inalterados, mesmo com a implantação dos ciclos, como também, os currículos e práticas pedagógicas. O professor, de modo geral, relaciona os ciclos com progressão continuada, com a promoção automática, não havendo, portanto, maiores questionamentos sobre a profundidade do termo. A polissemia em

relação ao conceito de ciclos parece estar mais relacionada aos aspectos teóricos do que práticos.

Além disso, a avaliação se apresenta como aspecto central em todo esse processo, não somente em torno da avaliação da aprendizagem dos alunos, mas também, em relação à avaliação dos sistemas de ensino. Há, inevitavelmente, grandes discussões e questionamentos sobre o assunto, por contrariar significativamente a cultura escolar e os conhecimentos já incorporados pela comunidade educativa.

No entanto, há que se destacar que o regime de progressão continuada somente se efetivará a partir de mudanças na cultura avaliativa, traduzida por transformações na forma de organização da escola, da sala de aula, nas relações professor-aluno-comunidade. Nesse sentido, aponta-se para uma avaliação mais formativa, mais qualitativa e interativa, que pressupõe um diálogo em todos os níveis (PERRENOUD, 1993 apud ABRAMOWICZ, 1999).

É evidente que o respaldo de uma sustentação política que ajude a viabilizar as medidas é essencial nesse contexto, acompanhada de um sistema eficaz de comunicação que permita à população, de forma geral, informações de maneira clara e acessível (ABRAMOWICZ, 1999).

Os ciclos podem ser vistos positivamente, não somente como solução para um problema pedagógico, mas sim, como um processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica seletiva da escola (FREITAS, 2003).

Segundo Camargo (1999), é preciso que se tenha:

[...] clareza quanto aos fins da educação que são defendidos, aos quais os aspectos técnicos do ensino e da avaliação devem estar subordinados. Um projeto pedagógico efetivo contém decisões dessa natureza, as quais devem se originar do trabalho coletivo dos educadores, da real participação de todos os segmentos escolares e da vontade política de todos para vê-lo em ação [...] (p. 170)

Portanto, os ciclos objetivam contrariar a lógica seriada da escola e da avaliação, de forma a redefinir o seu papel e suas ações complementares. As reais possibilidades de sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que embasam todo este processo, as quais são limitadas no momento de implantação atual (FREITAS, 2003).

Podemos concluir, diante da pesquisa realizada, que os aspectos cultural e social da escola não podem ser negligenciados em qualquer tentativa de inovação escolar. Ainda falta muito para que os ciclos possam ser consolidados como uma grande mudança na concepção do ensino.

No entanto, apesar das dificuldades impostas, sobretudo devido aos vários fatores que estão envolvidos em sua implementação, os ciclos podem ser o início do processo de democratização do ensino brasileiro, sobretudo porque possibilitou a discussão, a indagação dos processos seletivos que envolvem a educação brasileira e que sempre foram naturalizados pela sociedade em geral.

Por isso, estamos em um momento de reflexão sobre a educação brasileira e esperamos que a escola consiga, efetivamente, preparar seu aluno para a autonomia e a organização, de forma a interferir na sociedade, almejando torná-la mais justa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICS, M. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JÚNIOR, C.A da.(Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Unesp, 1999.p. 155-164.

AFONSO, A.J. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação.In: ESTEBAN. M.T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.83-100.

ALAVARSE, O.M. **Ciclos**: a escola em (como) questão. 2002. 404f. Dissertação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AQUINO, J.G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In:_____ (Org). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.p. 91-109.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J.G. (Org). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.

ARELARO, L.R.G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10 mar. 2006.

ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação e Sociedade**, 1999. Disponível em : www.scielo.br. Acesso em: 20 jan.1999.

AZANHA, J.M.P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BARRETTO E. S. de S; MITRULIS E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, p. 103-140, ago. 2001.

BARRETTO, E.S.de.S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n.75, p.48-66, ago.2001.

BARRETTO, E.S de S.; SOUSA S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil : uma revisão. **Educação e Pesquisa**, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em : 20 jan.2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH. E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH., E.;BZUNECK, J. A. (Orgs). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 96-115.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas** (5ª edição)..São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 20 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.Brasília: MEC, 1997.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** 2001-2010, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo escolar 2005**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 25 mar.2007

CAMARGO, A.L.C. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas.In: BICUDO, M.A.V; SILVA JÚNIOR, C.A da (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Unesp, 1999.p. 165-177.

CARVALHO, D.C.de. A Psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**. Maringá, 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em : 7 de junho de 2007.

CARVALHO, M. P. Estatísticas e desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22. n. 77, p.231-252, dez. 2001.

DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-30.

ESPÓSITO, Y.L.; DAVIS, C. Avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. da (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.111-135.

ESPÓSITO, Y.L; DAVIS, C.;NUNES, M.M.R. Avaliação dos sistemas de ensino: do levantamento de índices à descrição de habilidades.**Em Aberto**.Brasília, D.F., v 1, n 1, p. 100-128. 2000.

ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In:ESTEBAN. M.T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

FRANCISCO. M. de. F.S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J.G. (Org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 101-114.

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

GARDNER, H; TORFF, B; HATCH, T. A idade da inocência reconsiderada: preservando o melhor das tradições progressistas na psicologia e na educação. Tradução Dayse Batista; Daniel Bueno. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Educação e desenvolvimento humano**.Porto Alegre:Artmed, 2000.p.36-57.

GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, p. 3-13, ago.1981.

GLÓRIA, D.A., MAFRA, L.A. A prática da não- retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental : dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n. 2, p.231-250, maio/ago. 2004.

GOMES, C A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.39-51, jan./abril. 2004.

_____. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.13, n.46, p.11-38, jan./mar.2005.

GÓMEZ, A.I.P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco: Ca., Jossey- Bass, 1981.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEITE, D.M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e planejamento**. São Paulo, v 3, ano 3, p.15-34, jun.1959. Estudos de Avaliação Educacional. São Paulo, n.19, p.5-24, jan/jun. 1999 [1959].

LOBO, A.S. **Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação**. Porto: Porto Editora, 1998.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n. 192, p.17-29, maio/ago.1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.p. 33-54.

MERANI, A.L.**Psicologia e Pedagogia** : as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MORTIMORE , P. et al. **School Matters**. Berkeley: University of California Press, 1988.

NEVES, E.R.C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 3 abr.2007.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, T.F.M.de. **Escola, cultura do ideal e do amoldamento**. São Paulo: Iglu, 2003.

OLIVEIRA, Z.M.R. Avaliação da aprendizagem – Progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 7-12, jul/dez. 1998.

OLSON, D; BRUNER, J. Psicologia popular e pedagogia popular. Tradução Dayse Batista; Daniel Bueno. In:OLSON, D.; TORRANCE, N. **Educação e desenvolvimento humano**.Porto Alegre:Artmed, 2000.p.21-35.

PALMA FILHO, J.C.; ALVES, M.L.; DURAN, M.C.G.. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. **Reprovação escolar** – renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: _____ (org). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.281-296.

_____. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PBH/SMEd- Prefeitura de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**, 1998. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/escoplur/escplu00htm>. Acesso em: 07 jun.2007.

PENIN, S.T.S. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHICK, M (Org.) **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000.p.23-33

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PUIG, J.M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.12 IEA/USP, p. 7-22, maio/ago. 1991.

RUBIN, H.J; RUBIN, I.S. **Qualitative interviewing**: the art of hearing data. London: Sage Publications, 1995.

RUTTER, M. et al. **Fifteen thousand hours**: secondary school and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.p. 63-92.

_____. **Transformar e compreender o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação Conselho Estadual de Educação n ° 12/96** - Aprovada em 11-12-96, São Paulo. 1996.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n ° 8/97** – Aprovada em 30/07/97, São Paulo.1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 52/2005-CEB**- Aprovada em 09-11-2005. Disponível em http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicações/in_52_05.htm. Acesso em: 22 de nov.2006.

SAUL, A.M. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. da (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 101-110.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAWAYA, S.M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D.T. R.; REGO, T.C. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.p 197-213.

SAYEG, E. Formação continuada de professores: direções sugeridas pelas respostas de professores do ensino fundamental após o estudo de conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Waloon. **Psicologia para América Latina**, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>. Acesso em: 12 jun.2007.

SCRIVEN, M. **The Metodology of evaluation**. Chicago: Rand Mc Nally and Co., 1967.

SOUSA,C.P.de.Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In:BICUDO,M.A.V.;SILVA JUNIOR,C.A.da(Orgs).**Formação do educador e avaliação educacional**:avaliação institucional,ensino e aprendizagem.São Paulo:Unesp,1999.p.141-154.

SOUSA, S.M.Z.L.O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pró-posições**. Campinas, v.9, n. 3 (27), p.84-93, 1998.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHICK, M (org.) **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000.

STEVENSON, H W; LEE, S Y. Contexts of Achievement : a study of American, Chinese and Japanese Children. **Monographs of the society for research in child development**, 55 (1-2), p. 1-123, 1990.

STEVENSON, H W et al. Beliefs and achievement: a study of black, white and hispanic children. **Child development**, 61(2), p. 508-523, apr.1990.

STIGGINS, R; CONKLIN, N. **In teachers'hands**: investigating the practices of classroom assessment. New York: State University of New York Press, 1992.

TYLER, R.W. **Evaluating learning experiences**. London :Mc Millan, 1973.

VIANNA, H.M. **Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIÑAO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.p.21-52.

APÊNDICE A - Roteiro preliminar de observação

- critérios para formação dos ciclos.
- fontes de referência para a elaboração de referentes e critérios de avaliação;
- formas de qualificação dos trabalhos, *feedback* e orientação aos alunos;
- instrumentos de avaliação utilizados;
- temporalidade das avaliações;
- critérios para encaminhamento de alunos para recuperação;
- desenvolvimento do trabalho de recuperação na escola;
- registros de acompanhamento do desempenho dos alunos;
- as abordagens dos temas avaliação e desempenho nas reuniões pedagógicas e conselho;
- o papel das famílias em relação às práticas de avaliação e ao desempenho dos alunos;
- relações entre o corpo docente/equipe pedagógica/ direção no que diz respeito às avaliações e ao desempenho dos estudantes;
- referências às expectativas e necessidades dos alunos.
- implicações das práticas avaliativas na sala de aula e na escola.

APÊNDICE B – Roteiros preliminares para entrevistas

Professores e equipe pedagógica	Funcionário
<p>-concepção de organização de ensino em ciclos.</p> <p>-critérios para organização dos ciclos</p> <p>-funções da avaliação: no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos;</p> <p>-fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de referentes e critérios de avaliação;</p> <p>-avaliação e progressão continuada: a escola e a prática pedagógica antes e depois da implementação da medida;</p> <p>-possíveis implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico e nas avaliações internas;</p> <p>-como interpretam os diferentes desempenhos dos alunos;</p> <p>-relações entre corpo docente, equipe pedagógica e desempenho no que diz respeito às práticas avaliativas e ao desempenho dos estudantes;</p> <p>-o significado da recuperação na aprendizagem dos alunos;</p> <p>- o papel das famílias quanto ao desempenho escolar dos alunos.</p>	<p>- concepção em relação às mudanças atuais no setor educacional;</p> <p>-papel da escola no projeto de vida;</p> <p>-escolha da função atual;</p> <p>- contribuição da formação para o desenvolvimento do trabalho;</p> <p>- dificuldades quanto ao desenvolvimento da função;</p> <p>- relação entre disciplina e o trabalho pedagógico;</p> <p>-função da avaliação na progressão continuada;</p> <p>-significado dos programas de recuperação;</p> <p>- papel das famílias quanto ao desempenho escolar dos alunos;</p> <p>- como interpreta os diferentes desempenhos.</p>

APÊNDICE C - Diário de Campo

1ª Observação: 20/03/2006 (Segunda-feira) – 1ªB 7h – 9h 30min

Inicialmente, fui bem recebida pela diretora que passava pelos corredores da escola com o inspetor de alunos e, em seguida, pedi autorização para a professora de uma das 1^{as} séries para fazer a observação, após ter me apresentado e explicado meu objetivo inicial. A outra classe estava saindo para aula de Educação Física neste mesmo momento.

No primeiro instante, a professora G. se mostrou um tanto receosa, porém, no decorrer da aula conversamos um pouco mais sobre minha experiência também como professora e ela passou a se sentir mais a vontade e a falar mais sobre a classe e sobre si mesma.

A sala de aula possui 32 crianças, todas com pré-escola, mas algumas com grandes dificuldades de aprendizagem. Inicialmente, a professora rezou com as crianças e leu uma história, que serviu de base para algumas perguntas no caderno. Apesar de nem todas terem terminado, foram para a aula de Educação Física, a qual é obrigatoriamente acompanhada pela professora.

Após esta aula, G. tentou ensaiar um teatro sobre o dia da água com as crianças, mas acabou por encerrar rapidamente a atividade devido à falta de interesse de grande parte da sala, inclusive de alguns que estavam participando, já que o teatro não era com todas as crianças. Após tal fato, a aula foi encerrada, inclusive porque já era a hora do recreio.

A professora possui experiência como diretora e vice-diretora em uma cidade da região, e voltou há um ano como professora do Ensino Fundamental. Ela leciona à noite também pela prefeitura, mas para adultos. A mesma é a favor da reprovação e afirma que muitos alunos não têm condições de passar de ano. Segundo ela, na prática, nada mudou com os Ciclos.

Já no primeiro dia, eu a ajudei bastante com relação a atividades pedagógicas. Recortei diversas fichas, quase fui a um xérox para ela (não deu tempo porque bateu o sinal de recreio e fui embora).

3ª Observação: 24/03/06 (Sexta- feira) – 1ª B

7h – 9h 30min

No início do período, na sala dos professores, uma professora da 2ª série perguntou-me quem tinha faltado e eu expliquei o que estava fazendo. Vi outra professora perguntando o mesmo para a diretora que também estava na sala, mas eu não consegui ouvir o que ela falou.

Apresentação do teatro sobre a água: auxiliei a professora na arrumação. A diretora foi na sala para elogiar e os convidou para apresentação à tarde.

A sala tem 33 alunos na lista, mas tem 34 porque há um aluno da 2ª série na classe.

Atividades sobre a letra F.

O Estado deu kit escolar para todos os alunos; alguns já perderam quase tudo, segundo a professora G.

A professora mostrou-me o caderno do aluno da 2ª série e disse que a família não se importa. Segundo ela, “dá até dó”.

Em alguns momentos da aula, a professora ficou bastante irritada com alguns alunos, pegando-os pelo braço, inclusive. Durante a aula, alguns alunos vinham me mostrar o caderno. A minha presença não inibiu alguns alunos sentados perto de mim de conversarem e saírem do lugar.

9ª Observação: 13/04/06 (Quinta-feira) – 1ª A

7h 30min – 9h 30min

Para minha surpresa, ao chegar na classe, havia somente cinco alunos, apesar da professora dizer que, no dia anterior, enfatizou para os pais que hoje haveria aula normal, inclusive iria colocar falta para quem não fosse. No entanto, os alunos do sítio não tinham como ir, pois a prefeitura não deu transporte nesse dia.

Ela juntou as carteiras das crianças e eu sentei perto deles. Quando cheguei, ela estava terminando de contar uma história. Em seguida, fez com os alunos um texto coletivo na lousa e eles copiaram. Em determinado momento, ela colocou um x indicando que pulassem de linha, mas na realidade estava errado e T. disse: “A professora não sabe nada”, mas F. não ficou brava por isso.

Uma senhora interrompeu a aula, para falar que o uniforme havia chegado, porém, era para as mães pegarem logo, pois muitos ainda não tinham e a quantidade que mandaram fazer não era suficiente para a demanda.

Perguntei a ela quem era aquela senhora e me respondeu que ela é inspetora e que R., que eu pensei que fosse inspetor, na realidade é servente. F. reclamou que as inspetoras não auxiliam na manutenção da ordem, que se alguém fica bravo com algum aluno, elas acabam de certa forma, passando a mão na cabeça das crianças.

Enquanto as crianças pintavam um desenho de coelho, ela foi terminar algumas cestinhas de Páscoa, de alguns alunos que tinham faltado e eu lhe perguntei se todas as classes fizeram a mesma coisa e ela disse que sim, mas que, nas outras classes foram as crianças que fizeram, pois a professora de Artes fez com eles. No caso das primeiras séries, o professor não quis fazer com os alunos, então elas (F. e G.) resolveram fazer com eles, mas muita coisa sobra para as mesmas.

Perguntei-lhe sobre como as crianças são avaliadas e ela respondeu que pretende dar algumas atividades, como caça-palavras, numeração, etc, para eles fazerem e ela poder dar

uma nota. Perguntei também sobre o Conselho, mas ela disse que como nunca deu aula no Estado, não sabe muito bem como funciona.

A professora me deu algumas folhas de desenho de coelho e me emprestou o calendário escolar. No decorrer da aula, algumas professoras foram pedir dinheiro e folha de sulfite para tirarem xérox, mas como eu não sabia o que era, não me manifestei e ela lamentou, que na hora não pensou em mandar tirar uma cópia para mim também. Como há uma livraria perto, pedi para tirar e o fiz rapidamente para devolver o material a ela.

Quando voltei, falei com a coordenadora sobre o fato de eu ficar nesta classe durante todo o semestre, como forma de dar uma satisfação. Ela concordou e disse que nem tinha percebido que eu estava ficando só lá, que eles não ficam reparando. Pedi para ir ao H.T.P.C. da semana seguinte e ela concordou.

Logo depois, bateu o sinal para o recreio, me despedi de F. e encerrei a coleta de dados desse dia.

C.O. Achei interessante a proposta de texto coletivo trabalhado pela professora, pois demonstra que, de certa forma, ela não fica presa a atividades extremamente tradicionais e os alunos, por sua vez, se interessaram demais .

**20ª Observação: 26/05/06 (Sexta-feira) – Reunião da APM.
16h 30min – 17h 30min**

Quando eu estava entrando na escola, cumprimentei uma mãe que também estava chegando, inclusive nos conhecíamos de vista e perguntei se ela estava indo à reunião também. Ela respondeu que sim, que é mãe de uma menina da 1ª A. Falei rapidamente o que eu estava fazendo e fomos direto para a sala, já que a inspetora nos orientou sobre a localização da mesma.

Quando estávamos chegando à classe, a diretora e a coordenadora estavam no corredor, ao lado da sala, e após os cumprimentos, perguntei se eu poderia participar da reunião e, como sempre, foram muito simpáticas e disseram que sim.

Na sala, havia os alunos do Grêmio, aproximadamente 10 alunos e 9 mães da APM. A diretora começou pontualmente, ressaltando que a reunião era para tratar da Festa Junina da escola, que seria dia 10 de junho, às 14h. Falou que pretendiam vender cachorro-quente, kafta, pastel, amendoim, pipoca, refrigerante, pizza, doces, além da barraca da pescaria e divulgou inclusive os valores de cada e como seriam preparados. Perguntou se todas concordavam e que precisavam de ajuda, tanto em termos de prendas, como de ajuda em barracas.

As mães (claro que nem todas) participaram bastante, confirmando ajuda; duas ficaram responsáveis pela barraca da pescaria, outras se ofereceram para ajudar, mas não confirmaram presença em barracas. Algumas levaram ofício da escola para tentarem conseguir prendas nas lojas da cidade. Uma mãe sugeriu que pedissem aos pais, mas a diretora ressaltou que muitos não gostam, que ela já havia pedido ajuda aos professores e de alguns pais que elas tinham maior contato, que só com a presença deles, já estariam ajudando muito.

Disse que os alunos poderiam ajudar a montar a festa no sábado pela manhã, além de ficarem nas barracas. A coordenadora ficou a maior parte do tempo na mesa de professor preparando a ata e me chamou no meio da reunião para que eu dissesse meu nome e minha função para que a mesma registrasse e, no final, pediu para que eu assinasse também, além dos alunos e mães.

A diretora se aproximou e me coloquei à disposição para ajudá-las na festa e ela agradeceu, demonstrando que estava contente com minha atitude. A vice-diretora ficou à frente da sala, mas teve pouca participação.

Após me despedir das pessoas que estavam na sala, fui embora e, na saída da escola, encontrei a coordenadora que estava saindo antes porque a filha dela ligou, dizendo que o neto estava com febre e dei uma carona para ela. Fomos conversando sobre assuntos diversos e perguntei se a diretora iria realmente sair e ela respondeu que ninguém sabe o que vai acontecer, pois ela está nesta escola em substituição, que a titular trabalha na Diretoria de Ensino e que no final do mês sairá a remoção da diretora, já que sua sede é em São Paulo. Se ela conseguir pegar uma escola na mesma cidade, ela realmente irá sair desta escola, caso contrário, ela poderá trocar de sede, mas continuar lá. Logo após nos despedimos, e agradei por tudo.

C.O. É importante ressaltar que no dia anterior eu estive na escola à tarde, somente para perguntar o horário dessa reunião. Como encontrei a vice-diretora na secretaria da escola, aproveitei e perguntei se poderia ir, ela quis saber o motivo e falei que era para complementar minha pesquisa, sobretudo porque eu não pude ir ao Conselho e ao “Diálogo com as Mães”.

A reunião foi muito interessante. Percebi certa insegurança da diretora: ela afirmou que, para muitas coisas, estava tendo que pedir ajuda das profissionais que já estavam nesta escola o ano passado para saber como foi a festa, pois era o 1º ano que ela participava de uma Festa Junina.

26ª Observação: 10/06/06 (Sábado) Festa Junina

14h-16h

Cheguei à escola e já havia bastante gente, parecia estar bem animado. Procurei a vice e a diretora para perguntar o que precisavam e ambas disseram que estava bem tranquilo. A diretora reforçou o pedido de ajuda para a dança das crianças da 1ª série. Fiquei por ali conversando com mães de ex-alunos meus e com pessoas que conhecia, já que havia muitas pessoas nas barracas, e não havia tanto movimento.

A G. veio me pedir ajuda para distribuir os balões e bandeirinhas para as crianças, juntamente com a professora de Educação Física. Logo depois da dança fiquei perto das meninas que estavam fazendo pastel e a R., responsável pela Sala de Recursos. Aproveitei a oportunidade e perguntei a diferença entre essa sala e a de reforço, e ela disse que nessa sala ela agrupa as crianças por nível de dificuldade e não por série e que ela não sabe direito como é o reforço, mas não deu tempo de conversarmos mais, pois ela teve que fritar mais pastéis.

Em seguida, fui me despedir da diretora e perguntei sobre sua remoção e, para minha surpresa, ela me disse que já estará em outra escola na 2ª feira, que sua remoção saiu e a nova sede é em Guariba. Ela ressaltou que foi tudo muito rápido, mas que já estava esperando e que para ela é melhor, pois sua sede é em São Paulo. Perguntei se havia alguém para assumir nessa escola e ela disse que é a própria dona da sede. Comentou sobre sua experiência e ressaltou que já é diretora há vários anos e que já atuou em várias escolas, apenas na 1ª como vice. Perguntei se ela acha que não teria problemas em continuar com a pesquisa e ela disse que não, que já está autorizado. Enfim, nos despedimos e agradei, disse que estava sendo ótimo para mim e ela acrescentou que para a escola também.

C.O. Achei a festa bonita e organizada, no entanto, levando-se em consideração o número de alunos, achei que não havia muita gente, mas pelos comentários, houve um número bom de vendas.

Fiquei assustada em um primeiro momento com a notícia da diretora, já que nem a entrevista foi possível, mas por outro lado, fiquei um pouco aliviada com a convicção da resposta dela, de que nada mudaria em relação ao meu trabalho. Espero que ela esteja certa.

29ª Observação: 19/06/06 (Segunda-feira) – 1ª A e HTPC

10h 30min -12h 30min

Quando cheguei, as crianças estavam fazendo contas de adição com dezenas, e algumas crianças foram chamadas à lousa para as realizarem, com ajuda da professora. Quase no final da aula ela sentou-se perto de mim e comentou que tiveram Educação Física e Informática, por isso, não deu tempo de fazerem muita coisa. Perguntei se teria HTPC e ela respondeu que sim, mas que não viria à tarde, pois uma das professoras (C.) não viria pois está fazendo curso e o marido não poderia trazê-la, por isso, ela daria uma falta-aula. Comentou que acha que teria problemas com as crianças que não iam ganhar prêmio do bolão, pois o V., por exemplo, já estava reclamando que estava com “dor de barriga”. Disse que a M. já estava freqüentando a escola.

Fiquei no HTPC depois da aula e as professoras ficaram conversando sobre assuntos diversos, uma inclusive divulgando um material interessante que encontrou. Conheci a diretora, que pareceu simpática com todas da sala, inclusive brincando com a coordenadora que também estava lá dando orientações sobre a escolha de livros. A diretora comentou que chegou um DVD do governo e uma professora disse que mostrou na TV os dicionários que eles tinham recebido outro dia.

A coordenadora estava reclamando que não teria como ler todos os manuais dos livros, pois são muitos e o tempo é curto. Ela passou também os horários de informática de cada classe e as professoras estavam apreensivas, pois não sabiam fazer nada no computador, algumas nem ligar. A coordenadora disse que as professoras que sabiam mexer no equipamento, poderiam levar os alunos no seu respectivo horário. No entanto, as que não sabiam, poderiam pedir seu auxílio, mas infelizmente, a maioria disse que não sabia e que lá seriam também alunas. Perguntei à professora S. quantas 4^{as} séries existem de manhã e ela disse que três e quis saber se eu iria a alguma delas

A professora S. pediu que a coordenadora desse um curso para elas e que poderia até cobrar que elas pagariam. A S., por sua vez, ressaltou que nos horários de Educação Física e

Artes, ela poderia ensinar o que sabe e inclusive perguntou se eu sabia. Eu disse que sim, e que poderia ajudar no horário em que eu estivesse lá. Uma professora havia comentado que o J., professor de Artes, também se propôs a ajudar.

Assim que terminou o HTPC, perguntei à coordenadora se ela achava que eu deveria conversar com a diretora. Ela aproveitou e me apresentou e eu falei rapidamente que estou fazendo mestrado, ela quis saber onde e após eu ter respondido, ressaltai que o projeto estava na escola, caso ela quisesse vê-lo. Ela não fez muitos comentários, pois percebi que estava preocupada com algo no computador e teve também que atender ao telefone.

Quando eu estava saindo, a S. me disse que, se caso eu quisesse, ela assinaria minha ficha sem eu precisar ir sempre à escola e eu ressaltai que não tinha ficha de estágio, que o importante era mesmo as observações e ela ressaltou que as professoras caminham sozinhas e que não acha necessário ficar dentro das classes com as mesmas, inclusive ressaltou vários cursos que estava fazendo na Diretoria de Ensino e que ocupava grande parte de seu tempo. Aproveitei e elogiei o trabalho da F.

Ela disse que fez curso de inclusão e que é multiplicadora, mas mesmo ela já tendo passado para várias pessoas, muitas não anotam nada e sempre pedem para ela algo do tipo. Perguntei sobre os alunos da escola nesta situação e a mesma disse que há vários alunos na escola vindos pela inclusão, mas que nada de diferente é feito para os mesmos e que a Diretoria de Ensino só aceita a mudança do aluno para a APAE mediante um atestado médico. Psicológico não serve.

C.O. Apesar do pouco tempo de conversa, acho que a nova diretora, que é uma senhora bem aparentada e de certa forma, imponente, mostrou-se receptiva, mas, no entanto, parece esperar alguma contribuição da minha parte.

Às vezes, tenho a impressão de que a minha presença e o meu trabalho não são tão facilmente compreendidos como eu imaginava, sobretudo após a fala da coordenadora, que

me apresentou para a diretora como estagiária da pós-graduação e depois se ofereceu para assinar minha “ficha”. Mas, de qualquer forma, acredito que a continuidade do meu trabalho nesta escola não será afetada pela nova situação.

58ª Observação: 26/09/2006 (Terça-feira) – 4ª C

9h 50min -11h 30min

Quando cheguei à escola, o recreio não havia acabado e fiquei um pouco na sala dos professores conversando com uma professora substituta. Ela estava substituindo a G., que estava em licença-prêmio.

Fui para a sala de aula, pois o recreio terminou e a professora S. é uma das primeiras a ir para a classe. Eu e o professor. D. ficamos na porta da sala enquanto esperávamos os alunos entrarem e a S. também estava, mas foi buscar um aluno que estava no corredor brigando e o trouxe, puxando-o pelos cabelos.

Ao entrar, ela pediu para o D. se podia terminar a votação que estava fazendo na classe, tendo em vista o projeto Eleição. O rapaz, por sua vez, perguntou-me se eu tinha um CD que fala da eleição, já que ele queria trabalhar o assunto em Educação Física. Ao perceber o que a professora estava fazendo, ele disse que poderia ficar na classe para terminar a votação, já que não tinha nenhuma atividade programada e não sabia o que fazer em sua disciplina para desenvolver tal assunto.

A professora tirou fotos dos alunos votando e ele acabou ajudando, inclusive na apuração dos votos da classe. Ele disse que pretende fazer um trabalho parecido nas outras salas, já que “ninguém” parece estar fazendo nada parecido.

Perguntei-lhe se trabalharia na eleição e ele comentou que os professores trabalhariam 4 horas pela escola, e depois poderiam tirar um dia de folga.

Após terminada a apuração, os alunos ganhadores fizeram os agradecimentos rapidamente, e a professora continuou a aula. Deu algumas operações de divisão em folha mimeografada para fazerem, e disse que contaria para nota. O L. disse que não sabia fazer e ela realizou duas na lousa, como exemplo, e ressaltou que ela já havia dado várias dessas contas para fazerem e que poderiam terminar em casa.

Reclamou que a Diretoria de Ensino pede muitos projetos e com isto, seu conteúdo fica atrasado. Elogiei a atividade de eleição e ela disse que chamou a direção para verificar o trabalho, e ninguém se interessou em ir ver, mas que quase sempre seus trabalhos saem divulgados na Diretoria.

Perguntei se ela estava dando provinhas e ela ressaltou que não são provinhas, são trabalhinhos que ela dá sem dia marcado, inclusive, o que tudo indica, ela deu como atividades de avaliação, conteúdos de Português retirados do Saresp. No entanto, disse que passará todos de ano, pois a Diretoria pressiona para que todos passem, mesmo sendo da 4ª série. Somente em casos extremos, onde o aluno não escreve nem o nome é que é permitido reprovar.

Ela disse que tinha um aluno na classe que já tinha repetido esta série quatro vezes, mas que se tivesse continuado na sala, ela teria de passá-lo também, devido à idade do menino. Perguntei sobre a G., que é uma das alunas com mais dificuldade, e ela comentou que não pode reprovar a menina. Perguntei sobre o desempenho da mesma e ela disse que ela sabe escrever seu nome.

64ª Observação: 11/10/2006(Quarta-feira) – Conselho

8h -11h

Assim que cheguei, fiquei um pouco na sala dos professores e algumas professoras como a C., estavam reclamando do atraso e das dificuldades apresentadas pelos alunos. Depois, a coordenadora nos chamou e fomos para uma sala de aula. Ela deu vários recados, inclusive sobre desenvolver leitura com os alunos e entre os próprios professores, já que a maioria não se considera leitor, informações sobre atribuição de ACTs, dificuldades de trabalho com alunos com deficiência, etc.

Chamou a professora R. para falar sobre a Sala de Recursos e depois permitiu conversas rápidas entre os professores de reforço e os respectivos professores, já que a escola tem quatro professoras de reforço. A todo instante, a coordenadora participava das conversas e, algumas vezes, até de maneira indelicada, sobretudo quando o assunto era prolongado.

Pedi para algumas professoras falarem um pouco sobre novas idéias de reunião de pais, idéias estas que surgiram em encontros anteriores às mesmas. Para tornar a reunião mais agradável para os pais, propuseram apresentações das crianças, oferecimento de sucos e bolachas e depois, falariam sobre os alunos.

Comentou também que a Diretoria de Ensino exigiu propostas de recuperação para os alunos que não conseguem ler e escrever, e explicou que, como os professores não deram sugestões, ela mesma fez uma proposta e encaminhou para a Diretoria de Ensino e depois leu para as professoras, que por sua vez, concordaram. Explicou a ficha de desempenho dos alunos e ressaltou que, como o regime é de Progressão Continuada, o importante é que todos melhorem, ou seja, se um aluno for pré-silábico e passar para silábico sem valor sonoro, já está bom. Pedi também que todas fizessem relatórios sobre os alunos que têm mais dificuldades e ressaltou que nem tudo que ela encaminha para a Diretoria precisa de fato ser realizado.

Pedi para que eu falasse sobre o meu trabalho e depois de eu falar, a professora C. me perguntou o que eu estou achando dos ciclos e tentei não ser muito objetiva na minha

resposta, tendo em vista a possibilidade de interferir nas entrevistas e posturas das professoras. Quando terminei, uma professora da 3ª série sugeriu que, da próxima vez, eu faça uma pesquisa para também ir às 2^{as} e 3^{as} e a professora S. disse ter gostado de me ouvir falar, pois assim ela compreendeu melhor meu trabalho.

A F. comentou algo com a coordenadora sobre discussão das notas e ela disse que o Conselho é para isto, mas que como estava tudo meio acertado, só teria mesmo a discussão em torno do reforço, como ocorreu.

Depois, chamou o D. para explicar o problema que havia tido na Diretoria, pois o mesmo foi chamado para falar como é o acompanhamento das professoras em sua aula e pediram para que ele citasse os nomes de quem não o acompanha adequadamente. Ressaltou que é proibido aos professores levarem atividades para fazerem durante sua aula e que estes devem auxiliá-lo. A S. se sentiu ofendida com tal atitude por parte de Diretoria e a C. quis saber exatamente qual é a função das mesmas durante esta aula, e a coordenadora explicou.

Por fim, terminada a reunião, houve uma confraternização devido ao Dia dos Professores. Como eu tinha compromisso em Ribeirão Preto, tive que ir embora; cumprimentei algumas professoras, inclusive a S. que fez questão que eu ficasse, mas infelizmente, tive que sair.

73ª Observação: 14/11/06 (Terça-feira) - Reforço Alfabetização

17h 10min -18h

Antes de entrar na sala, conversei com a professora sobre família e assuntos diversos e depois, na sala, perguntei sobre o número de alunos e ela disse que na lista tem 33 alunos, mas que dificilmente todos freqüentam. Ressaltou ainda que o tempo é muito curto e já é difícil trabalhar com os que vão.

Na sala havia 15 alunos, mas em pouco tempo o número vai diminuindo, pois tirando os casos em que alguém vai buscar antes, quem termina e não precisa esperar alguém ir buscar, também sai. No início, houve grande curiosidade das crianças com a minha presença e algumas vinham me pedir ajuda ao invés de procurarem a professora, fato que eu procurei controlar.

Ela deu uma ficha com as sílabas e pediu que os alunos repetissem as sílabas de cada letra, depois deu uma folha sulfite e pediu para escreverem palavras com as respectivas sílabas. Apesar de alguns alunos levantarem e falarem bastante, o comportamento nesta sala era muito melhor e todos faziam a lição.

Ela me perguntou sobre o mestrado e depois me mostrou algumas fichas de alguns alunos. Disse que, no início, ela deu um ditado para verificação do nível dos alunos e agora, no final, ela está fazendo o mesmo para ver o desempenho deles. Segundo ela, alguns já até saíram e há casos de melhora, mas tal situação não corresponde à maioria. Comentou que a escola não ajuda em nada com o trabalho do reforço, que as folhas que ela utiliza para rodar as atividades são providenciadas por ela, nem mesmo caderno as crianças possuem para isso.

Perguntei sobre a diferença entre o reforço e a Sala de Recursos e ela disse que acredita que, nesta sala, a professora precisa ser psicopedagoga para atuar, mas ela não sabe se a R. possui esta formação e uma de suas crianças passa também pela Sala de Recursos, que é uma sala que só funciona no período da manhã. Os alunos da tarde podem freqüentá-la, mas, é que infelizmente, são poucos.

A professora ressaltou a grande dificuldade das crianças em ler e escrever e disse que tem em sua sala aluno de 4ª série, que não sabe nem as letras direito, além de alguns terem vários problemas familiares.

Quase no final, a servente disse que iria chover e que poderia deixar os que vão sozinhos irem embora e a R., que é a professora da outra sala, entrou sem pedir licença, foi

fechando as janelas e a servente ficou na porta conversando com ela, enquanto a D. tentava ditar algumas palavras para uma aluna que estava sentada perto dela. A R. comentou que hoje tinha poucos alunos e que os responsáveis já tinham levado as crianças. Outros alunos da sala de alfabetização tinham terminado a lição e ficaram também conversando com a servente e a R., como se a professora nem estivesse na sala. Em alguns momentos, a D. me olhava com uma expressão de descontentamento.

Por fim, ela deu a aula por encerrada e saímos, já que na escola não havia mais ninguém.

C.O. Infelizmente, a impressão que eu tenho em relação ao reforço, é que os próprios profissionais não o valorizam e não acreditam na possibilidade de sucesso de tal medida, apesar de que a D. me pareceu mais interessada em possibilitar aos alunos um momento real de aprendizagem.

82ª Observação: 07/12/06 (Quinta-feira)- 4ª C

9h 50min -11h 30min

Quando cheguei à escola, o recreio não havia terminado, porém, percebi que o número de crianças estava bastante reduzido. Fiquei na sala dos professores onde, como sempre, professoras conversavam bastante, principalmente sobre receitas.

Depois do sinal, demoraram um pouco, mas foram para a classe. A professora S. estava irritada, pois a diretora pediu que preenchessem uma ficha individual de avaliação periódica, que é na verdade, uma continuação daquela que elas já fazem. O motivo maior desta irritação é pelo fato de que precisam preencher com os dados do 1º bimestre até o 4º.

A S. também não gostou do fato de que a professora de Artes não foi pegar seus alunos para dar aula, apesar de que eram somente dois, mas ela achou um abuso e

reclamou de que durante o ano ela quase não deu aula para sua classe. Ressaltou que reclamou com a S. durante o ano, mas que não adiantou nada.

O professor D. foi até ela para perguntar como ele poderia fazer a média final, pois o mesmo havia dito para as professoras repetirem as notas do 3º bimestre no 4º, mas quanto à final ele estava em dúvida. A professora explicou que não precisava fazer média, pois atualmente eram conceitos, que bastava repetir o último conceito; a S. disse ter dó do rapaz e resolveu ajudá-lo. Ela criticou novamente as notas da professora de Artes, que praticamente nem deu aula e atribuiu conceitos baixos.

Perguntei se ela sabia alguma coisa sobre o Fundamental de nove anos e ela disse ser contra e ouviu conversas de que a professora que pegar a 1ª série, terá de pegar também a 2ª e criticou a postura do Estado, pois segundo ela, este não conhece a realidade, não sabe que há uma rotatividade de professores, principalmente ao se tratar dos ACTs, que a cada ano pegam aulas em um lugar diferente.

Por fim, os alunos dela foram dar uma volta, já que ela não deu conteúdo algum, somente confecção de cartões de Natal e perguntei também sobre os alunos repetentes e a mesma comentou que a C. também achou um absurdo a diretora falar que as reprovadas não podiam ultrapassar 10% do total de alunos, principalmente porque ela também concluiu que as contas da diretora estavam erradas, pois 10% de 570 são 57 alunos e elas estavam reprovando 7; disse também que, no fundo, as professoras não são tão preocupadas com os alunos como disseram no Pré-conselho e acredita que os que estão com dificuldades, os quais as professoras disseram que iam recuperar, também não devem estar indo, sobretudo os casos da professora A. que era a que mais tinha casos complicados.

A irmã de um aluno foi até a escola para saber se não tinha problema que o mesmo não fosse mais e ela ressaltou que ninguém queria mais ir, mas que não tinha autorização para entregar provas e boletins, somente pediu que assinasse algo que estava atrasado.

As professoras S. (2ª série) e R. foram até sua sala para falarem de receitas e logo bateu o sinal e fomos embora. Na saída, a C. brincou com a S., dizendo que as professoras não deveriam ter dito para o D. que podia repetir o conceito final, que deviam deixá-lo sofrer um pouco e a S. disse que foi ela mesma que deu a orientação. As duas comentaram que às vezes ele dorme no quartinho dos materiais esportivos, quando não está no celular.

APÊNDICE D – Transcrição de Entrevista A

Professora (30 anos, 15 anos de magistério, formação em Pedagogia)-10/07/06 – 8h 30min

P- Você sabe que agora as escolas estão organizadas em ciclos. O que você acha da organização do ensino em ciclos?

F- Bom, eu acho que é válido, porque assim, a criança tem um tempo maior pra poder estar trabalhando com aquela dificuldade, desde que o professor do próximo ciclo, dê continuidade no que a criança já aprendeu, porque seria mais ou menos isso, aprendeu, está fazendo lá, ela chegou no limite, no próximo tem que partir dali pra frente e não porque você acha que tem que ser e acha que a classe toda está do mesmo jeito, daí é bom por causa disso por causa de cada um, porque cada criança é diferente da outra, cada um chega de uma etapa, de acordo com o tempo de cada um mesmo, então eu falo assim é válido, desde que o próximo professor dê continuidade naquilo que a criança sabe, até ali, porque senão a criança não vai, vai ser aquela automática, vai, vai, vai e passa e tudo bem .

P- E você acha que precisa de outras coisas, fora esta continuidade do professor, para os ciclos darem certo?

F- Ah, e agora heim, como assim você fala?

P- Você acha que precisa alguma mudança estrutural ou de outra coisa, em termos de organização mesmo ?

F- Eu acho que precisaria diminuir o número de alunos (risadas), porque assim seria bem mais vantagens ainda, porque com 35, 39 alunos, fica difícil, você tenta fazer o máximo que você consegue, mas ainda assim fica mais difícil pra você fazer esses agrupamentos, pra você trabalhar com a individualidade mesmo de cada um, dentro do coletivo da classe, sabendo que você tem uma criança que está mais ou está menos, e aí o que que eu faço, como

que eu vou trabalhar com eles. Então eu acho que se reduzisse um pouco o número de alunos, seria bem mais fácil ainda, né?

P- Você acha que seria a principal mudança estrutural?

F- Eu acho que seria.

P- E quais são os critérios que você acha que a escola está usando para organizar os ciclos?

F- E agora, critérios ?

P- Porque cada lugar é diferente do outro. Quais são os critérios desta escola?

F - Daqui? Vamos ver, eu acho que é assim; é uma coisa que veio mais ou menos imposta né, que é de cima pra baixo, agora é ciclo e agora é ciclo, então cada lugar vai se adequando à sua realidade. Tem que fazer, então vamos fazer, aí aqui é ciclo inicial e ciclo final, 1ª e 2ª , 3ª e 4ª, entendeu ? Então eu acho que os critérios que eles usaram, continuam mais ou menos a mesma coisa, você entendeu, só mudou de série para ciclo.

P- Em termos de organização, da forma de trabalho não mudou nada?

F- Eu acho que continuou do mesmo jeito, até é meio difícil eu estar falando porque é o primeiro ano que eu estou aqui no Estado mesmo, posso até estar falando alguma bobeira, mas eu acho que continua mais ou menos a mesma coisa, assim, que nem o planejamento é feito junto, 1ª e 2ª, 3ª e 4ª , então eu acho que já é uma boa coisa, porque o conteúdo, a maneira de ser usado foi feito mais ou menos junto, todo mundo foi usando as mesmas estratégias, tudo isso, então eu acho que facilita um pouco por aí, né, o planejamento, mas acho que assim, do resto, continua mais ou menos do mesmo jeito, não tem muita diferença.

P- Em termos de orientação, foi falado alguma coisa?

F- Eu imagino que deve ter sido falado quando surgiu, você entendeu, mas como eu caí aqui de repente, pra mim não foi passado nada, entendeu, porque no Estado é meio assim, né, você vai atrás, senão, mas assim, não foi passado nada, mas eu imagino, que claro, que deve ter tido orientações, concurso, alguma coisa quando começou o trabalho em ciclos.

P- E quais seriam as funções da avaliação pra você, no contexto escolar?

F- Pra mim, a avaliação é assim, faz parte do nosso dia-a-dia. É através dela que eu vejo o rendimento, o trabalho, se está bom ou se não está, tanto o das crianças, como o meu, porque é através da avaliação que eu posso me avaliar também né, eu vejo como as crianças estão se saindo pra eu poder ver, não eu posso avançar, tenho que voltar, acho que o que eu fiz não foi suficiente, vamos continuar, desta maneira não deu certo, tem que mudar, pra mim é assim mais um instrumento pra poder assim, valorizar o que eles sabem e pra dar continuidade ainda no que eles não sabem, um ponto de partida, mais um caminho, entendeu, pra aprendizagem deles .

P- E com a implantação dos ciclos, você acha que mudou um pouco essa visão da avaliação ou você acha que ela continua sendo tratada como antes?

F- Eu acho que mudou, assim às vezes, antes era muito pontual, muito conceito, tinha que fazer a prova e era aquilo lá que definia o que a criança sabia ou que a criança não sabia. Agora acho que mudou bastante, mesmo os professores que já vinham caminhando antes e depois dessa mudança eu acho que eles perceberam que não é só na avaliação que se consegue saber o que a criança sabe e o que a criança não sabe, tem essa continuidade, tem essa vantagem, de estar prosseguindo, continuando o aprendizado deles, mesmo não tendo avaliação ou se fazendo avaliação.

P- Aqui na escola, você acha que todas trabalham mais ou menos da forma como você trabalha, mais contínua, mais processual?

F- Eu acho que sim, porque tem até professores que não marcam, não dá aquela semana de prova sabe, que eles estão mesmo avaliando assim o dia-a-dia, que nem tem alguma coisa pra mostrar para o pai, aquela prova que o pai está esperando, mas está sendo avaliado no dia-a-dia porque em qualquer atividade que a gente faça, em qualquer situação que a gente ofereça pra eles tem como avaliar, observando as atividades diárias, os cadernos, uma atividade proposta diferenciada, uma folhinha, até em uma brincadeira, até em um jogo a gente consegue avaliar as crianças.

P- Cada professor planeja suas avaliações ou geralmente são trabalhadas em conjunto, por exemplo, você com a da outra 1ª, como é geralmente feita a avaliação na escola?

F-É feita mais em conjunto, é claro que cada classe tem a sua realidade, mas a gente procura fazer assim o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado, a gente fala, ó você fez isso, você já deu aquilo porque tem alguns conceitos que você tem que estar indo, Matemática, tudo isso, você já ensinou par e ímpar, eu não, vou pegar, a gente está caminhando junto, nada igual, porque cada classe tem seu jeito e cada professor tem sua maneira de fazer, mas a gente procura estar caminhando na mesma reta. E nas avaliações também, são atividades que a gente vai avaliando no decorrer do tempo então é feito junto, eu faço e passo para ela, ela faz, ela me passa e mesmo nas outras classes eu já vi os professores se comunicando, eu dei isso aqui como avaliação e vai e passa para o outro.

P-. Existe uma troca?

F- É esse coletivo.

P-Depois da implantação dos ciclos, quais as principais mudanças que você observou, já comentou da avaliação, tem mais alguma outra mudança importante que tenha observado?

F- Eu percebo assim que os professores estão um pouco mais tranquilos, eu sei, eu vou fazer o que está no limite daquela criança, então você vai, você cobra, você faz e a criança avançou até ali, só que tem criança que não consegue ir além, é aquele limite dela, então eu sei que não foi porque eu não quis, que não deu, não conseguiu, só que eu sei que a outra professora tem assim, por dever, ela tem que dar continuidade dali pra frente, então eu sei que aquela criança não vai chegar lá na outra classe e falar puxa vida, ela vai ficar perdida, coitadinha, essa criança vai partir dali e ela vai ter uma continuidade, ela vai dar conta do que vai vir pela frente, mesmo o crescimento dela, o amadurecimento, ela vai conseguindo, eu acho que seria mais isso, a tranquilidade, a avaliação, esse planejamento que pode ser feito, agora vai ter o replanejamento.

P- Em agosto?

F- É, agora quando volta.

P- E em relação à aprovação desses alunos, que geralmente eles são retidos só na 4ª série, você acha que pelo que já ouviu falar aqui na escola, os que estão chegando na 4ª série, estão realmente condizendo com aquilo que era esperado deles ou você acha que está havendo uma reprova muito grande no final porque não foi reprovado antes ?

F- Eu acho que é assim, pelo que os professores falam tem muita criança que chega ainda na 4ª série e nem lê ainda né, está ainda faltando, eu acho que está, sabe essa tranquilidade que eu disse, eu penso que o professor está mais tranquilo pra trabalhar, mas ainda falta, sei lá assim, uma ampliação, uma melhora, até do nosso trabalho, justamente com essas crianças que estão com dificuldades, porque uma criança chega na 4ª série, sem ler, quer dizer, 1ª, 2ª, 3ª e aí, foi sem ler, sem ler, sem ler, então, aqui na escola, parece que até reprova.

P- Na 4ª série?

F-Antes. Pelo que elas estavam falando, tem crianças que até reprovam, casos que não tem mesmo...

P-Oficialmente ou há um remanejamento?

F-Eu acho que é no remanejamento.

P- É uma reprova informal ?

F- É, a criança até vai, mas ela permanece na outra classe durante um tempo.

P-No papel ela passa?

F- Isso, isso. Até na outra classe tem uma criança que está na 2ª e está fazendo a 1ª de novo até agora.

P-. E nas outras classes talvez também existam esses casos?

F-Deve ter alguma criança desse tipo, entendeu? Então eu acho que ainda falta. Eu acho que deveria assim, tem mais um ano, então vamos lá, vamos reprovar 2ª e 4ª né, tem a 1ª o ciclo inicial, na 1ª ainda não deu conta, tudo bem, mas tem mais um ano, mas chegou na 2ª série e não deu, quer dizer, então vamos fazer de novo, mais um ano.

P- No S. trabalha nesse esquema, né ?

F- É, ciclo inicial e final No final reprova na 2ª, na 4ª, na 6ª e na 8ª .

P e F- No Estado é na 4ª e na 8ª .

P- Você acha que o Saresp, por exemplo, que é uma avaliação externa, acaba influenciando na prática pedagógica do professor ou na avaliação interna, que é realizada pela escola ou pelo professor ? Você acha que interfere?

F- Eu acho que sim, porque eu já ouvi agora que todo mundo agora, a partir de agosto, precisa pegar a prova do Saresp pra poder trabalhar, pra poder ver, porque também assim, eu

nunca fiz, nunca apliquei, isso me disseram que no ano passado, foi assim matéria de 2ª série, que aplicou pra 1ª série, sabe que é a mesma, 1ª e 2ª é a mesma prova.

P- É a mesma prova ?

F- É a mesma prova. Então fica complicado, então pra você assim, tentar fazer com que seus alunos pelo menos conheçam, saibam o que vai estar sendo falado eu acho que o professor procura agora a partir de agosto e setembro estar trabalhando um pouquinho, mesmo que seja com as avaliações passadas né, o Saresp do ano passado, do outro, para pelo menos ter uma noção.

P- E até as provinhas, ou as avaliações que o professor faz você acha que às vezes ele também...

F- É, pode porque lá é alternativa, é diferente das avaliaçãoezinhas, das atividades que a gente vai dando durante o ano né, então se você não der uma coisa assim para a criança ele também não vai saber na hora que ele vir aquela prova, o que que é isto, onde que eu vou marcar, que jeito ? Você acaba dando alguma coisa parecida para ele ter uma noção.

P-E a que você atribui os diferentes desempenhos dos alunos, a gente sabe, é claro, que cada um tem um desempenho diferente, se desenvolve diferente. A que você atribui esta diferença de desempenho dos alunos?

F- Olha, eu acho que é assim, primeiro que já é das oportunidades dadas antes dele vir para a escola, que seja na escola, na família, onde seja, essas oportunidades, como assim, vamos supor uma criança que já tenha contato com livros, com leitura, mesmo com escrita, que é estimulado, que tenha exemplo, sei lá, em casa ou na escola. Essa criança já vem com um perfil diferente na 1ª série, aquela outra criança que não fez nem pré, que não participa de

nada, de leitura e escrita, só vê o pai trabalhando em casa, chega em casa e fica só brincando; essa criança não sabe nada, sabe, só que é uma aprendizagem diferente, vem com uma bagagem bem diferente da outra e pra você fazer com que esta criança desperte esse gosto, essa vontade, demora um tempinho maior, então eu acho que aí que está a diferença e também do apoio em casa, que às vezes na classe você tem crianças que são muito inteligentes, mas que em casa também não tem um apoio nenhum, então o que que você vai fazer, aí a criança acaba assim relaxando, não faz sua tarefa de casa, não tem aquele estímulo e essa criança vai caindo. Não é que a gente queira que o pai faça, assim vai ter que exigir, ser o professor, vai ter essa responsabilidade, não, cada um no seu papel, eu faço o meu, mas ele pelo menos de cobrar, de pedir, de olhar, de incentivar, para a criança se sentir mais estimulada e com muito mais vontade de querer fazer mais coisa e mostrar pro pai e pra mãe em casa e que justamente também não tem por vários motivos, trabalham, por falta de tempo ou até por falta de vontade mesmo de alguns, mas eu acho que assim o maior, o principal é a vivência anterior que a criança tenha.

P- Aqui na classe, com as observações, com os comentários, a gente percebe que há diferentes tipos de famílias, as ausentes, muito presentes que criam problemas, você acha então que o papel da família no desempenho do aluno é importante ?

F- Eu acho que é um trabalho em grupo, na escola sozinho, o professor não vai conseguir realizar nada, ele fica aqui com a gente só 4 horas, tem que ter essa junção, família e escola, família e professor, pra poder ter o trabalho bem mais produtivo.

P- Você acha que a escola consegue de alguma forma trazer esses pais que são ausentes ?

F- Eu acho que ainda não, porque é difícil, que nem, os pais têm uma visão ainda meio diferente da escola, quando você marca reunião os que vêm, são os que já frequentam a escola, toda manhã, pergunta como está ou manda um bilhetinho, alguma coisa, aquele que você nunca viu, também não vai ver na reunião, porque eles têm aquela noção que vai vir pra reunião pra escutar que só o meu filho não sabe, então eles ainda têm essa visão. A gente está procurando fazer diferente, nas reuniões estamos fazendo dinâmicas, através de alguma comemoração na escola, fazer com que as crianças apresentem alguma coisa, sei lá, que os pais venham assistir, pra eles poderem ir modificando essa visão, mas ainda é difícil.

P- Geralmente os ausentes são os que têm filhos com mais dificuldades ?

F- Têm mais dificuldade e a gente tem que ficar mandando bilhete, bilhete, bilhete pra vir aqui mesmo que seja outro dia que não tenha reunião, porque é difícil deles estarem vindo e muitas vezes até não vêm.

P- Pra você, qual o significado da recuperação, na aprendizagem deles ?

F-Recuperação eu acho que não existe mais como antigamente tinha, né, tinha a prova e depois aquele tempo de recuperação. Eu acho que a recuperação tem que ser diária, da mesma forma que a avaliação, eu fiz uma avaliação e percebi que a criança não está legal eu já tenho que fazer uma próxima atividade pra sanar aquela dificuldade dela, então eu acho que essa recuperação seria isso daí, estar recuperando aquilo que ele ainda não aprendeu, que seria através da minha intervenção, através de uma atividade diferenciada, porque não adianta também querer dar a mesma coisa pra todo mundo, se cada um tem a sua dificuldade diferente do outro. Um sabe uma coisa e o outro sabe outra, então aquela criança que ainda não conseguiu assimilar aquilo lá eu vou ter que fazer uma atividade para que ela possa passar por aquilo de uma forma mais facilitada, sei lá, alguma coisa assim, que ela enxergue o que ela

ainda não viu. Então eu acho que essa recuperação seria as atividades depois, então seria no diário mesmo, fiz uma, não deu, então vamos fazer mais uma outra e vamos indo, então seria também diária como a avaliação.

P- Com o número de alunos que você tem aqui na classe, você consegue dar esta atividade diferenciada ?

F- A nossa classe, eu acho assim, que ela está sendo uma classe muito boa,então, através desses grupos, eu estou pondo sempre em dupla, em trio, e pela hipótese silábica deles eu estou indo,então, fica um pouco mais fácil, porque aquelas crianças que estão alfabéticas eu posso estar agrupando elas e eu sei a atividade que eu posso dar para elas, que tem que ter um desafio,porque senão elas vão fazer de qualquer jeito e rapidinho né,então,é uma atividade e eu, colocando esta criança que tem mais dificuldade com uma outra que tem um pouquinho menos, e eu dando esta outra atividade,então está conseguindo conciliar, entendeu?Eu acho que com 32 alunos eu fazendo em dupla, eu já reduzo o número de pessoas. É claro que não dá para trabalhar com eles todos os dias com os 32, seja com 16 duplas como for, mas você vai estar trabalhando duas duplas num dia, três duplas no outro e vai indo , mas assim as atividades a gente vai chamando na mesa, vai na carteira da criança, através de uma outra atividade que você está dando, você faz a criança perceber, fala “olha isso aqui”, “que que é isso”, talvez sem ele perceber, ele vai estar conseguindo construir o que ele não sabia.

P- E o reforço que é feito pela escola naquele horário alternativo, tem o reforço e a sala de recursos. O que você acha?

F- A minha classe ainda não participou do reforço, mas eu percebo que as professoras que tem crianças no reforço ainda falta um pouco de entrosamento entre o professor da sala e o professor do reforço, porque a criança chega, que nem essa professora do reforço não sabe

qual a dificuldade de cada um, então ela dá uma atividade pra todos que estão ali, entendeu, porque nessa sala de reforço tem 2ª, 3ª e 4ª série.

P- Todos juntos ?

F- Todos juntos. E aí a professora vai separar em grupos e vai dar a atividade dela, mas nem sempre, vamos supor, ela vai dar uma atividade com texto para uma criança que tinha dificuldade, sei lá, na ortografia, entendeu, então eu acho que ainda falta um pouquinho isso daí. Agora, a sala de recurso já é um trabalho diferenciado né, ela faz uma avaliação antes com a criança, então ela encontra a dificuldade, aí ela veio na classe, me mostrou, me falou, aí eu também dei a minha opinião e aí ela vai trabalhando de uma forma diferente, com jogos, sabe com caça-palavras, com cruzadinhas, que a maioria das crianças que foram lá pra sala de recursos é português, leitura e escrita e a dela é separada por séries, você entendeu, naquele horário ela pega só da 1ª, no outro horário só da 2ª, é um jeito mais fácil, mais assim produtivo dela trabalhar do que no outro, né?

P- O reforço é realizado depois da aula. Grande parte dos alunos fica, ou muitos acabam indo embora?

F- Muitos acabam indo embora, por ser depois do horário de aula, eles já estão cansados, então assim, eles acabam driblando os professores e saindo, indo embora, são poucos os que ficam.

P- O reforço e a Sala de Recursos são duas ou uma vez por semana ?

F- Recurso é uma vez por semana e reforço duas.

P- Essas professoras que trabalham fazem parte da atribuição normal. Como será que funciona essa atribuição?

F- É assim, a sala de recurso eu acho que elas são... é da atribuição, mas não são efetivas, sabe, porque a sala de reforço é formada depois do início das aulas, pelo número de alunos que precisa, aí vê direitinho se tem uma quantidade, se vai formar ou se não vai e aí vai para a atribuição, são as ACTs lá.

P- E a Sala de Recursos também ?

F- Também.

P- A Sala de Recursos começou na 1ª série depois de um tempinho.

F- Foi, foi, a Sala de Recursos na 1ª série começou no mês passado.

P- E nas outras classes ?

F- Desde o começo, nos primeiros meses, março.

P- Antes do reforço, então.

F- Sim, sim.

P- O que você acha que deveria ser feito para a qualidade de ensino ser melhorada ? O que você pensa sobre isso ?

F-Eu acho que a principal coisa mesmo seria diminuição de alunos, que é uma coisa que todo mundo sonha (risadas) e o profissional mesmo, o professor se colocar sabe, a valorização da profissão, não oferecer cursos, porque já é oferecido e muitos professores não querem fazer por vários motivos, mas assim, a valorização do profissional, que seja com salário ou não seja com salário, tudo bem, a valorização do profissional, tanto o próprio profissional se valorizar, como a sociedade, o governo e tudo mais, eu acho que assim seria bem diferenciado. Se tiver um número menor de alunos e o professor conseguir trabalhar de uma forma melhor, ele próprio vai se sentir muito melhor e vai conseguir fazer muito mais,

então os pontos mais assim seriam esses, sabe, exigir sim a capacitação do professor, não exigir só no papel, não precisa, olha daqui dez anos vai precisar, não, tem que exigir, porque não adianta nada falar “ah, eu fiz o magistério, mas a minha prática...”, mas as coisas mudam, os tempos mudam, as crianças mudam e não é mais a mesma coisa, então se você não estiver se especializando e tentando melhorar, você vai ficar parada no tempo e a sua classe fica do mesmo jeito que você. Eu acho que tem que exigir, mas valorizar.

P- Aqui na escola todas as professoras têm nível superior ?

F- Eu acho que ainda tem professor que não.

P- E o Estado está exigindo isso ?

F- Está.

P- E tem um prazo para isso ?

F- Eu acho que quem não tem, são uma ou duas professoras que não são efetivas. Eu acho que, neste caso, não tem essa exigência, porque pra se efetivar até agora neste concurso exigiu o diploma com habilitação em séries iniciais. Quem não tinha, não poderia estar assumindo. Então assim, pra você se efetivar, é exigido e se não me engano em 2006 é o último prazo, é o último ano que tinha, mas para as que são ACTs, eventuais, que pegam depois, eu acho que não é exigido, porque tem professor que não tem Pedagogia.

P- Como é a relação entre professores e a direção, equipe pedagógica, é um trabalho em conjunto que funciona bem, como que é trabalhado isso ?

F- Aqui é muito gostoso, eu achei assim. Todos falam a mesma língua sabe, um procura estar ajudando o outro, mesmo na coordenação, tudo o que você precisa, estão sempre prontos pra te ajudar, o que você precisa pra perguntar, chamar a direção, e que agora como

mudou a direção, mas eu fiquei abismada com a L. que era uma diretora muito presente, desde a entrada e saída de crianças, de conversar com pais, de te dar um apoio, de estar na classe, sempre vem na classe visitar, perguntar, eu percebi que é uma coisa diferenciada e que isso é que faz bem, que faz com que a escola caminhe bem, porque se você tem esse apoio, os professores também acabam mais tranquilos e caminhando legal. Então a coordenação, secretaria, tudo o que você precisa... O relacionamento é muito importante e aqui nessa escola é muito bom.

APÊNDICE E - Transcrição Entrevista B

Diretora (44 anos, 20 anos de magistério e 4 anos de direção, formação em Artes)

14/11/06 – 11h 30min

P- D., eu queria saber o que acha da organização do ensino em ciclos? Qual sua opinião?

D- Bom, primeiro que no Estado de São Paulo ela é dividida em Ciclo I e II, né, embora os PCNs falam de divisões maiores 1,2,3 e 4 , então eu acho que esta divisão do Estado de São Paulo não possibilita muito o aluno estar.... então eu acho que quando o aluno apresenta uma defasagem de aprendizagem e ele tem quatro anos e só no final, ele vai seguindo ao longo dos anos, e só no final do ciclo que pode ser retido eu vejo que o tempo já passou demais, né, passou muito tempo e é mais difícil pro aluno recuperar estes conteúdos defasados ao longo do tempo.

P- Então você acha que tem esse lado negativo em virtude do tempo?

D- Que se a gente retomasse, embora muita gente não conheça direito o que é a Progressão Continuada, né, que o aluno tem que partir de onde ele parou na aprendizagem, ainda sim é um trabalho muito difícil para o professor que deve-se levar em conta que o professor tem 35 alunos, dois ou três ou quatro apresentam essa defasagem e os outros caminham, então ela retomar com aquele aluno, só com ele o tempo inteiro é complicado porque o trabalho individualizado é difícil, nesse estado.

P- E em termos da implementação, o que você citaria como maiores dificuldades de implementação dos ciclos?

D- Você acha dificuldade....

P- Porque na verdade, envolve uma série de mudanças, teoricamente, e a gente sabe que não é tão fácil assim, o que acha que poderia ser em termos de dificuldades ?

D- Para implementar os ciclos?

P- Ou o que acha que foi implementado, mas ainda precisaria melhorar?

D- Não, eu acho que esse sistema tem que ser revisto, principalmente no Estado de São Paulo né, deve ser revisto, deveria, porque ele foi lançado né, mas ele não tem uma estrutura pra mantê-lo, então o professor não está preparado, as salas estão lotadas, então eu vejo esse lado.

P- Estrutural?

D- Estrutural, é a estrutura dele, o ensino .

P- E como os diretores, coordenadores estão sendo preparados pra absorver o que seriam os ciclos e pra desenvolver com os professores, como está sendo feita essa preparação ?

D- Bom, pra nós diretores, estão sendo oferecidos cursos de gestão, eu já fiz, só neste ano, três.

P- E são cursos longos?

D- Da Unicamp durou um ano, desde o ano passado, do final do ano passado até..., ainda não terminei, termino agora.

P- São aos sábados?

D- Aos sábados. E um outro nós fazemos durante o horário do trabalho, e teve um outro que nós já fizemos nesse ano, também no horário de trabalho, então nós fazemos cursos, mas um está mais ligado à tecnologia, à utilização da tecnologia, o outro ligado à educação continuada, progressão continuada e também à formação continuada que é o que precisa para os gestores , professores se adequarem aos ciclos, é a formação continuada, então o Estado tá oferecendo, OTs né, que formação continuada é isso, são as OTs, são as oportunidades que os professores têm aqui dentro da escola para estar se comunicando e passando um pro outro, trocando experiências vamos dizer assim, então eles têm essa oportunidade, mas eu ainda vejo que não é suficiente.

P- E isso para os professores já é mais de acordo com a dificuldade da sala, pelo que eu entendo, em termos de ciclos também há formação para os professores?

D- De forma geral, eles recebem novas informações e até mesmo sugestões de como trabalhar, que, lógico, está envolvido nos ciclos, que envolve a estrutura do ensino, tudo que é proposto está se pensando no geral, mas eu ainda acho que falta muito pra ser feito, eu acho que os ciclos têm que ser revistos, se tentarem fazer como é o PCN, a proposta do PCN talvez o resultado seja um pouco melhor.

P- E em termos de investimento, você sentiu alguma mudança em termos de investimento do Estado pra essa implementação, você comentou que acha que seria mudança mais estrutural, você acha que foram feitos investimentos pra ajudar nisto ou não?

D- Eu vejo que o Estado investe, investe sim, tanto que eu disse que tá investindo em OTs, em cursos pra diretor, professor, até mesmo pra funcionários, informatização, mas não relacionado aos ciclos, mas mesmo o funcionário, ele tem que entrar no sistema pra saber como funciona a estrutura da escola, mas a sua pergunta era basicamente em quê ?

P- Quais são os investimentos...

D- Eu acho que deve investir mais no professor, no profissional.

P- Quais são os critérios que a escola usa pra organizar o sistema de ciclos , tem algum critério para organizar as classes...

D- Olha, não tem um critério assim básico, nós não selecionamos os alunos, colocamos os melhores em uma sala, não, não são assim, primeiro que os alunos chegam de uma outra escola, da pré-escola e são encaixados basicamente no mesmo horário e nas mesmas turmas praticamente para que eles sigam, né, e depois de acordo com as necessidades da criança nós vamos trocando de sala ou trocando de período, de acordo com as necessidades da família, da

criança de adequação, de adaptação, mas não tem um critério próprio, “ah, este menino tem que ficar aqui porque é fraco ou porque ele é forte”, nós não selecionamos desta forma.

P- E quais são as funções da avaliação pra você no contexto escolar, pra que serve a avaliação, na sua opinião?

D- Bom, avaliar é pra medir, né, o aprendizado ou a qualidade do que se quer fazer. No caso da educação, nós avaliamos pra ver a quantas anda a nossa proposta pedagógica, nosso ensino e também a escola em si, embora muitos critérios são usados pra medir as competências e habilidades do aluno e, às vezes, até leva à retenção e à evasão, mas na minha opinião a avaliação serve para nós medirmos a escola, o nosso trabalho, embora muitos levem pra medir o aluno, né, a minha concepção é da escola.

P- E como são elaboradas as práticas avaliativas aqui na escola ?

D- Através de provas, trabalhos, pesquisas, eles ainda utilizam esse método tradicional .

P- Mas eles têm autonomia para fazerem da forma como querem ?

D- Isso, mas é claro que o dia-a-dia é avaliado, né, nenhum aluno ele é tão rigidamente avaliado por uma nota que ele teve em uma prova, né.

P- E você acha que há professores hoje que não dão mais provas ?

D- Existem, a maioria dá, mas a 1ª e 2ª séries acredito que avaliem mais o dia-a-dia, depende a série.

P- Eu imagino que não tenha aquela formalização.

D- Não é tão formal, eu acredito que seja uma avaliação mais informal

P- E quais foram as principais mudanças que você observou depois da implementação dos ciclos? Porque você teve a experiência como professora, mas também agora como diretora. O que você observou de principal?

D- Na verdade, eu presenciei o Ciclo Básico, que foram 2 anos, a 1ª e a 2ª séries, depois a reorganização, antes disso ainda, a seriação normal, então eu trabalhei com todos, só que eu percebo que a cada dia está mais difícil trabalhar com a criança, é muita mudança e nós não conseguimos elaborar, assimilar a mudança e já vem outra proposta, então eu vejo que os professores não conseguem seguir uma única linha, porque cada governo, cada um que entra, cada governante é uma nova proposta né, então vamos supor: de magistério de 1ª a 4ª série, vamos supor que eu tenha 15 anos, eu já vi a Escola Padrão, Ciclo Básico, a reorganização separada, né, então eu vi muita mudança, só que a cada dia eu vejo mais aluno sem aprender, com mais dificuldade de aprendizagem, a cada proposta que se tem eu vejo maior dificuldade de estar trabalhando aqui dentro, eu digo no geral, né, os números mostram numa sala a quantidade de criança com dificuldade de aprendizagem, são muitas propostas e a falta de preparação do professor, porque nós somos preparados para uma outra educação e mesmo as universidades, elas não preparam bem o professor para essa realidade, eu vejo isso, o professor sai muito despreparado.

P- E você acha que as avaliações externas como o Saresp por exemplo, causam alguma mudança no contexto da escola, tanto em relação à avaliação do professor, quanto em relação à prática pedagógica, você acha que ela tem alguma influência?

D- Ah tem, ela nos leva a refletir sobre as nossas práticas, refletir sobre o Saresp mesmo, como ele é colocado aqui na escola, né, se nosso trabalho está condizente com o que se pede no Saresp, fazemos uma avaliação da escola pelo Saresp, avaliação do aluno individualmente, porque ele mostra, os dados do Saresp ele é perfeito nessa parte, nós temos um retrato do

aluno, das dificuldades individuais no Português, na Matemática, não sei se você já chegou a ver ?

P- Eu tive mais contato com a 4ª série, como profissional eu não tive muita experiência em termos de Saresp, mesmo porque eu nunca trabalhei no Estado de 1ª a 4ª, mas eu andei vendo a prova que a professora me mostrou e eu achei bastante interessante.

D- É, mas interessante é quando você pega o resultado.

P- O resultado eu nunca vi.

D- Quando você pega o resultado, você tem uma visão onde o aluno errou, então que habilidade ele não tem, que habilidade ele precisa desenvolver.

P- É bem complexo, bem detalhado o resultado.

D- Muito bem detalhado.

P- Então você acha que tem mais aspectos positivos do que negativos?

D- Ah, eu acho que eu vejo, eu vejo sim, eu vejo que tem muitos aspectos positivos, mesmo porque deixou de avaliar a escola como era antes, porque tinha um sistema de avaliação de avaliar a escola, pesava muito pra escola o Saresp, hoje está mais como medir mesmo pra escola ver a quantas andam, como o aluno está, né, também comparar com as outras escolas, nós podemos fazer isso, pegarmos o nosso aluno ou melhor o aluno da 4ª A, o aluno da 4ª B, olha, vamos comparar o rendimento da 4ª A com o rendimento da 4ª C, tem condição pelo Saresp de ver, então tudo isso é muito detalhado .

P- E a que você atribui os desempenhos diferenciados dos alunos, por que você acha que isso acontece?

D- Por causa das diferenças individuais, cada um é um, cada um vem de uma família, de um nível social diferente, e a escola pública aceita todos os tipos de alunos, nós temos filhos de

comerciantes e bancários até o aluno filho de pais, aliás, nem pais, ali do orfanato, então nós temos uma variedade grande de clientela, muitos níveis diferentes, né.

P- E como que você acha que é a relação entre direção, equipe pedagógica e os professores aqui na escola?

D- Eu acho que o relacionamento é bom, embora precise melhorar um pouco o pedagógico, eu vejo que tem que investir um pouco no pedagógico ainda, embora seja uma boa escola, tem gente com boa vontade, mas acho que precisa dar um empurrãozinho maior pra tá ajudando os professores.

P- E em relação às práticas avaliativas também ?

D- Precisa rever, a gente está precisando rever.

P- E qual o significado da recuperação na aprendizagem do aluno, pra você ?

D- O período de recuperação você diz, recuperação paralela, contínua..., o reforço.

P- O reforço hoje é a mesma coisa que a...

D- Recuperação...

P- Recuperação, então, é chamado de reforço; Qual o significado que você acha que tem para a aprendizagem do aluno ?

D- Olha, é uma oportunidade que é dada ao aluno de melhorar, mas o tempo é pequeno, é curto né, e poucos resultados eu vejo.

P- E por que você acha que isso acontece ?

D- Por que uma, é outro professor que dá o reforço, nem sempre ele conhece a realidade do aluno, que o professor da sala já conhece, muitas vezes quem pega o reforço são professores novos, com uma bagagem bem menor de experiência e talvez as práticas não sejam muito

adequadas , mas não por culpa do professor, talvez por culpa do preparo que eu já citei, então ele vem com pouquinho ponto, vai pegar o que, o que sobra, é o reforço, então, claro tem boa vontade, mas eu acho que precisaria preparar também o professor melhor pra dar aula e dá certo porque você já sabe.

P- E o que você acha que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino, qual seria sua idéia se você tivesse....

D- Uma bolinha de cristal heim..., nossa, menina!!!

P- Se você pudesse conversar com o governador e falar: “olha, eu acho que deveria fazer isso”, o que você acha, o que você pensa...

D- Olha, uma mudança nas políticas públicas precisa acontecer, né, porque se joga muito a culpa na educação, se atribui muita culpa à escola e é de lá, é do Estado, muita coisa precisa ser feita lá e não aqui embaixo, porque tudo é muito jogado pra escola né, muitos alunos em sala de aula né, como eu já disse, qualificar melhor o professor, oferecer mais cursos, melhores salários porque aí o professor não precisa acumular cargos, porque no momento que ele vem mais descansado, que ele vem assim menos sobrecarregado, eu acredito que o trabalho vai melhorar.

P- E você acha que os professores estão abertos para esses cursos, para essas mudanças, como você vê o lado do professor ?

D- Ah, eu acho que a maioria aceita, eu acho que a maioria aceita.

P- Mas as mudanças, não tanto?

D- Um pouco de resistência com relação às mudanças, mas é porque eu disse, são muitas mudanças que eles presenciam, né, tipo assim, “se eu faço deste jeito e está dando certo, porque eu tenho que fazer de outro ?”

P- Essa questão cultural?

D- Isso é uma cultura.

P- E você acha que de certa forma acaba...

D- Chocando um pouco, choca um pouquinho.

P- E as famílias, como você acha que as famílias interferem no desempenho dos alunos ?

D- Interferem no desempenho?

P- Você acha que a forma de organização das famílias interfere no desempenho?

D- Com certeza, lógico né, uma família que não tem tempo pra olhar um caderno, nem seria tanto olhar o caderno da criança, ou ensinar a criança a fazer a tarefa, a família conversar um pouquinho mais, ter tempo pra conversar, né , porque falta até isso , como que eu vou passar pro meu filho uma informação se eu não tenho tempo pra passar essa informação, eu vejo por mim que sou professora que sei tanta coisa eu não tenho tempo pra conversar com meus filhos o que é que eu sei da vida, é corrido o dia-a- dia, é corrido, então quando a gente senta pra tá conversando sobre determinado assunto é raro essas oportunidades pra tá transmitindo pros filhos o que a gente já sabe, porque vindo de uma família pobre ou rica está tendo informação pra passar,e a vida é informação, que seja informação cultural, ou que seja de valores, não é, nós temos e não temos muito tempo pra isso, então por que tudo isso ? Por causa da correria, correria do quê? Pra você ter melhores condições de vida, porque a mãe precisa trabalhar, o pai precisa trabalhar, todo mundo sai muito cedo e chega muito tarde pra melhorar o rendimento da família, então quando eu falo que se joga na escola uma coisa que vem lá de trás.

P- E sua perspectiva, qual sua perspectiva pro ensino daqui pra frente?

D- Olha, eu acho que precisaria de algumas pessoas menos interessadas em si próprias, em benefícios próprios, pensar na educação realmente, sem querer usufruir de vantagens e pensar no aluno e na escola de uma outra forma, eu acho que tem que ser de outra forma, outros tipos de investimentos, porque existe na escola, no investimento da escola, uma outra intenção, pra que nós vamos formar nosso aluno, será que lá em cima os governantes pensam pra que eu educo meu aluno, por quê, que tipo de aluno eu quero educar, eu quero meu aluno pra ir pra universidade ou pro mercado de trabalho, a escola pública ainda não definiu isso, eu acho que falta uma definição pra isso, não é mesmo?

P- Pensando nisso, qual seria o motivo que você acha que foi o motivo inicial que levou à implementação dos ciclos, por exemplo?

D- Ah, é lógico, diminuir a retenção e a evasão e ter uns gráficos maravilhosos...

P- Estatística?

D- Estatística, e com isso, obter recursos financeiros, outros órgãos, né...

P- Então qualidade, na verdade, quando se fala em contribuir, respeitar o desenvolvimento do aluno, isso ficou ...

D - Meio de lado, a preocupação maior era que tivesse uns gráficos bonitos, uma estatística bonitinha, né, pra que o Banco Mundial, Unesco achassem muito bonitinho, que o Brasil funciona bem, que a educação está bem, né, aí nós vamos lá na lanterninha em nível mundial.

P- Não vai ter Saresp este ano, né?

D- Não.

P- Por que será que não vai ter, veio alguma orientação?

D- Não sei, não sei te dizer porque que não vai ter este ano.

P- Até o ano passado teve, né?

D- Teve, nós tivemos uma reunião há uns quinze dias, mas eu estava de férias, quem foi, foi a M., eles devem ter comentado porque que não vai ter eu não sei te dizer porque não conversaram comigo ainda, não sei te dizer.

ANEXO A - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Daniela Cristina Bruno Sato

Prezado professor e/ou membro da equipe pedagógica,

O(a) senhor(a) está convidado a participar de um estudo intitulado “Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no Ensino Fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista”, conduzido por mim, Daniela Cristina Bruno Sato, pedagoga, aluna da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, em nível de Mestrado.

Esta pesquisa objetiva investigar junto à equipe pedagógica, professores e funcionários as concepções e práticas associadas à organização do ensino em ciclos; quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula; que relação é possível identificar entre o ethos escolar (conjunto de costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento e da cultura características de uma determinada época ou razão) e as práticas avaliativas; quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas.

Faz-se necessário ressaltar que sua participação neste estudo será muito importante, para que possamos compreender e analisar diferentes questões sobre os ciclos, de forma a contribuir para efetivas mudanças no setor educacional.

A participação no estudo em questão prevê uma única entrevista sobre questões relativas aos ciclos, como a organização do ensino nesta proposta, funções da avaliação, como interpreta os diferentes desempenhos dos alunos, entre outros. A entrevista será gravada somente se houver seu consentimento. A pesquisa também prevê observação em sala de aula, que ocorrerá somente mediante sua autorização.

Este estudo não terá nenhum ônus financeiro para o(a) senhor(a), como também, não prevê riscos, mas surgindo a necessidade de alguma orientação em virtude da pesquisa, favor

entrar em contato com a responsável pelo trabalho, para que seja realizado o encaminhamento adequado para o problema apresentado.

Eu, _____, li e entendi toda a informação que me foi fornecida sobre a minha participação no presente estudo. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma divulgação desta pesquisa; neste sentido, concordo com a publicação para propósitos científicos.

Eu entendo que ainda estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento, sem que eu tenha qualquer prejuízo nesta recusa. Uma cópia deste termo ser-me-á fornecida.

Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Nome do participante: _____ Ass. _____ Data: _____

Nome do pesquisador: Daniela Cristina Bruno Sato Ass. _____ Data: _____

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Raquel Lucato Cianflone Ass. _____

Data: _____ Telefone para contato: (16) 36023795.

ANEXO B

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO DO INTERIOR

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA (ART 1º, PARÁGRAFO 2º - Del. CEE. 11/96)

Nome do aluno: _____ nº _____ série _____ do E.F. C.I – Ano: -

DISCIPLINA	1º BIMESTRE			2º BIMESTRE			3º BIMESTRE			4º BIMESTRE			AVALIAÇÃO FINAL				
	AVALIAÇÃO	JUSTIFICATIVA	RECOMENDAÇÃO	AVALIAÇÃO	JUSTIFICATIVA	RECOMENDAÇÃO	AVALIAÇÃO	JUSTIFICATIVA	RECOMENDAÇÃO	AVALIAÇÃO	JUSTIFICATIVA	RECOMENDAÇÃO					
L.PORTUGUESA																	
HISTÓRIA																	
GEOGRAFIA																	
CIÊNC/PROG.S.																	
MATEMÁTICA																	
ED. FÍSICA																	
ARTES																	
ENS. RELIGIOSO																	
DIAS PREVISTOS																	
DIAS DADOS																	
FALTAS																	
DIAS A COMP.																	
DIAS COMP.																	
ESCALA DE AVALIAÇÃO Rendimento Insatisfatório "I" = (0 a 2,9) Rendimento Regular "R" = (3 a 4,9) Rendimento Bom "B" = (5 a 6,9) Rendimento Muito Bom "MB" = (7 a 8,9) Rendimento Ótimo "O" = (9 a 10)	JUSTIFICATIVAS						SUGESTÕES / RECOMENDAÇÕES										
	1 – Indisciplina	2 – Pouco interesse nas aulas	3 – Falta muito	4 – Não estuda	5 – Dificuldade de trabalhar em grupo	6 – Dificuldade de entendimento	7 – Dificuldade na resolução de problemas	8 – Falta Concentração	9 – Dificuldade na aplicação de conceitos	10 – Não traz material	1 – Melhorar o comportamento	2- Aumentar o interesse pelo estudo	3 – Ser frequente e prestar atenção	4 – Estudar em casa e com colegas	5 – Fazer trabalhos e tarefas	6 – Estar sempre com o material em dia	7 – Participar do reforço e recuperação
BIMESTRES	Professor Responsável		Assinatura do Diretor		Assinatura do Aluno		Assinatura do Pai ou Responsável										
1º BIMESTRE																	
2º BIMESTRE																	
3º BIMESTRE																	
4º BIMESTRE																	

O ALUNO: () EM CONTINUIDADE () RETIDO () RETIDO POR FREQUÊNCIA () EVADIDO () TRANSFERIDO: __/__/__.

Nome do aluno: _____ série: _____ ano: _____

☐

Satisfatório

☐

Progredindo

☐

Precisa melhorar

PORTUGUÊS**MATEMÁTICA**

A - ASPECTOS GRÁFICOS	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	A - SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Faz uso da letra maiúscula e minúscula					Registra, lê e representa números utilizando as regras do SND				
Traça letras com clareza e legibilidade					Compõe e decompõe números utilizando as regras do SND				
Deixa espaços entre as palavras permitindo a leitura das mesmas					Compreende e aplica o SND nas operações				
B - LINGUAGEM ORAL					B - NÚMEROS E OPERAÇÕES				
Narra os fatos com sequência lógica					Efetua adição utilizando uma técnica operatória				
Sabe defender e argumentar suas idéias					Efetua subtração utilizando uma técnica operatória				
C - LINGUAGEM ESCRITA					Efetua multiplicação utilizando uma técnica operatória				
Escreve usando todas as letras para representar os fonemas correspondentes					Efetua divisão utilizando uma técnica operatória				
Segmenta o texto em palavras (organização gráfica)					Associa a divisão à idéia de quantidade e medida				
Segmenta o texto em parágrafos					Identifica a parte decimal e a parte inteira de um número decimal				
Utiliza sinais de pontuação					C - PROBLEMAS				
Percebe o erro e pratica auto correção					Compreende o enunciado de situação problema				
Narra os fatos com sequência lógica					Busca solução mesmo encontrando dificuldades				
Indica o discurso direto (travessão)					Sabe aplicar conceitos matemáticos na resolução de problemas				
Usa letra maiúscula convencionalmente					D - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIÁRIO				
Escreve com criatividade					APRESENTA AS TAREFAS DE CASA				
Domínio na utilização das regras de acentuação gráfica					SABE TRABALHAR EM GRUPO				
Identifica e faz uso de diferentes tipos de textos					PARTICIPA DAS AULAS COM INTERESSE				