



1290002812



FE

TCC/UNICAMP M523a

THAIS MENDELECK

A AVALIAÇÃO NA PROGRESSÃO CONTINUADA

UNICAMP

2005

200606-257



THAIS MENDELECK

A AVALIAÇÃO NA PROGRESSÃO CONTINUADA

**Monografia apresentada como
exigência parcial para a conclusão de curso
PEFOPEX – Pedagogia – Formação de
Professores Em Exercício da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da professora Dra.
Maria Marcia Sigrist Malavazi.**

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

2005

UNIDADE:	F.E.
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	M523a
V:	
TOMBO:	2812
PROC:	12312006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	349119

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Mendeleck, Thais.
M523a A avaliação na progressão continuada / Thais Mendeleck. --
Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Maria Márcia Sigrist Malavazi.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas 2. Exclusão. 3. Ensino – qualidade. 4. Ciclos. 5. Ideologia. 6.
Projeto pedagógico. 7. Progressão continuada. I. Malavazi, Maria Márcia
Sigrist II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

05-271-BFE

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a avaliação no Regime de Progressão continuada, implementado em 1998, pela Secretaria da Educação de São Paulo.

O foco da pesquisa são as contradições geradas por um regime que divulga a não reprovação, como garantia de não exclusão, e sim de escola para todos. Do ano da implementação desta nova proposta, até o ano de 2005, é possível observar a redução dos conteúdos currículos impostos, avaliações externas; dispositivos que acobertam interesses econômicos e reiteram os objetivos excludentes e elitistas da sociedade capitalista. O acesso e permanência dos alunos na escola não garantem o rompimento de seleção e eliminação presente em um processo ensino – aprendizagem. Analisando um questionário respondido por dezesseis professoras de ciclo I, de uma escola estadual, na periferia de Campinas, demonstrou-se a corroboração com a ideologia dominante, através das idéias equivocadas, contraditórias de grande parte das professoras acerca da avaliação na progressão continuada. As idéias que revelaram-se mais críticas, defrontam-se com um Projeto Político Pedagógico com “vestes” de democrático em seu discurso, mas que, na prática, intimida qualquer movimento de resistência. De preciosa munição, transforma o trabalho pedagógico fragmentado, sem a força de um grupo unido com objetivos comuns, transparentes, dentro de uma realidade específica, única.

Palavras – chave: Progressão continuada, qualidade de ensino, exclusão dentro da escola.

Agradecimentos

Agradeço a todos que, de alguma forma, possibilitaram que eu chegasse até aqui. Principalmente a minha orientadora Maria Marcia Sigrist Malavazi, que através de um questionamento, reiterou meu desejo de aprofundar-me em um tema de grande relevância à educação.

Ao meu irmão Ivan, pela possibilidade de concretizar este trabalho, socorrendo-me sempre com muita dedicação ao digitá-lo.

À minha amiga Juliana pela sinceridade, companheirismo, conselhos, incentivos, enfim amiga para todas as horas.

À diretora da escola pesquisada e às professoras, que responderam ao questionário.

Dedicatória

Aos meus pais
Shirley e Anuar.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	1
2 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	2
3 – OBJETIVOS.....	3
4 – A LEI.....	5
4.1 – Os primeiros textos enviados à escola.....	5
4.2 – Uma política democrática?.....	8
5 – AVALIAÇÃO E CICLOS.....	9
6 – QUADRO TEÓRICO.....	13
7 – AS FORMAS UNILATERAIS DE SE CONCEBER O ENSINO.....	14
7.1 – A pasta da diretora.....	19
7.2 – As realidades e características de cada sala.....	20
8 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	23
8.1 – O lúdico “fora de lugar” e a qualidade de ensino.....	24
8.2 – A relação dos pais.....	25
8.3 – A relação dos professores.....	26
9 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
9.1 – A escola pesquisada.....	28
9.2 – Progressão Continuada: o relato das professoras.....	32
10 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	46
11 – CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXO.....	52

1 – Introdução

Entre os temas que considero de grande relevância em um processo educativo, é a avaliação.

Sentimentos de justiça, de comparação, de individualidade, sempre acompanharam a minha prática.

O privilégio de poder cursar o PEFOPEX, a partir de 2002, me possibilitou, através da leitura de diferentes autores e visões, a relação dialética teoria e prática.

Conhecendo apenas a realidade da rede estadual de ensino, muitas mudanças políticas ocorrem, e são refletidas no interior das escolas.

Um dos exemplos foi a resolução da Secretaria da Educação de 4 de agosto de 1977, que homologou, com fundamento no artigo 9º e seus parágrafos, da lei 10403, de 6-7-71, a Deliberação CEE nº 9/97, instituindo, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão no ensino Fundamental.

Este documento explica que no contexto da progressão continuada perdem o sentido as expressões habituais de “aprovação e reprovação”. Entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global, baseados nos objetivos do Ensino Fundamental na sociedade contemporânea, na comunidade onde a escola se insere, em um contexto de democratização da educação. Para isso, tem-se como objetivo necessário a socialização dos conhecimentos básicos para todos, e não em critérios de excelência em cada fragmento do conhecimento para poucos.

Partindo-se da idéia que toda criança é capaz de aprender, a progressão continuada permite que os professores acompanhem constantemente os avanços e as dificuldades dos alunos, oferecendo suporte e reforço escolar sempre que necessário.

Desde a instituição deste sistema, que tem como lema maior a não exclusão, referindo-se a quantidade de alunos evadidos devido a repetência, observo a

queda da qualidade de ensino, permeada por muitas das contradições contidas no regime de progressão continuada.

O meu desejo de aprofundar-me neste assunto e transformá-lo em uma pesquisa, reiterou-se através de uma das frases ditas pela Professora Maria Márcia Sigrist Malavazi em aula do dia 11/04/03; na disciplina FP156 (Fundamentos de História de Geografia):

“Comparar a escola com ela mesma, é muito mais produtivo”.

A professora Márcia referia-se as avaliações externas (SARESP) e seus resultados sendo comparados em um bairro de elite e em um bairro de periferia de moradores de um assentamento.

Sua fala veio de encontro às angustias que sentia naquele momento, quando as escolas, de acordo com estas avaliações padronizadas, classificavam os resultados por cores (laranja, verde, azul, etc.), em uma forma mais branda de taxar as piores, médias e ótimas escolas.

Para GIDDENS (2000), a eficácia das políticas públicas de educação são legitimadas pelos instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC. A aceitação destes instrumentos se dá por dois tipos de compromisso: compromisso com rosto e compromisso sem rosto.

2 – Definição do problema – um pouco da realidade com a qual convivo

Trabalho em uma escola estadual na periferia de Campinas, há quinze anos.

Durante todo este tempo, pude observar o número de moradias aumentar: de um lado do bairro, as casas dos primeiros moradores, de outro, os barracos e há quatro anos, nas “beiradas” da entrada do bairro, os moradores de um assentamento. Marcado pela pobreza, pelo tráfico de drogas, pela violência, é bastante comum a frequência das pessoas que ali chegam, carregadas de malas e crianças, e encontram no espaço da escola o lugar de aprender, de ensinar, brincar, brigar, comer, conversar, de jogar. Não há no bairro quadras de esportes, parquinho, associação de bairro, apenas uma igreja evangélica, alguns pontos de comércio e o posto de saúde.

Oriundos de diferentes estados, os alunos trazem para a escola seus costumes, hábitos, brincadeiras, valores, visões diferenciadas de nosso folclore, etc. Diferentes culturas, dentro de uma comunidade.

Dentro dessa realidade, se defrontar com um currículo único, com verdades irrefutáveis, com diminuição de conteúdos, a dar pouco aos que menos têm, não respeitar essas diferenças, é uma das primeiras contradições pautadas pela Progressão Continuada: as crianças com “dificuldades de aprendizagem”, que eventualmente seriam reprovadas, agora com um mínimo de conhecimento vão para outro ciclo.

Qual a responsabilidade do professor, senão em contribuir para a qualidade de ensino?

Em um contexto de se reproduzir a cultura dominante, a seletividade, a exclusão dentro da escola, tem-se o discurso de “escola para todos”.

Segundo FREITAS, L. C. (2003), além dos excluídos da escola, é preciso lembrar aqui como fica a situação dos que se adaptam a ela e lá permanecem, os chamados “excluídos de dentro”, que apesar de excluídos, permanecem dentro da escola.

3 – Objetivos

Nesta pesquisa pretendo abordar, como a avaliação, dentro do sistema do regime de progressão continuada, vem contribuindo para a queda da qualidade de ensino.

E dentro de todas as contradições encontradas nessa política, a possibilidade de reflexão sobre resistência dentro de uma mesma escola estadual, assim como a sua reprodução sem crítica.

Trabalhando há anos em uma escola estadual, as minhas dúvidas e dificuldades, assim como as de outros professores se restringem a diálogos informais, e a preocupação com o tema avaliação, só é discutido com o grupo de professores e gestores, nos finais dos bimestres, como um tema apartado do processo educativo e que se finda em si mesmo.

Através dessa pesquisa, gostaria de poder contribuir para a reflexão da importância do Projeto Político Pedagógico da escola, como um instrumento possível de

resistência às contradições contidas no sistema de progressão continuada, através de sua clareza face à realidade com a qual se convive.

E ao contrário de se tornar um documento burocrático, como muitas vezes é encarado, ter realmente um sentido político; na relação com a comunidade, com todo o quadro constitutivo da escola, desde a sua organização, à reflexão sobre os currículos, com as práticas pedagógicas difundidas dentro da sala de aula.

Como explicita MALAVAZI, (1995), “qualquer trabalho, para ser efetivo e concreto, deve ser coletivo. Não há possibilidade de se realizar um trabalho significativo se as pessoas agirem individualmente. O resultado, que aparentemente é positivo, será passageiro. Tudo que se realiza coletivamente tem maiores chances de êxito”.

4 – A Lei

4.1 – Os primeiros textos enviados pela Secretaria da Educação para o planejamento anual de 1999:

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA: BASES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ESCOLA

A Lei nº 9.394/96, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, buscou criar condições legais para que cada escola pudesse se organizar para o alcance dos objetivos propostos na Constituição de 1988 em relação a educação e que espelham o anseio da sociedade brasileira de ter educados todos os seus cidadãos, zelando por medidas de não-exclusão de alunos pelo sistema escolar, quer pela garantia de vagas, quer pela efetivação e uma aprendizagem bem-sucedida.

Respondendo a este desafio, tem sido defendida a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação tem sido tradicionalmente usada na escola para orientar a organização de turmas, dentro de um modelo educacional que pressupõe uma única competência básica a ser dominada por todos os alunos em um mesmo período de tempo. Quem não o fizesse, seria apartado da turma e impedido de mover-se para a série seguinte (pro-mover-se). Esta retenção do aluno na série que cursou durante determinado período escolar termina, no imaginário que ainda existe nas escolas, fazendo o aluno sentir-se como alguém reprovado, no sentido de rejeitado, excluído, condenado, censurado, com sérias conseqüências para a auto-estima e futuras aprendizagens.

Todavia, voltar a cursar uma série com o desgaste emocional de perder sua turma e parte de sua identidade, e ficar vendo as mesmas questões apresentadas da mesma forma pelos professores, pode ser bem mais deseducativo do que promotora de aprendizagem. Com as

sucessivas e desestimulantes retenções dos alunos no percurso escolar, estes encontram outros meios de inserir-se no social, ou de colocar-se neste contra essa estrutura. A não-promoção tem sido, assim, a maior aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito a educação que toda sociedade busca garantir.

O instituto da Progressão Continuada baseia-se nestas considerações. Ele foi previsto na LDB (Lei nº 9.394/96, art.32, parágrafo 2º) e normatizado pela deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Seu caráter inovador necessita ser discutido para elucidar sua compreensão pelos educadores e pais, estimulando-os a sair da redoma das concepções sobre a educação escolar ainda existentes nas escolas, embora pouco conscientes por parte dos atores sociais envolvidos e que são extremamente cristalizadas.

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

Assim, a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento de ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe.

Há desta forma um pensar pedagógico que valoriza o aprendido enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuam sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Para tanto, faz-se mister que a organização escolar realize contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam forem usados.

Para cada aluno com baixo aproveitamento escolar em relação à turma, a escola precisa colocar a disposição dos pais e órgãos de supervisão os resultados de suas avaliações (muito menos notas ou menções, mas principalmente considerações sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno), seu desempenho em relação ao grupo e todas as providências adotadas na busca da recuperação de sua aprendizagem.

Se uma escola envidou todos os esforços para que o aluno aprenda, através de recuperações contínuas e paralelas, e isto não ocorreu, cumpre investigar o que estaria acontecendo com este aluno nesta escola e que o tornou impossibilitado de aprender, e propor alternativas de ação pedagógica para garantir sua aprendizagem. É muito difícil, todavia, imaginar que um aluno esteja sem aproveitamento algum, tendo freqüentado as aulas coordenadas por seus professores. Se situações como esta são comuns em uma determinada escola, há que se refletir sobre o que se passa com a sua proposta de trabalho pedagógico e buscar soluções para os problemas nela vividos.

Os alunos que precisam de mais tempo para aprender e os com dificuldades específicas, mas que já avançaram mesmo que seja um pouco sua aprendizagem, não podem ser prejudicados com a perda da turma de amigos que lhe dão apoio emocional. No regime de progressão continuada, aquele que, nas séries de um ciclo, exceto a última, apresente um aproveitamento escolar insuficiente em relação ao que foi estabelecido, é classificado para a série seguinte acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas – estudos suplementares já durante as férias de verão e recuperação paralela

pelo tempo que se fizer necessário, dentro do projeto pedagógico da escola – que lhe garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola escolheu trabalhar.

Observados os progressos feitos, ainda que pequenos, e especialmente as condições em que estes foram feitos, pode-se planejar os próximos passos, exigindo novas atitudes do aluno, da família e, inclusive, da escola. Não se coloca assim a aprovação sem critério, sem um diagnóstico pedagógico, sem um sério plano de trabalho a ser vencido nos anos posteriores, mera promoção automática.

Ao final de cada ciclo, uma avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos pode considerar eventualmente a necessidade de um programa sistematizado e individualizado de apropriação de conteúdos básicos propostos para o ciclo e que um aluno ainda não dominou, por um período de até um ano escolar.

Quanto ao argumento de que muitos alunos não aprendem, pois apresentam atitudes de não-envolvimento com a aprendizagem e mesmo indisciplina, é necessário considerar quantos são estes, que dinâmica os orienta e em que série trabalham. Atravessariam eles alguma situação individual de risco maior: gravidez indesejada, uso de drogas, problemas no emprego ou em casa? Estariam sendo as atividades propostas suficientemente interessantes para os desafiar? Diante de provocações que são por vezes observadas na relação que se estabelece entre o professor e seus alunos, particularmente os mais velhos, em vez de pensar em revidar com fortes punições, cabe aos educadores refletir de que maneira pedagogicamente válida lidar.

4.2 – Uma política democrática?

Ao ler este documento pela ótica do Estado, muitos problemas da educação seriam solucionados como num passe de mágica.

Porém, nenhuma dificuldade ou reflexão acerca dos resultados obtidos por esta mudança, foram objeto de estudo por parte da Secretaria da Educação.

Sem considerar condições objetivas, como condições efetivas de trabalho, matérias, salários etc., ou subjetivas como formação do professor, que êxito esta mudança poderia efetivar?

Uma das primeiras catástrofes decorrentes da idéia equivocada sobre ciclos, num sentido de continuidade, foi a alfabetização. A avaliação como um processo poderia “esperar” que o aluno se alfabetizasse até a oitava série.

Aliado à má compreensão sobre o construtivismo, como sinônimo de ausência de correção, o aluno construindo seu próprio conhecimento, o aumento dos alunos que chegavam e chegam, desde então, às terceiras, às quartas-séries sem ler e sem escrever é assustador.

Mas, de acordo com o documento oficial do Estado de São Paulo (1998, p. 2):

“Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidencia científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que se interaja de modo profícuo para com os conhecimentos”.

5 – Avaliação e ciclos

Algumas considerações explicativas sobre as questões dos ciclos e a progressão continuada sob a ótica de RAMOS, ALEXANDRINO e HAYDT:

Segundo RAMOS, transformar práticas de avaliação no sentido de torná-las mais formativas e interativas, implica mudar representações acerca da escola e mesmo reconstruir a forma tradicional da relação família-escola, baseada no julgamento quase sempre unilateral que a escola faz do aluno. Assim, a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe.

Há desta forma um pensar pedagógico que valoriza o aprendido enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuaram sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Para tanto, faz-se mister que a organização escolar realize contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam forem usados.

Segundo ALEXANDRINO, fundamentos teóricos de abrangências distintas, deixam transparecer que há segmentação no ensino Fundamental, em que os ciclos iniciais (1º e 2º) têm objetivos educacionais distintos dos ciclos finais (3º e 4º), que não sejam o desenvolvimento dos processos mentais que levam ao aparecimento dos raciocínios lógicos, fundamentais na instrumentalização do aluno para sua inserção na realidade. O conhecimento pode ser concebido como proveniente de fontes internas e externas do sujeito.

Piaget (*Os pensadores*, 1983), reconheceu esse fato e fez uma distinção que parece fundamental entre três tipos de conhecimento, que em outro momento serão chamados de conteúdos programáticos, diferentes na sua natureza, mas interligados de forma indissociável, e que todo educador e/ou professor deveria, além de conhecer, preocupar-se, para ter mais clareza do quê, como e porquê avaliar.

O primeiro é o conhecimento físico que se refere ao objeto do conhecimento, que é fonte externa ao sujeito; o segundo é o *conhecimento lógico*, que se refere a um conhecimento interno, construído pelo sujeito do conhecimento, portanto da aprendizagem e é fonte interna decorrente das relações reflexivas desse sujeito; o terceiro, o conhecimento social, que se refere aos resultados das convenções sociais arbitrárias, cujas possibilidades de indução, dedução e abdução lógicas ou experimentais, a partir do objeto do conhecimento, nem sempre são possíveis.

Feitas essas considerações iniciais, o referencial apresentado para o primeiro e segundo ciclos, embora contenha na essência os mesmos elementos para a fundamentação teórica do terceiro e quarto ciclos, é extenso e mais geral, com conceitos amplos, oferecendo, entre outros, um modelo de educação que *parte de sua compreensão*, quando o que se precisa compreender não é o modelo e sim o homem nas suas relações inadequadas

(consigo, com os outros e com o mundo), o qual, através do processo educativo, deve-se buscar o homem integral.

A avaliação da aprendizagem na proposta político-pedagógica em ciclos assume um caráter Diagnóstico, Formativo, Contínuo e Sistemático, constituindo-se parte relevante do processo educativo. Assim concebida essa avaliação contempla todas as dimensões da formação humana como sejam os aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores.

Aqui observa-se ausência de fundamentação pela confusão entre caráter, funções, modalidades e princípios da avaliação. Mas, mesmo assim, em que pese as diversas modalidades de avaliação, pensa-se que toda avaliação educacional é relevante, seja diagnóstica (utilizada para diferentes momentos e com variados objetivos); formativa (ocorrendo durante a realização do processo ensino-aprendizagem, também com diferentes finalidades); seja somativa (realizada no final de um período ou curso para verificar o produto final da aprendizagem). Entretanto, sem muita reflexão, essa proposta de avaliação não assume “um caráter”, mas vários. Aliás, *caráter*, segundo o dicionário do Aurélio, significa cunho; impressão traçada; distintivo; especialidade; qualidade inerente a certos modos de ser.

Para BARRETO (1987), quando se relaciona o significado do termo usado (*caráter*), o sentido que se abstrai é o da qualidade inerente a certos modos de assumir como especialidade. Assim, avaliação assume várias qualidades: diagnóstica (cuja finalidade é diagnosticar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, possibilitando decisões sobre o que, para que, quando, como e em que profundidade trabalhar os conteúdos curriculares, sistemática (por que ocorre durante todo o processo de aprendizagem e ensino); contínua (feita no decorrer de todo o ano letivo, sempre que o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem).

Não há, entretanto, uma definição para a qualidade formativa, havendo uma série de confusões terminológicas sobre a operacionalização de conceitos que deveriam visar a compreensão do modelo, visto que há um maior enfoque em apresentar o como trabalhar a avaliação, para se “evitar a reprovação”, do que privilegiar os fundamentos para se qualificar a aprendizagem.

Nesse sentido, uma proposta de avaliação não deve se ater apenas a uma concepção que assuma o “caráter DIAGNÓSTICO, FORMATIVO, CONTÍNUO E SISTEMÁTICO constituindo-se parte relevante do processo educativo”, pois esta concepção não é garantia que o processo educativo, pela avaliação proposta, contemple “todas as dimensões da formação humana como sejam só aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores”; essa função é da educação como um todo e envolve outras instituições como Igreja, Escola, Família, etc.

Anterior a esta questão, deveria haver interesse em precisar os significados dos termos, através da operacionalização de conceito, objetivando uma mesma fala, pois parece que há uma confusão ou imprecisão terminológica entre o que sejam os princípios básicos que norteiam a avaliação como processo, as funções que ela deve relacionar e as modalidades que cada função pressupõe (Haydt, 1991).

Há concordância entre os teóricos e educadores de que todo processo de avaliação apresenta elementos comuns que permitem extrair alguns pressupostos que norteiam ação de quem avalia. Estes elementos são os princípios básicos que caracterizam as definições que tratam da natureza do processo de avaliação:

- . a avaliação é um processo **funcional** - pois é realizada em função de objetivos: verificar-se em que sentido os alunos estão atingindo os objetivos previstos [os objetivos são elementos norteadores da avaliação (Bloom e outros, 1973 e 1983)];

- . a avaliação é **orientadora** - pois visa orientar o processo para que se possa atingir os objetivos previstos e não eliminar alunos, permitindo-lhes conhecer erros, na medida em que os auxiliam a trabalhar respostas corretas na correção de falhas, observando suas aplicabilidades na realidade;

- . a avaliação é **integral** – pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo, incidindo sobre elementos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores (a melhor definição de aprendizagem ainda é a observação na mudança do comportamento);

- . a avaliação é um processo **contínuo e sistemático** – pois ocorre normal e constantemente ao longo do processo de ensino-aprendizagem, obedecendo a um planejamento prévio a fim de que possa oferecer *feed back* que permita a recuperação

imediate quando for necessária (Este princípio caracteriza o planejamento como outro elemento norteador da avaliação).

Por outro lado, quando se fala em avaliação do processo ensino-aprendizagem, esta fala é referenciada à verificação do nível de aprendizagem dos alunos, isto é, se aprenderam? O que eles aprenderam? Se o que eles aprenderam é observável? Por quê? Para quê?

Basicamente, a avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar e relacionadas a estas funções, existem, respectivamente, três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Estas três formas de avaliação estão intimamente relacionadas e para garantir a eficiência do sistema e a eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve fazer uso concomitante das três modalidades, inclusive a interpretação qualitativa.

Estas definições teóricas referentes à avaliação, nas suas funções, modalidades e propósitos, aparecem na prática pedagógica do professor em sala de aula, faltando, entretanto, só fundamentos para uma utilização dos seus resultados dentro dessa prática (Haydt, 1991).

Com uma visão transformadora, ao avaliar, o coletivo dos professores de cada ciclo diagnostica, identifica avanços e dificuldades dos alunos e propõe intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços evitando reprovações. Não há reprovações dentro do ciclo.

No ensino em ciclos, a avaliação, enquanto processo formativo e contínuo, dá sustentação ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o Projeto Pedagógico da Escola.

6 – Quadro teórico

As primeiras aproximações teóricas em que me embasei para iniciar esta pesquisa, foram os autores citados acima, como RAMOS (1998), HAYDT (1991), ALEXANDRINO (2000), além de algumas monografias e periódicos.

Porém, os autores SAVIANI (1983, 2003), FREITAS (1995, 2003), MALAVAZI (1995, 2000), trazem à luz, a teoria dialogando com a realidade com a qual

convivo, expondo, respectivamente, as idéias da valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente, o ocultamento da divisão de classes e a exclusão dentro da propagação da idéia de “escola para todos”, e a importância do Projeto Político pedagógico da escola.

Temas que julgo ser essenciais para se refletir sobre as contradições no regime de progressão continuada, assim como a contribuição dos professores para a qualidade de ensino.

7 - As formas unilaterais de se conceber o ensino

Segundo MORAES (2004), para a visão dos neo-liberais, os ciclos e a progressão continuada tem outra finalidade. A repetência e a evasão provocam gastos que sobrecarregam o Estado, não sendo apenas uma questão de qualidade da escola, mas de fluxo e de custo de fluxo. A qualidade do ensino aparece como geradora de menores custos, de acordo com a teoria do “Estado Mínimo” (terceirização dos serviços públicos e corte dos direitos sociais). Porém, sabemos que não é o lado humano e formativo do fim da reprovação ou da evasão que preocupa, mas também o lado sistêmico, ou seja, o “custo-benefício”. Ensinando apenas Português e Matemática e criando competição com redução de gastos, temos, dessa forma, o mesmo modelo aplicado nas empresas.

Como forma de poder, o Estado divulga as melhores formas de ensinar, o método mais eficiente a todos. Podendo ser observado em livros enviados as escolas, mas que não foram os escolhidos, o uso dos PCNs, não como parâmetros, mas sim como eficácia de ensino.

Completando, SAVIANI (1983), expõe que uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizara, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

As afirmações de SAVIANI, me remetem as oficinas pedagógicas, em relação a desqualificação dos currículos.

No início dos anos noventa, quando chamados para tais oficinas, “trabalhar o miudinho” foi uma das frases divulgadas entre as palestrantes, no intuito de minimizar os conteúdos, face ao fracasso escolar.

Mais abertamente, gramática, conceitos, seriam exemplos de “pecados” se fossem ensinados aos alunos. Ler, escrever, efetuar as quatro operações e dar um mínimo de ênfase as outras disciplinas, era o suficiente.

Dar pouco aos que menos têm, que moram na periferia, que têm um futuro pouco promissor.

Sob a ótica de SAVIANI ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é a tarefa primordial da escola comprometida com a transformação social, do mesmo modo que negar, dificultar ou secundarizar o acesso de todos os alunos a esses conhecimentos e a sua efetiva apropriação, é trabalhar a favor da reprodução.

A explicação dada sobre a escolha desses palestrantes, é o sucesso obtido em sala de aula em relação a alfabetização.

Porém, quem faz esse julgamento, quais os critérios utilizados ou a formação de tais profissionais, não são divulgados.

Na Diretoria Oeste de Campinas, desde 1999, Iara Souza é uma dessas palestrantes. E tem como objetivo principal, fazer com que os professores “compreendam” que todos os alunos de primeira série devem estar alfabetizados até o final do ano letivo.

Sem apresentar explicações teóricas, referir-se a métodos ou citar algum autor, sua contribuição limita-se a ensinar a confeccionar materiais didáticos, utilizando caixas de fósforo, retalhos de cartolina, envelopes, recortes de figuras de revistas, etc.

Em todas as palestras, sempre frisou que com a utilização de tais materiais, e mais precisamente o uso da “preguicinha” (que consiste em colocar palavras escritas em letra de forma, dentro de uma tira de papel, e ir retirando lentamente a palavra “escondida” de dentro da tira, mostrando as letras que compõem a palavra, uma a uma, sem

que se pronuncie o som de alguma sílaba, mas sim o som (e não o nome) de cada letra, o professor teria muito trabalho, mas conseguiria alfabetizar a todos os alunos.

Nos encontros, sempre relatou que seu trabalho como alfabetizadora em Ribeirão Preto foi muito frutífero, mesmo com alunos que apresentavam as mais diversas dificuldades. Nos relatos sobre memórias de seus “alunos-problema”, era comum se deixar levar pela emoção e chegar às lágrimas.

Porém, toda essa sensibilização dava lugar ao poder que lhe é concedido pela Diretoria de Ensino Oeste, nas visitas “surpresas” às escolas, feitas até o ano de 2004. Pois a partir do início de 2005, tornou-se a coordenadora de outras palestrantes.

O trato com as crianças era muito cordial, mas a relação com os professores dependia da “obediência” em cumprir à risca o “método” instituído pela referida ex-professora.

Sem críticas, não pensamos no currículo sob a ótica de questões sociológicas, políticas e epistemológicas, ou mesmo como um artefato social e cultural.

Envolvendo relações de poder, o currículo não pode ser entendido como elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Para APPLE (1995), um currículo não é um simples documento burocrático. “Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da visão de alguém, de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Para muitos professores aceitar hierarquicamente um currículo único, tornou-se “uma tábua de salvação” dentro da visão equivocada de Progressão Continuada, de ciclos, que creio até hoje pairar muitas dúvidas entre os professores, por falta de aprofundamento no assunto, de uma visão mais crítica.

As professoras mais cobradas, inclusive através de demonstração de pastas, cadernos de alunos, cadernos-volante, são as professoras das salas de aceleração de ciclo. Contrariamente à evasão provocada pela retenção, o sistema de progressão continuada “permite” ao aluno aulas de reforço, recuperação paralela, e inclusive reunir alunos, que durante os ciclos e “oportunidades” que tiveram de aprender, são classificados, agrupados por idade avançada, ou defasagem de aprendizagem, formando então, as salas de aceleração.

E dentro da escola, rotulados e excluídos:

“A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra. Os processos avaliativos possuem um lado destinado ao controle da escola, em nossa sociedade, percebe que, ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ganho com o cumprimento de outra lógica – a incorporação de práticas de submissão. Para o sistema, ideologicamente, é importante Ter todas as crianças dentro da escola” (FREITAS, 2003 pp. 35 e 36).

A partir do início do ano letivo de 2005, o curso sobre alfabetização oferecido pela Diretoria Oeste de Campinas, intitulou-se Letra e Vida.

Agora proferido pela professora Edmárcia Teixeira Ciola, sob a coordenação da ex-palestrante Iara Souza, a visão transmitida sobre os princípios essenciais do “como fazer” diferenciando-se pela presença de um embasamento teórico construído pela autora Telma Weisz, que pautando-se no construtivismo, corrobora com as idéias da autora Emília Ferreiro, e sinaliza que todos os problemas de fracasso escolar, foram gerados pela Pedagogia Tradicional, mais especificamente pelos textos das cartilhas e pela silabação.

Nas palestras, Edmárcia Teixeira Ciola se apresenta como pedagoga, ex-professora de primeira série, coordenadora e atual palestrante sobre alfabetização.

Durante o curso, iniciado em março deste ano, nos é “ensinado” a trabalhar com os gêneros textuais (literários, poéticos, informativos etc.) com a promessa de que se estes forem significativos e contextualizados só haverá êxitos no que se refere a alfabetização.

No início de cada encontro, depois de exibidos frases, ou pequenos resumos da autora Telma Weisz, e sua visão sobre o construtivismo; como que em coro, somos animadas a responder sempre a mesma questão:

“O que devemos retirar de nossa prática?”

“Diversidade de textos!”

Os encontros são mensais e duram quatro horas. Têm como objetivo aplicar aos professores exercícios práticos, que devem ser socializados aos outros professores de cada escola participante.

Algumas atividades “devem” ser aplicadas aos alunos, e retornadas no encontro posterior, como garantia de que aqueles conteúdos estão sendo trabalhados.

Para MALAVAZI (1995), “a falta de reflexão acerca do conteúdo a ser ministrado nas escolas parte tanto do professor enquanto indivíduo quanto do grupo, que raramente se pergunta porque ele já vem fragmentado de forma pré-estabelecida nos livros didáticos e nas próprias orientações governamentais. Imposições acerca do conteúdo muitas vezes são inadequadas, mas acabam por se sustentar e se reforçar, porque encontram, no interior da escola, uma passividade interessante até de ser observada”.

As idéias da autora podem ser postas frente à responsabilidade sobre a qualidade de ensino.

Muitas vezes, aceitando sem críticas, sem reflexão “as verdades” proferidas hierarquicamente, muitos professores “experimentam o novo” “a receita infalível”, e se estes não derem certo, utilizam-se da concepção da progressão continuada como sendo “mais maleável” em relação ao ensino, pois se o aluno vai para o outro ciclo, o professor “dará conta” do que não foi aprendido.

Essa realidade reforça a idéia de alguns sociólogos franceses sobre as classes populares face a escolarização.

FRANCO (2001) faz menção a alguns sociólogos como Sirota, 1998, Derouet, 1992, Payet, 1995, Van Haech, 1990, De Queiroz, 1995, Forquin, 1998, para explicitar a idéia de que todos os meios sociais estão envolvidos. Definida em termos de composição social do público escolarizado, a democratização do ensino e um fato maciço, simultaneamente revelador e gerador de subversões consideráveis nas dinâmicas sociais e culturais. Ter contribuído para tornar justamente mais visíveis e, de menores paradoxos desta “revolução democrática na educação e na cultura”. A lógica aqui presente é, às vezes, descrita em termos de “frustração relativa”.

E neste sentido a idéia de dom, de meritocracia se perpetua.

Exemplificando o trabalho com projetos demandados pelo Estado e cobrados pelos gestores de minha escola, muitos dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, vão sendo “varridos para debaixo do tapete”, para dar lugar a apresentações, temas prontos, destituídos de sentido dentro daquela realidade.

Sem questionamentos, reflexões, avaliações durante o percurso, há momentos em que a escola se assemelha a um circo!

Em minha escola estão cantando, pulando, gritando, improvisando nestas apresentações sobre os temas verticalmente propostos, estão aprendendo!

7.1 - “A pasta da diretora”

Sem se esquecer do registro: muitas fotos e a “pasta da diretora”. Esta expressão foi “batizada” naturalmente pelos meus alunos da 2ª série em 2004.

A cada professor são pedidas amostras de trabalhos de alguns alunos da sala, assim como os relatórios das atividades.

Sempre os mais caprichosos, bem escritos são “os escolhidos” para compor a pasta, que serve como um cartão de visita às eventuais visitas de profissionais da Diretoria de Ensino, assim como a possibilidade de controlar aqueles professores que realmente estão trabalhando tais projetos.

Com o tempo, os alunos também foram percebendo que “os escolhidos” se restringiam a um grupo pequeno. Que na maioria das vezes tinham mais materiais, como mais cores de lápis, para destacar o trabalho, facilidade de escrita, “limpeza” com o material a ser entregue, etc. Fazendo parte de uma ínfima quantidade de alunos que tem pais presentes, materiais organizados, “respaldo” da ciência quanto a eventuais problemas de visão, audição, vermes, anemia, etc.

Remetendo a idéia do dom, da meritocracia, há aqueles que se aproveitam melhor das oportunidades dadas a “todos” e os que não a fazem, é porque não souberam “aproveitá-las”. No exemplo da progressão continuada, o reforço a recuperação.

Para MORAES (2004), nosso sistema educacional reflete a situação social brasileira. Se levarmos em conta a faixa de renda dos pais, veremos que alunos de famílias com alta renda, normalmente têm pais com maior escolaridade e,

conseqüentemente maior acesso aos bens culturais (livros, computadores, cinema, etc.) e quanto menor a escolarização dos pais, pior é o desempenho do aluno, portanto não é possível fazer uma comparação entre alunos de níveis econômicos diferentes.

Nesta “pasta da diretora” nunca eram escolhidos os trabalhos de Wellington, por exemplo. Nove anos, apático, fazendo parte de um grupo de seis alunos que iniciara o ano sem saber ler e escrever.

Considero-me uma professora afável, acessível, bem humorada e até querida. Mas com o Wellington...

As respostas sobre perguntas de cunho pessoal são curtíssimas. Como me aproximar?

Entre as preciosidades que aprendi na Universidade, uma delas foi a importância do registro. Registro do trabalho realizado, registro de falas.

O que registrar de Wellington, se não havia diálogo?

7.2 - As realidades e características de cada sala

Kauê também era meu aluno. Vítima de um acidente automobilístico aos três anos de idade, ficou paraplégico, fazendo uso de uma cadeira de rodas, a qual conduzia na hora do intervalo, à íngreme rampa que segue ao refeitório.

Lá, ouço gritos, reclamações pela demora na fila, palavrões. Ouço a voz de Wellington, agora em alto e bom som. Discordava com um colega sobre uma determinada raça de cão.

Como pegara a conversa ao meio, fiz, nos dias posteriores, com que minha presença ali não se restringisse a acomodar o prato de Kauê sobre a mesa.

Perambulando diariamente entre as crianças, respondo aos comentários das cozinheiras, de meus ex-alunos, mantendo os ouvidos atentos às conversas de Wellington.

Os assuntos sobre cães se repetiam.

Contrariando a idéia da pedagogia tradicional ser portadora de todo o mal, e a Escola Nova a solução para todos os problemas; separei um caderno, e neste, recortei e coleí figuras de cães. A partir da letra inicial de cada raça, começamos pela ordem

alfabética: A de Aredaile, B de Boxer, C de Cocker, D de Dálmata... W de Weimaraner, W de Wellington!!

Esses exercícios eram feitos por Wellington na sala de aula, e o caderno “escondido” no armário no final da aula.

A partir da letra inicial, escrevo as famílias silábicas (Fila – fa, fe, fi...) para que ele copie várias vezes, leia, releia, juntando sílabas, formando palavras. Apresentando o mais simples para se chegar ao mais complexo, através dos princípios da pedagogia tradicional, contando inclusive com a repetição, a memorização.

Sua expressão começa a mudar: a insegurança é trocada pelo olhar fixo ao meu, no auxílio de suas dúvidas:

- Pro, alface ou auface?

E respondo:

- Alface, al de Galgo Inglês, Maltês.

- Ah!! É fácil, e que às vezes me confundo...

Seu sorriso agora se faz presente, assim como muito de suas falas, anotadas diariamente por mim.

A primeira frase que lê: “Cão que Trabalha” – título do jornalzinho Criança, do Correio Popular, de 15/05/04.

Concordo com CERTEAU (1985), quando expõe: “um segundo aspecto também essencial, e o ético. As práticas cotidianas constituem uma maneira de o agente se recusar a ser identificado a ordem como tal a ela se impõe. Porque de toda forma, há uma forma que não pode ser mudada. Eu diria aí um aspecto ético na medida em que não se obedeceu a lei dos fatos. Creio que isso é essencialmente ético”.

Assim como o exemplo do Wellington, muitos outros alunos vão chegando a um ciclo ou passando para outros, sem aprender.

“Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gestão democrática do ensino público e educação de qualidade, são direitos contidos na Constituição Federal (Art. 206, incisos I, VI e VII).

Mas o que se observa:

(...) no interior das salas de aulas os professores os professores “empurram” os alunos a um ensino e a uma avaliação que, aos

poucos, os colocam em seus lugares, obedecendo a pré-disposições anteriores a escola, que no interior dessa tendem a ser intensificadas pelas políticas educativas atuais. Em vez de promover tentativas de sucesso nos indivíduos, a escola passa a conformar as expectativas, algumas previsíveis pelo próprio sistema social” (BERTAGNA, 2003).

Empurrados, ou ”mancando” – expressão que se tornou comum a àqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, mas contrariando no sistema de progressão continuada, ou a idéia de ciclos – esses alunos estão fora das ruas, mas sob um sistema que continua corroborando com o mecanismo de seleção e exclusão.

A produção de conhecimentos dá lugar a ótica de “escola para todos”, reiterada pelo sistema de progressão continuada, a classificação”: como por exemplo, aqueles com dificuldade de aprendizagem estariam fadados a um emprego “braçal”, enquanto que aqueles que obtiveram melhor rendimento, melhores chances de escolha de suas profissões, de continuidade de estudos.

A ocultação dos interesses capitalistas, na divisão de classes, numa visão marxista, é bem explicada por FREITAS (1995):

“A avaliação é um processo importante no ensino. As diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, quando tais diferenças são moduladas pela contradição fundamental capital / trabalho, tais diferenças não essenciais (do ponto de vista de sua manutenção ou não na escola) transformam-se em contradição no seio da escola capitalista. O que deveria ser uma diferença não-essencial e que permitisse uma ação pedagógica diversificada, e elevado à categoria de contradição, na medida em que passam a ser uma “explicação científica” para a exclusão das camadas populares da escola. Passa a ocultar uma razão de classe”.

Apropriando-me da expressão de FREITAS, uma ação pedagógica diversificada, uma das grandes contradições do sistema de progressão continuada são os “pacotes prontos” a serem seguidos, e posteriormente avaliados (SARESP), constatando a sua eficiência.

Nos casos de baixos resultados quanto a estas avaliações, a culpa recai sobre os professores, sobre os alunos, sobre a escola.

8 – Projeto Político Pedagógico

Creio que uma das brechas para se pensar na autonomia da escola, com suas realidades e características, frente a uma imposição vertical, seria o exercício da democracia frente à importância da elaboração do Projeto Pedagógico da escola contendo os principais elementos e indicadores de uma formação integral para o tipo de homem que se propõe a formar, inclusive com a possibilidade de formação de diferentes metodologias a serem trabalhadas.

O envolvimento de todos, implicando na participação de todos os segmentos da escola, associado ao comprometimento do professor; a soma de esforços, contribui para o desenvolvimento do aluno que está em formação, contando com o próprio planejamento das atividades educativas, que contém o processo avaliativo.

Na escola em que atuo, com as mudanças da direção, vice-direção e coordenação, devido a um concurso, a participação dos professores na construção do Projeto Político Pedagógico, a partir de 2000, se restringe aos projetos que “devemos” trabalhar durante o ano, com temas pré-estabelecidos pela Diretoria de Ensino, e aqueles que são julgados como de real importância pela direção.

Esse formato vertical, muitas vezes explicitado como forma de poder, aliou-se à mudança de escolha de escolas para os professores ACTs; que até que o ano de 2000 criava-se uma escala de acordo com a quantidade de pontos e a escolha era feita na própria unidade escolar.

A partir de 2001, a escolha passou a ser feita nas Diretorias de Ensino, modificando o quadro de professores, que embora ACTs, trabalhavam há anos na escola, formando um grupo que na sua maioria, lutava por objetivos comuns, assim como a união construída era uma das “armas” para eventuais reivindicações a Direção, preocupada com o ensino-aprendizagem, com a participação dos pais, com alternativas para as dificuldades encontradas no dia a dia.

Como mais um documento, o Projeto Político Pedagógico de minha escola, “repousa” entre as outras pastas encapadas com o mesmo plástico xadrez azul e branco, e etiquetadas: Pagamento, Projeto Pantanal, Projeto Coral, OFAs, Reforço, Fotos, Circuito, Gestão, etc.

Sem possibilidade de revisão, de reflexão sobre os problemas enfrentados pela escola, qual a contribuição sobre a qualidade de ensino?

Obscuros, sem a possibilidade de efetiva participação coletiva, como um Projeto Político Pedagógico pode contribuir para a resistência da ideologia imposta? Como entender as contradições contidas no sistema de progressão continuada? Como “cobrar” a participação dos pais no processo? Como fazê-los acreditar e apoiar nosso trabalho?

“Consideramos que o trabalho pedagógico e o próprio projeto político que ele embute só obterão êxito real com a ajuda efetiva dos pais. Por isso o Projeto Político Pedagógico deve ser apresentado com clareza e coerência a todos. Caso contrario gera-se uma série de contradições e tantos pais ficam perdidos, especialmente este ultimo pois podem ocorrer situações em que ele fica dividido entre o que seus pais falam e o que a escola propõe enquanto instituição, o que resulta, quase sempre, em conflitos educacionais bastante sérios”(MALAVAZI, 1995: p. 56).

Apolítico, “sem rosto”, as brechas para taxações sobre a escola podem até ser entendidas. E pior, a conformação por grande parte da comunidade sobre a qualidade de ensino, conforme a camada social em que se insere.

8.1 – O lúdico “fora de lugar” e a qualidade de ensino

As pastas citadas ficam organizadamente acomodadas nesta estante, que também é composta por adornos como bruxinhas, gnomos, PCNs, baleiro.

Não só a estante, mas a sala toda da direção se diferencia de todas as outras dependências da escola: é revestida de piso e dois grandes tapetes, que sempre são lavados; o restante da escola tem piso de cimento, os pátios e as salas geralmente estão sujos.

Os diferentes aromas de incensos se contrastam aos mal cheirosos banheiros usados pelos alunos, assim como os banheiros destinados ao uso dos professores.

Estes pequenos exemplos são indícios da preocupação com a qualidade de ensino dos gestores.

Cobrada pelas suas ausências por um grupo de professores, que a cada ano se modifica em sua grande maioria, há por outro lado, um grupo conivente com essa “política” disseminada por uma fala sedutora, que faz com que muitos professores expressem abertamente, que melhor as ausências, a falta de comprometimento, de acompanhamento pedagógico, pois não há cobranças.

Para MALAVAZI (2000), “de modo geral, nas escolas, as chances do Projeto Político Pedagógico se efetivar aumentam quando ele é assumido pelo grupo. A experiência mostra que muitas propostas não se realizam ou duram curto espaço de tempo por não terem tal perfil, quando se apresentam como decisões individualizadas, fragmentadas, independentes do desejo coletivo”.

8.2 – A relação dos pais

Se não há um trabalho conjunto entre funcionários, gestores, professores, como contar com a participação dos pais?

Durante esses quase cinco anos do ingresso dos novos gestores, há um sentimento, pelos professores que atuam há mais tempo nesta unidade escolar, de falta de “um rosto” para explicitar objetivos, de criar um espírito de pertencimento a escola em que o filho estuda, e refletir sobre a importância da qualidade de ensino agravada pela polêmica que se criou entre os pais desde a implementação da progressão continuada.

Desde então, pode-se observar uma pequena presença de pais presentes, independente do sistema de seriação para o sistema de progressão continuada, grande quantidade de pais ausentes durante todo o ano, que se faziam presentes na última reunião do ano para saber se o filho(a) tinha sido retido ou promovido, e que agora se fazem presentes apenas para confirmar a aprovação, muitas vezes simpatizantes com o sistema, pois assim o filho “se formará” e será mais um a contribuir para a “sobrevivência” da família.

E assim, avaliações valorativas são atribuídas à escola em contextos informais na comunidade, taxando a escola como fraca, com alguns poucos bons professores, mas a única que se tem no bairro...

8.3 – A relação dos professores

Com a implantação do sistema de progressão continuada, muitos professores têm o sentimento de “perda de autoridade sobre os alunos”, que outrora era representada pela nota ou pela possível reprovação.

Repreendidos por mal comportamento, por pontos “negativos ou positivos”, acrescidos ou retirados de suas notas, esta era uma das “ameaças” aos bagunceiros, aos que se recusavam a fazer tarefas, aos que desrespeitavam colegas, etc.

Porém, se de um lado não houve formação prévia/contínua sobre o sistema de progressão continuada, condições de trabalho, etc. não há como criar movimentos de resistência que contribuam com a afetiva qualidade de ensino?

Sem críticas, sem avaliação durante o processo ensino-aprendizagem, sem a conscientização de reprodução, que muitas vezes estão escamoteando mecanismos econômicos, o professor corrobora a um sistema excludente, que provavelmente vai de encontro às idéias dos pais preocupados em que seus filhos “se formem”, para tentar entrar no mercado de trabalho com opções restritas, pois como fazem parte de uma grande camada empobrecida da população, muitas vezes é o que se espera...

“(...) quando a escola adota a prática do debate/embate interdisciplinar, é possível que o aluno questione os valores do próprio sistema capitalista em que vive. Quando isso acontece, entram em cena questões bastante delicadas como a desigualdade social, a exploração do trabalhador, a dominação dos donos do capital, o lucro exagerado, a miséria planejada, etc. Dessa maneira, o aluno/filho/homem, passa a incomodar os principais segmentos da sociedade em que vive. Seriam estes alguns dos motivos pelos quais

tão poucas escolas buscam concretizar a proposta da transversalidade ou interdisciplinaridade?” (MALAVAZI, 2000: p.307)

As idéias da autora demonstram como é possível (re)construir a idéia da colaboração do professor na formação do cidadão, “descortinando” idéias pré-estabelecidas, repensando na velha e tão propagada idéia de escola para ricos e para pobres.

Assim, como bem explicita MALAVAZI (2000: p.308):

“Cabe aos professores repensarem o seu papel e perceberem a quem estão servindo com seu fazer pedagógico que, normalmente não inclui o aluno, muito menos os pais, no que se refere à construção do projeto político da escola”.

9 – Procedimentos metodológicos

Através de um questionário, professores entre eles ACTs e efetivos, responderão a questões referentes a avaliação na Progressão Continuada evidenciando critérios, escolhas, dificuldades, realidade sócio-econômica.

Procurei formular questões cujos assuntos não encontram espaços para discussões em HTPCs, reuniões pedagógicas, na escola em que atuo.

Porém, para que esta pesquisa não dê margem a indução, e mantenha um caráter fidedigno, estes questionários serão respondidos por professores de uma outra escola, com características sócio-culturais semelhantes.

Dentre as escolas que visitei, pensando na metodologia de minha pesquisa, as características do bairro (próximo a cerca de três quilômetros), o pertencimento à mesma Diretoria de Ensino, a quantidade de alunos e professores foram critérios de semelhanças que julguei de grande relevância na escolha.

9.1 – A escola pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma instituição da Rede Pública Estadual, localizada em um bairro periférico de Campinas, na região noroeste, há cerca de vinte quilômetros do centro.

A escola atende a 1270 alunos, distribuídos em quatro períodos: manhã, intermediário, vespertino e noturno.

São treze salas de aulas para alunos de Ciclo I, Ciclo II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Entre os períodos da manhã (7 às 12:00h); intermediário (7 às 11:00h / 15 às 19:00h) e vespertino (13 às 18:00h), são dezesseis professoras de Ciclo I, dentre as quais cinco são efetivas e onze são ACTs.

Em duas visitas feitas em maio e junho deste ano, na primeira, fui recebida pela coordenadora, que mostrou-me as dependências da escola, porém após explicitar os objetivos de minha presença, aconselhou-me a conversar com a diretora que neste dia não se encontrava na escola.

Em meados de junho, volto a escola. Sou apresentada a diretora, e peço a permissão para a possibilidade de distribuir um questionário aos professores de Ciclo I, referente ao tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Solicita, a diretora concordou com o meu pedido.

Expressei meu desejo em falar primeiro com cada professor, assim como posteriormente, entregar o questionário em mãos. Pois, uma de minhas preocupações era – por experiências já observadas – entregar os questionários em HTPs, e correr o risco dos mesmos serem respondidos em grupos, ou a idéia de alguns influenciar a outros.

A diretora me acompanhou às salas, e enquanto atravessávamos o pátio – explicou que conheceria as professoras da manhã, mas que estas não estariam em suas respectivas salas, pois era dia de “sarespinho” (a troca de professores é um dos itens para a simulação até que o dia “oficial” desta avaliação externa – SARESP – se dê no final do ano).

Orgulhosamente, me explicou que faziam esta avaliação bimestralmente com dia e horários estipulados.

Apresento-me rapidamente a cada professora, e não deixo de notar o silêncio, comum em todas as salas, assim como a ausência de mochilas, e materiais; sobre as carteiras apenas lápis e borracha e as folhas das tais avaliações.

No final de julho, após o período de recesso, volto à escola para entregar os questionários às professoras.

As reações foram as mais diversas, como a preocupação em se identificar, a justificativa de afazeres acumulados e a necessidade de um tempo maior para respondê-lo, a possibilidade de responder a lápis e depois passar a limpo, a curiosidade de abrir o envelope no ato da entrega e ler as questões na minha presença, a preocupação em saber ou não responder.

Concordei com tudo, deixando claro para cada uma delas, que o importante era a opinião sincera, de acordo com as experiências vividas.

Voltei à escola várias vezes, após dois dias, quatro, uma semana e finalmente depois de nove dias, tinha em mãos os questionários respondidos pelas dezesseis professoras do Ciclo I.

Entre essas visitas, pedi a diretora para conhecer o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Atendendo-me prontamente, solicita apenas que o documento seja lido apenas dentro da instituição, ou que sua cópia seja tirada no bairro no mesmo dia, se necessário.

. Proposta Pedagógica – Projetos que desenvolve, Critérios de Avaliação;

Projeto No. 01 Preservação do patrimônio 1999-2004

Projeto No. 02 Semana do Folclore 1999-2004

Projeto No. 03 Semana da Criança

Projeto No. 04 Feira Científica Cultural

Projeto No. 05 Teatro na Escola

Projeto No. 06 Capoeira

Projeto No. 07 Recuperação e reforço

Projeto No. 08 PETE (parceria com a EMDEC)

Projeto No. 09 Aceleração.

Durante a semana de planejamento de 2005, foram propostos outros projetos, como:

- . Resgate de valores esquecidos – Culto à pátria através do hasteamento da bandeira nacional e execução do Hino Nacional.

- . Prevenção também se ensina.

- . Projeto Vôo seguro (parceria CPFL).

Porém entendemos para que todo projeto se viabilize e seja eficaz é necessário um esforço de todos os envolvidos, na tentativa não só de propor mudanças, mas fazer com que elas realmente aconteçam e assim promover o crescimento profissional e pessoal de todos que participem do processo educativo.

- . Critérios de Avaliação

Avaliar e redefinir as ações e metas que se mostrarem inadequadas

- . Gestão Escolar

A gestão escolar é democrática, participativa e procura atender as dificuldades do cotidiano, buscando soluções.

- . Perfil dos Alunos, Nível Sócio-Econômico, Procedência dos Alunos, Inserção no Mercado de Trabalho, Escolaridade dos Pais.

Os alunos são oriundos de uma classe social *baixa**, com renda mensal entre um e dois salários mínimos. Devido à crise social que o país atravessa, muitos pais estão desempregados, o que faz com que grande parte dos alunos do diurno e a maioria do noturno já esteja inserida no mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar.

O que podemos observar a respeito da escolaridade dos pais dos nossos alunos, são as mais diversas possíveis, ou seja, o analfabetismo está em alta, devido nunca terem freqüentado uma escola ou terem deixado os estudos de lado para trabalharem, somente uma pequena parte cursou até o 3º colegial (E.M.).

. Comunidade – Economia da Região, Relação Comunidade x Escola, Etc.

A comunidade do bairro é muito carente. Por se tratar de um bairro antigo, poucas foram as melhorias ocorridas, que conta além da escola, com uma creche e uma entidade ambas mantidas pela Prefeitura Municipal de Campinas, um posto de saúde, que funciona graças a ajuda de comerciantes locais, porém quando os casos são mais sérios os pacientes são encaminhados ao hospital da PUCC; conta com uma linha de ônibus e peruas de transporte alternativo; vários estabelecimentos comerciais; igreja católica e evangélica, porém a única alternativa de lazer é um campinho de futebol, necessitando de deslocamento para o centro da cidade, à procura de alternativas. Possui a Associação Amigos do Bairro, que tenta fazer um trabalho de conscientização junto a população local reivindicando melhorias para o bairro.

Sofremos alguns problemas de ordem disciplinar, porém nada tão grave que não possa ser solucionado no âmbito da escola. A atuação da família na vida escolar dos filhos, ainda é pequena, necessitando muitas vezes a ida pessoalmente até a residência de alguns alunos, para que os pais se dignem a comparecer e tomar ciência dos problemas relacionados a vida escolar dos filhos.

Desde março, a escola vem contando com a participação de um grupo de mães voluntárias que auxiliam, principalmente nos horários de recreio.

* Este texto foi copiado na íntegra do Projeto Político Pedagógico do ano de 2005, da escola pesquisada.

Esta idéia partiu do próprio grupo, em que se discutia problemas disciplinares e melhorias para a escola, que desempenham com bastante seriedade o trabalho a que se propuseram.

9.2 – Progressão continuada: o relato das professoras

1) Em sua opinião, qual regime se apresenta como mais satisfatório: a seriação ou a progressão continuada? Justifique sua resposta:

Professora I – 15 anos de atuação na rede estadual de ensino, 5 anos de atuação na UE.

“No meu ponto de vista a seriação, pois, pois o aluno só passa para a serie seguinte de acordo com o desempenho, enquanto no ciclo a professora do ano seguinte, retoma de onde ele parou, mas nem sempre isso é possível, devido ao numero de alunos”.

Professora II – 15 anos de atuação na rede estadual de ensino, 5 anos de atuação na UE.

“A progressão continuada poderia ser boa se aplicada na íntegra e não como é; pois o aluno ainda é classificado em série e tem nota. Seria necessária uma mudança real e não como esta: ‘aprovação continuada’”.

Professora III – 16 anos de atuação na rede estadual, 5 anos de atuação na UE.

“A progressão continuada, que infelizmente foi mal implantada. Por esse motivo, deixa a desejar”.

Professora IV – 19 anos de atuação na rede estadual, 19 anos de atuação na UE.

“A progressão continuada, mas em seu início não houve respaldo satisfatório ao professor, por isso, hoje ela não funciona adequadamente. Por isso, virou uma ‘bola de neve’, o aluno passa sem vencer o conteúdo da serie”.

Professora V – 14 anos de atuação na rede estadual de ensino e, 9 anos de atuação na UE.

“a progressão continuada se apresenta como mais satisfatória para o ensino estadual, porque valoriza todo conhecimento que o aluno traz e da estratégias para ele interagir num todo. Retomando as suas competências em cada final de ciclo, para aprimorar na sociedade”.

Professora VI – 15 anos de atuação na rede estadual de ensino, 7 anos de atuação na UE.

“Progressão continuada. Porque quando era adolescente, aluna da 7ª série, fiquei retida por um ponto. A professora não verificou minhas habilidades, competências, e sim a pontuação. Com isso reprovei, e perdi um ano. Agora com a progressão continuada não existe ponto e sim verifica as habilidades e competências de cada um”.

Professora VII – 12 anos de atuação na rede estadual de ensino, 6 meses de atuação na UE.

“Penso ser a progressão continuada, levando em conta as mudanças ocorridas no curso do tempo”.

Professora VIII – 15 anos de atuação na rede estadual de ensino, 14 anos de atuação na UE.

“Progressão continuada. Por se tornar mais justa com os alunos, por respeitar a individualidade de cada um; o aluno tem seu tempo para aprender, uma vez que ele tem quatro anos para se atingir o objetivo

Porém, desde que haja comprometimento de todas as partes: gestores, coordenadores, professores, pais e alunos”.

Professora IX – 16 anos de atuação na rede estadual de ensino, 15 anos na UE.

“Nesse momento a seriarão, pois nos, professores, fomos preparados para trabalharmos dessa forma e a partir do momento em que ocorrem mudanças sem estruturação dos profissionais, esse projeto já tende a dar errado”.

Professora X – 26 anos de atuação na rede estadual de ensino, 20 anos na UE.

“A seriação é o regime mais satisfatório, através do qual é cobrado do aluno, no final de cada bimestre, seu rendimento, tanto pelos professores, quanto por sua família e com isso o aluno fica estimulado a estudar e a aprender, havendo até competição, de forma positiva, entre os colegas de classe.

Com a reprovação, o aluno terá oportunidade no ano seguinte, de rever os conteúdos e sanar as suas dificuldades. Na primeira série do Ensino Fundamental, que é a base, o alicerce da vida escolar de uma criança, deveria haver reprovação.

Na progressão continuada, mesmo que o aluno não tenha assimilado os conteúdos, ele é promovido, e com isso ele se acomoda, não estuda, não faz lições, não se interessa. A família também se acomoda porque tendo a certeza da promoção de seu filho, acabam-se as cobranças, e tem-se a certeza de que no ano seguinte, o aluno não dará prejuízos financeiros na compra de materiais e terminará os seus estudos no tempo certo.

O professor fica desestimulado, tendo que trabalhar com duas ou três turmas, numa mesma série, cada turma em um nível de aprendizagem, tornando seu trabalho desgastante e improdutivo. Alunos que chegam na 4ª série sem saber ler e escrever palavras simples.

Para tentar amenizar o problema criam-se classes de projetos para atender os alunos com defasagem; com uma metodologia imposta, resultando em alunos indisciplinados, por se sentirem incapazes, inferiores ao restante do grupo escolar. As classes de reforço, que deveriam contar com aulas diferenciadas, com materiais didáticos disponíveis e tempo suficiente para o aluno aprender, não dispõe de nada disso. A progressão continuada nenhum para as habilidades e competências dos alunos”.

Professora XI – 5 anos de atuação na rede estadual de ensino, 2 anos de atuação na UE.

“Progressão continuada, por ser um mecanismo mais inteligente e eficaz, de acordo com a realidade do aluno.

Os alunos são diferentes em estilos, vidas, perfis cognitivos, aprendem de forma diferente. Deve ser um monitoramento constante para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Toda criança é capaz de aprender. O que interessa é o progresso, o que a criança sabe o que ela aprendeu, quanto possa aprender”.

Professora XII – 10 anos de atuação na rede estadual de ensino, 5 meses de atuação na UE.

“A progressão continuada, pois com ela os alunos não são prejudicados com a reprovação e com isso diminuiu-se a evasão escolar”.

Professora XIII – 30 anos de atuação na rede estadual de ensino, 5 meses de atuação na UE.

“Acho que a progressão continuada porque vai de acordo com a realidade da criança”.

Professora XIV – 15 anos de atuação na rede estadual de ensino, 5 anos de atuação na UE.

“Em minha opinião, a progressão continuada é a mais adequada pois muda o eixo antes centrado no currículo para centrá-lo no aluno e seu desenvolvimento. Um dos pontos positivos da progressão, é que ela permite que todos aprendam de acordo com seu ritmo e a avaliação deixa de ser instrumento classificatório para Ter função de redirecionamento do trabalho desenvolvido”.

Professora XV – 12 anos de atuação na rede estadual de ensino, 12 anos de atuação na UE.

“Na minha opinião é a progressão continuada, pois respeita o nível de desenvolvimento do aluno, ao ensinar, o professor parte de onde o aluno parou”.

Professora XVI – 17 anos de atuação na rede estadual de ensino, 2 anos de atuação na UE.

“A seriação. A sociedade não está preparada para a progressão continuada. Faltam muitos recursos, cursos de formação, etc.”.

2) Há possibilidade de discussão sobre o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos em sua unidade escolar?

Professora I – *“Sim. Geralmente na ocasião do SARESP”.*

Professora II – *“Raramente acontece, e quando ocorre essa discussão não se chega a um denominador comum. Então, cada um utiliza os instrumentos de avaliação que acha mais adequado”.*

Professora III – *“Há discussão sobre o processo de avaliação, mas não com frequência”.*

Professora IV – *“Sim, conversamos sobre a aprendizagem dos alunos e das nossas preocupações nos HTPCs e nos conselhos de classe e série”.*

Professora V – *“Sim, Geralmente na ocasião do SARESP, conselho de classe e série”.*

Professora VI – *“Não. Talvez porque não sabem como funciona ou porque não acreditam na progressão continuada”.*

Professora VII – *“Não há discussão, o que percebo é que a maioria não acredita na progressão continuada ou não entendem como funciona. Talvez por exigência dos pais, continuam avaliando através de provas, deixando de lado aquele aluno que não acompanha, dizendo que vai passar mesmo sem saber”.*

Professora VIII – *“Possibilidade há. Difícil é uma conscientização dos docentes e gestores, acerca da importância do assunto”.*

Professora IX – *“Esses assuntos são discutidos nas reuniões de HTPCs ou nos Conselhos de Classe e Série”.*

Professora X – *“Sim, nas reuniões de Conselho de Classe e Série”.*

Professora XI – *“Não com frequência. Só existe possibilidade de discussão quando há Conselho de Classe e Série”.*

Professora XII – *“Sim. Nós fazemos em cada final de bimestre uma avaliação como o SARESP, em cada série, de acordo com o conteúdo trabalhado no bimestre”.*

Professora XIII – *“Sim, conversamos sobre o processo de avaliação freqüentemente, mas informalmente (ou seja, troca entre os professores), mas a nível de UE, são poucas as vezes”*.

Professora XIV – *“Em poucos HTPCs e no dia do Conselho de Classe e Série”*.

Professora XV – *“Esse é um tema pouco discutido na escola: nas reuniões de planejamento, no início do ano letivo as decisões já chegam prontas e impostas, sem abertura para discutir o assunto. Ao longo do ano, alguns professores preocupados com a melhoria da qualidade do ensino dos seus alunos, se reúnem eventualmente, para trocar idéias e experiências”*.

Professora XVI – *“Nos finais de bimestre, e nos HTPCs, pelo motivo do SARESP”*.

3) Quais falhas você apontaria no sistema de progressão continuada?

Professora I - *condições de trabalho*
- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *participação dos pais*
- *conteúdos pré-estabelecidos*
- *avaliação externa*

Professora II - *condições de trabalho*
- *Formação do professor*
- *reflexão sobre a pratica*
- *participação de toda a equipe escolar*
- *participação dos pais*
- *gestão escolar ou forma ou forma como a direção encaminha o trabalho pedagógico*

“Para que a Progressão Continuada desse realmente certo, os professores teriam de ser todos efetivos, para que não tivessem mudanças dos mesmos todos os anos nas UEs, para haver um acompanhamento dos alunos de uma serie para outra”.

- Professora III - *condições de trabalho*
- *formação do professor*
 - *participação de toda equipe escolar*
 - *participação dos pais*

- Professora IV - *condições de trabalho*
- *participação de toda equipe escolar*
 - *participação dos pais*
 - *avaliação externa*

- Professora V - *condições de trabalho*
- *reflexão sobre a prática*
 - *participação de toda equipe escolar*
 - *participação dos pais*
 - *conteúdos pré-estabelecidos*
 - *avaliação externa*

- Professora VI - *participação dos pais*

“Acho que os pais teriam que participar mais da vida escolar dos seus filhos, e conhecer o trabalho pedagógico da aprendizagem de ensino da escola, os procedimentos. Pois são poucos os que se interessam para saber sobre a progressão continuada estadual”.

- Professora VII- *condições de trabalho*
- *formação do professor*
 - *reflexão sobre a prática*

- *participação de toda equipe escolar (professores, gestores, coordenadores)*
- *participação dos pais*
- *tempo suficiente para reforço*
- *avaliação externa*
- *gestão escolar ou como a direção encaminha o trabalho pedagógico*

Professora VIII - *condições de trabalho*

- *formação do professor*
- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *participação dos pais*
- *tempo suficiente para reforço*
- *avaliação externa*
- *gestão escolar ou como a direção encaminha o trabalho pedagógico*

Professora IX - *condições de trabalho*

- *formação do professor*
- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *participação dos pais*
- *tempo suficiente para reforço*

“O maior problema é a não preparação do professor para trabalhar com a Progressão Continuada”.

Professora X - *condições de trabalho*

- *formação do professor*
- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *participação dos pais*
- *tempo suficiente para reforço*

- *conteúdos pré-estabelecidos*
- *avaliação externa*
- *gestão escolar ou como a direção encaminha o trabalho pedagógico*

Professora XI - *participação de toda equipe escolar*

Professora XII - *condições de trabalho*

- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *participação dos pais*

Professora XIII - *condições de trabalho*

- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *tempo suficiente para reforço*

“Na minha opinião o professor deveria ter um respaldo maior, na orientação de como fazer na prática. Pois foi uma coisa jogada”.

Professora XIV - *formação do professor*

- *reflexão sobre a prática*
- *participação de toda equipe escolar*
- *participação dos pais*
- *gestão escolar ou como a direção encaminha o trabalho pedagógico*

“Quantidade grande de alunos em sala de aula”.

Professora XV - *formação do professor*

Professora XVI - *“Falta de orientação inicial e respaldo para o professor desenvolver a prática na sala de aula”.*

4) Quando se avalia, quais são as prioridades:

Professora I - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *progresso alcançado dentro da sua UE.*

Professora II - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*

Professora III - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelo SARESP*
“Hoje, infelizmente a avaliação e a educação estão muito ligadas ao SARESP, tudo gira em torno do mesmo”.

Professora IV - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora V - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua EU*

Professora VI - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelo SARESP*
- *o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

“A avaliação ocorre de um modo geral, envolvendo os alunos, avanços, conteúdos e objetivos, projeto pedagógico da escola, a

participação dos alunos em expressarem oralmente suas idéias e opiniões”.

Professora VII - *desenvolvimento individual dos alunos*

- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora VIII - *desenvolvimento individual dos alunos*

- *o avanço previsto para aquele ciclo*

“Hoje quando conseguimos algum progresso individual do aluno, alcançamos um grande avanço”.

Professora IX - *desenvolvimento individual dos alunos*

- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora X - *desenvolvimento individual dos alunos*

- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

“A avaliação pelo SARESP é falha porque os conteúdos estão oralmente fora da realidade da vivência do aluno. Alguns textos se referem ao sudeste da Espanha ou ao zoológico de San Diego – Estados Unidos; nome do filme de Susan Sarandon e Geena Davis, Marte 85 graus centígrados, 56 milhões de quilômetros. Exercícios para ser escrito em lera manuscrita, sendo que é imposto nos cursos de alfabetização que o professor ensine apenas com lera de forma.

O aluno, que vive na periferia, não tem acesso a essas informações, nem em casa, nem na escola, portanto, mesmo que saiba ler e escrever, não saberá responder a essas questões.

De 1ª a 4ª série, o conteúdo de História e Geografia ficam restritos a rua, bairro, município, estado, país...”

Professora XI - *o desenvolvimento individual dos alunos*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora XII - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora XIII - *o desenvolvimento individual dos alunos*
- *o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelo SARESP*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora XIV - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*

Professora XV - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o avanço previsto para aquele ciclo*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

Professora XVI - *desenvolvimento individual dos alunos*
- *o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelo SARESP*
- *os progressos alcançados dentro da realidade da sua UE.*

5) Como você acredita contribuir para a qualidade de ensino?

Professora I: *“Tentando “reparar” algumas falhas de 3 correntes do ano anterior, para que o aluno tenha um melhor desempenho, não só no campo pedagógico como sócio – econômico – emocional.”*

Professora II: *“Participando dos cursos de formação contínua e oficinas, que dão assistência técnica para estimular e melhorar meu desempenho profissional”*

Professora III: *“Sim. Repensando minha pratica pedagógica, através de auto – avaliação, aprimorando meus conhecimentos e buscando formas novas que viabilizem a melhora de aprendizagem dos alunos”.*

Professora IV: *“Fazendo o meu trabalho dentro da sala de aula. Preocupando-me com a qualidade de ensino dos meus alunos sem me preocupar com os resultados de avaliação.
Para mim, o que importa e o que meu aluno aprendeu”.*

Professora V: *“Procuro atualizar-me através de cursos de formação (Teia do Saber, Letra e Vida), oficinas pedagógicas oferecidas pelo S.E. (diretoria), leitura de textos pertinentes”.*

Professora VI: *“Sou mediador do conhecimento, sempre sigo com postura reflexiva, estratégias para que os alunos atinjam o desejo da aprendizagem. Utilizo vários recursos e formas de aprendizagem diversificada. Pergunto mais do que respondo, sempre provocando um desafio no raciocínio.*

Sempre tenho claro onde quero chegar, preparar pessoas para serem felizes, éticas e solidarias”.

Professora VII: *“Desempenhando um bom trabalho pedagógico, diversificando as atividades, revendo sempre o nosso planejamento”.*

Professora VIII: *“Procuro através do diagnostico feito com os alunos na primeira semana de aula respeitar o limite de cada um, de acordo com sua realidade e seu avanço (no decorrer) diário, fazendo jus ao conhecimento adquirido em cursos de formação, oficinas pedagógicas oferecidas pela Secretaria da Educação (Letra e Vida, Teia do saber)”.*

Professora IX: *“Utilizando recursos e formas de aprendizagem diferentes, fazendo com que os alunos respondam mais do que perguntem”.*

Professora X: *“Conscientizando o aluno e a sua família sobre a necessidade do estudo para a sua vida futura, pois a criança ainda não tem consciência, e a família, nem sempre.*

Tentando formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade

Ensinando através de métodos que, por experiência, sei que resultados positivos serão alcançados.

Resgatando valores, reforçando boas atitudes”.

Professora XI: *“Fazendo o que já faço, levando em conta os conhecimentos prévios dos meus alunos, a atual comunidade em que eles estão inseridos”.*

Professora XII: *“Me mantendo atualizada de acordo com a proposta do Governo”.*

Professora XIII: *“Buscando incentivar os meus alunos durante as aulas, a busca por novas metodologias para desenvolver meu trabalho”.*

Professora XIV: *“Procurando valorizar o que o aluno já sabe”.*

Professora XV: *“Procurando estar sempre atualizada, de acordo com a proposta pedagógica”.*

Professora XVI: *“Através de reflexões em cursos e principalmente, colocando estas reflexões em prática”.*

10 – Análise dos questionários

É considerável o tempo de atuação na rede estadual de ensino, das professoras que responderam ao questionário: o mínimo de cinco anos e o máximo de trinta anos.

As professoras, em sua maioria, incorporam um discurso pronto sobre a eficácia da progressão continuada, principalmente em relação ao aspecto de continuidade, possibilidade de se aprender no próximo ciclo, de se prosseguir a partir de onde se parou, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

Porém, salientam as dificuldades encontradas na prática, principalmente as relacionadas às condições de trabalho, à formação do professor a participação de toda equipe escolar e a participação dos pais.

Estas críticas negativas expressam-se em dissabores enfrentados no cotidiano, mas não refletidos sob a visão de uma política imposta. Exemplo disso são as respostas sobre a contribuição da qualidade do ensino, que apontam os cursos, a atualização, a utilização de recursos diferenciados; levando a concepção do “como fazer”, do método, como contribuição única para a qualidade de ensino.

Apolítica, essa postura reitera a corroboração da idéia da separação de aluno e de cidadão. Utilizando-se do significado de justiça como sinônimo de que mesmo se dando o mínimo, se respeita a individualidade do aluno, o seu tempo, enfim, uma escola para todos, em quantidade.

Segundo FREITAS (2003), “o papel da escola é o de “ensinar com qualidade todos os seus alunos” – sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

Em resumo, para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva ingênua a equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor, etc.) afetam o aumento na qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar do nível sócio – econômico sobre o qual, dizem nada se pode fazer. Este é o sonho liberal: independentemente do nível sócio – econômico) todos os

alunos deveriam aprender um nível de domínio elevado. Os socialistas não discordarão do fato de que as escolas devam ensinar todos os alunos em um nível elevado de domínio, mas atacarão o problema por outro ângulo – pela eliminação dos desníveis sócio – econômicos e da distribuição do capital cultural e social, o que supõe discutir como se acumulam outras formas de capital (o econômico, por exemplo)”.

A minoria das professoras que responderam julgar o sistema de seriarão como mais satisfatório apontam críticas negativas à progressão continuada em relação às condições desfavoráveis de trabalho como: quantidade excessiva de alunos, falta de recursos, e unanimemente a falta de preparo do professor para trabalhar dentro desse sistema.

A desmotivação por parte dos alunos e a perda da autoridade por parte dos professores, também foram apontados como entraves.

Porem, mesmo transmitindo a idéia de uma política imposta, a maioria delas citou os cursos de atualização oferecidos pelo Estado, como contribuição à qualidade de ensino.

É possível notar, que muitos professores ainda que tenham uma postura crítica em relação à educação, se submetem a certas práticas contraditórias por temerem fazer parte de uma minoria dentro do grupo, de serem julgados como ineficientes, de não colaborarem com os objetivos comuns. Calando seus pontos de vista, e tendo como única forma de resistência, a maneira como transmitem certos conteúdos dentro de sua sala de aula.

Exemplo claro foi a crítica acirrada feita por uma das professoras em relação à avaliação externa (SARESP). Contrapondo o acesso à cultura da camada empobrecida com a qual trabalha, chega a citar nomes de filmes estrangeiros, atores, países, unidades de medidas; alguns dos temas contidos em textos das avaliações do SARESP, destituídas de sentido para uma comunidade com acesso restrito a muitas formas de culturas assim como a conteúdos que lhes são negados. Pondo em questão a não relevância das outras disciplinas como História, Geografia, Ciências, vistas como desnecessárias a uma camada com um futuro “pouco promissor”.

Como já mencionei anteriormente, em uma das visitas que fiz à escola pesquisada, os alunos realizavam um simulado no intuito de “ensaiar” para o dia oficial do SARESP.

Fazendo uso apenas de lápis e borracha, tinham um tempo determinado para o início e o término da avaliação. Tendo como conteúdos e habilidades o que é considerado de relevância para o Estado, nas disciplinas de Português e Matemática.

Sem contar com a seriedade, silêncio com que a avaliação era executada pelos alunos. O que mais me impressionou foi a estatura de algumas crianças de uma sala de primeira série: sentados, seus pés não alcançavam o chão, porém já se defrontavam a um sistema de seleção, de medidas de “competências”.

“(…) Igualmente, as concepções de avaliações usadas a partir da primeira série escolar começam a ser antecipadas, bem como todos os seus danos – destruição da auto – estima, rotulações, ansiedades, tensões, etc. Testes e medidas (psicológicos ou não) são disponibilizados para os professores, que aterrorizam os pais cada vez que as crianças “fogem” a normalidade fabricadas por aqueles” (FREITAS, 2003).

O que poderia se transformado em diagnósticos e dados referentes a entraves sócio – econômicos em relação à educação, são acobertados através de modelos, como os “ensaios”, feitos para avaliações externas, neste caso, o SARESP.

Essa submissão pode desconstruir um trabalho pedagógico significativo, desconsiderar o Projeto Político Pedagógico da escola em troca de resultados classificatórios, que muitas vezes são aparentes, e contribuem para a propagação da política dos excluídos dentro da escola.

“Embora ocorram propagandas maciças sobre a escola para todos e/ou escola de qualidade para todos, como observamos em vários discursos anunciados para toda a sociedade, notamos, por outro lado, uma escola limitada em recursos, rastejando para sobreviver em razão das condições precárias de trabalho e, professores sendo cada vez mais expropriados do seu saber e mal remunerados. Torna-se evidente que não interessa à sociedade em que vivemos o ensino propagado em discursos, muito menos a permanência e qualificação dos indivíduos, ou melhor, interessa que alguns mais dotados e capazes, pelo esforço pessoal (aqui percebemos a força e influencia do ideário do liberalismo) alcancem

um nível melhor, para atender fins específicos ou iludir os que nunca alcançarão tal nível, dadas as suas condições sociais” (BERTAGNA: 2002, pp234 e 235).

11 – Conclusão

É possível concluir que desde a implantação do regime de progressão continuada, a exclusão, antes exterior à escola, acontece agora dentro dela.

Os mecanismos de exclusão, aliados aos mecanismos de avaliação, tomaram proporções tamanhas, intensificando assim a produção de desigualdades.

A prática política pedagógica e ideológica nesse regime, corrobora a manutenção do sistema de classes, estigmatizando a parcela da população empobrecida. Oferecendo ínfimas possibilidades de escolha, excluindo os alunos dos empregos mais qualificados, do conhecimento sistematizado necessário, da continuidade de estudos.

Refletindo-se ainda que o acesso verdadeiro a tudo isso é de uma elite.

Como bem explica FREITAS (1991):

“Desta forma, vemos, por fim, delimitar-se o campo da avaliação – entendida agora como estudo sistemático dos mecanismos de eliminação / manutenção. O campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor / legitimador desta hierarquia através da: 1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. eliminação adiada, ou exclusão provisória das camadas populares em profissões menos nobres; 3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam”.

Face a essa realidade, temos os movimentos de resistência em relação a avaliação na progressão continuada, possíveis no trabalho conjunto dos professores, respaldado por um importante Projeto Político Pedagógico, construído permanente e coletivamente no interior da escola.

Referências Bibliográficas

ALEXANDRINO, Manuel Carvalho. Organização do Ensino em Ciclos: A proposta de avaliação da aprendizagem do Seduc. In: Revista Educação em Debate. Faculdade de Educação da Universidade do Ceara, 2000.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, T. T. da Silva (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. SP.: Cortez, 1995. pp 59.

BERTAGNA, R.H. Progressão Continuada: Limites e possibilidades, 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. pp 446.

_____ In: FREITAS, L. Carlos de Freitas. AVALIACAO: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular (Org.), 2002.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no Estudo das Políticas Cotidianas. In: Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano (Anais do Encontro). SZMRECSA NYI, Maria Irene (org.), 1985 – FAU/USP – pp 3 a 19.

FRANCO, Creso. Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp 47 e 48.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP. Papirus, 1995 (*Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico*).

_____ Avaliação: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular (Org.), 2002.

_____ In: BECCI, E. e BONDIOLI, A. (Orgs.): Avaliando a Pré Escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____ Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. A Dialética da Eliminação no Processo Seletivo. In: Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, v.12, n.39, 1991, p. 275.

MALAVAZI, Maria Márcia S. A Construção de um Projeto Político Pedagógico: registro e análise de uma experiência, 1995. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

_____. Os Pais e a Vida Escolar dos Filhos, 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas pp. 307 e 308.

HAYDT, Regina C. Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem. 2ª ed. São Paulo, SP.: Ática, 1991.

MORAES, M. F., Gomes de. Os ciclos e a Progressão Continuada, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Faculdade de Educação – Universidade de Educação de Campinas. Campinas.

PIAGET, Jean. Vida e Obra. Coleção: *Os pensadores*. 3ª ed. São Paulo - SP. Abril Cultural, 1983.

RABELO, Edmar H. Avaliação: novos tempos, novas práticas. Petrópolis – R.J.: Vozes, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria do Estado de Educação. A construção da proposta Pedagógica da escola. A Escola de Cara Nova – Planejamento 2000, S.P., 2000.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 35ª ed. Revista – Campinas, S.P.: Autores associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 5).

Anexo

ANEXO – Questionário respondido pelas professoras da escola pesquisada.

Este questionário é um dos instrumentos que optei como metodologia de meu TCC, que tem como tema: A Avaliação na Progressão Continuada.

As opiniões coletadas contribuirão para a pesquisa que venho desenvolvendo dentro da disciplina EP809 – Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia da Unicamp.

Professor(a): _____

Tempo de atuação na rede estadual de ensino: _____

Tempo de atuação nesta UE: _____

- 1) Em sua opinião, qual regime se apresenta como mais satisfatório para o ensino estadual: a seriação ou a Progressão Continuada? Justifique a sua resposta.

- 2) Há possibilidade de discussão sobre o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos em sua unidade escolar? Com que frequência?

3) Quais falhas você apontaria no sistema de Progressão Continuada:

- ☐ condições de trabalho (organização da prática, materiais, etc.)
- ☐ formação do professor
- ☐ reflexão sobre a prática
- ☐ participação de toda equipe escolar (professores, gestores, coordenadores)
- ☐ participação dos pais
- ☐ tempo suficiente para reforço
- ☐ conteúdos pré-estabelecidos
- ☐ avaliação externa
- ☐ gestão escolar ou forma como a direção encaminha o trabalho pedagógico
- ☐ outras

4) Quando se avalia, quais são as prioridades:

- ☐ o desenvolvimento individual dos alunos
- ☐ o avanço previsto para aquele ciclo
- ☐ o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelo SARESP
- ☐ o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Escola
- ☐ os progressos alcançados dentro da realidade de sua EU
- ☐ cumprir exigências postas pela Lei
- ☐ outras:

5) Como você acredita contribuir para a qualidade de ensino?
