

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290001963



FE

TCC/UNICAMP P664t

**A TRAJETÓRIA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE  
PROGRESSÃO CONTINUADA**

**SANDRA MARA DE OLIVEIRA PIRANI**

200907013

2004

Bib id 344634

UNIDADE...	F.E
Nº CHAMADA:	
700 UNICAMP	
P664t	
V:.....EX:.....	
TOMBO:	1963
PRQC:..	16/2005
C:.....D: X	
PREÇO:	24,1100
DATA:..	31/03/05
Nº CPD:.....	

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP

Pirani, Sandra Mara de Oliveira.  
P664t A trajetória de alunos em situação de progressão continuada / Sandra  
Mara Oliveira Pirani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Progressão continuada. 2. Avaliação escolar. 3 Prática pedagógica. 4.  
Interação professor-aluno. 5 Políticas públicas. I. Freitas, Luiz Carlos de.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.  
Título.

04-224

# A TRAJETÓRIA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Sandra Mara de Oliveira Pirani

Trabalho apresentado como exigência da disciplina EP 809 – Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e inspiração.

Aos meus pais, João e Odila, in memoriam, pela oportunidade de hoje estar aqui vencendo mais uma batalha.

Ao meu marido, Ilson Pirani, pela compreensão e respeito que teve pelo meu desejo de retornar aos estudos e pela dedicação nos momentos difíceis dessa jornada.

Aos meus filhos, Ana Carla e Leonardo, que torceram por mim, me apoiaram e souberam entender minha dedicação aos estudos, compartilhando comigo os fracassos e vitórias.

Às amigas da Pedagogia, pela convivência, pela amizade, pelo que compartilhei e aprendi ao lado de cada uma, em especial ao meu grupo de estudo –“Chris, Sônia, Mércia e Adriana”.

Aos amigos e parentes que torceram e incentivaram a minha formação.

À escola onde se desenvolveu a pesquisa, especialmente aos meus alunos que contribuíram para a realização do trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas pela orientação e oportunidade de continuar minha formação acadêmica.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO (08)
2. EMBATE TEÓRICO: NOVAS “TRILHAS” NO SISTEMA ESCOLAR (13)
  - 2.1. Novos discursos; velhas práticas: inclusão ou exclusão escolar? (13)
  - 2.2. A auto-estima (13)
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (22)
  - 3.1. A escola pesquisada (23)
  - 3.2. A coleta de dados (24)
4. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL (26)
5. PROGRESSÃO CONTINUADA: DESVELANDO A SITUAÇÃO DE ALUNOS NO FINAL DO CICLO (34)
  - 5.1. Alguns aspectos da proposta pedagógica da escola (34)
  - 5.2. Finalidades e Objetivos da Instituição (34)
    - 5.2.1. O Desenvolvimento e Implementação da Proposta Pedagógica (35)
    - 5.2.2. Metodologia da Proposta (35)
    - 5.2.3. Avaliação (37)
  - 5.3. As práticas cotidianas vivenciadas (38)
  - 5.4. Progressão Continuada: desvelando limites e possibilidades (41)
    - 5.4.1. O aluno “HB” (42)
    - 5.4.2. A aluna “KS” (53)
    - 5.4.3. A aluna “JD” (58)
    - 5.4.4. A aluna “GI” (61)
    - 5.4.5. A aluna “TA” (65)
    - 5.4.6. A aluna “NA” (66)
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO (70)
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (76)

## LISTA DE ABREVIATURAS

ATP – Assistente de Trabalho Pedagógico  
CCS – Conselho de Classe e Série  
CEE – Conselho Nacional de Educação  
CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior  
CICLO I – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental  
CICLO II – 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental  
DE – Diretoria de Ensino  
EP – Episódio  
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e do Desporto  
MST – Movimento Sem Terra  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEB II – Professor Educação Básica II  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEE – Secretaria Estadual de Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

**TÍTULO: A TRAJETÓRIA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

**AUTORA: SANDRA MARA DE OLIVEIRA PIRANI**

**ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ CARLOS DE FREITAS**

**RESUMO**

O presente estudo analisa consequências do Regime de Progressão Continuada implantado na rede escolar pública do Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação a partir de 1997 em uma sala de aula. Tem por objetivo registrar os esforços desenvolvidos por uma professora, com o objetivo de documentar a trajetória da aprendizagem de alunos no final do Ciclo I. O estudo foi realizado numa 4ª série. Revela os problemas existentes no novo programa; os dilemas atuais vividos pela professora da classe; e a formação de “trilhas” nas quais os alunos com dificuldades se movimentam. Tem como procedimento metodológico: o levantamento bibliográfico de documentos oficiais sobre o Regime de Progressão Continuada; o acompanhamento das ações pedagógicas de uma professora durante o ano de 2004, numa sala em final do Ciclo I (4ª série A) de uma escola Estadual da cidade de Campinas, com o objetivo de observar e mostrar como a proposta se concretiza na prática escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de observação e levantamento dos dados de seis (6) alunos pesquisados (3 com bom desempenho e 3 com dificuldades de aprendizagem) e foram registrados em forma de “episódios” diários. Foi feito um estudo da trajetória escolar de cada aluno no último estágio do ciclo. Ao longo do estudo e após uma análise mais aprofundada dos dados coletados, observou-se que a implantação da Progressão Continuada não rompeu com mecanismos e processos seletivos e excludentes, porque atualmente a criança está incluída em uma escola com baixa qualidade de ensino, e inserida em mecanismos que geram a exclusão social, a despeito do esforço do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Progressão Continuada, Prática Pedagógica, exclusão.

*"TRANSFORMAR A REALIDADE QUE SE TEM, CRIAR ALGO DE NOVO ATRAVÉS DO TRABALHO QUE SE PODE FAZER NA ESCOLA SUPÕE CONHECER BEM AS CONDIÇÕES REAIS E ENXERGAR UM POUCO À FRENTE, ESTABELECENDO O QUE SE PRETENDE ATINGIR COM OS ALUNOS, AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL".*

Paulo Freire

## 1. Introdução

Muito tem se falado, nos dias de hoje, sobre o Regime de Progressão Continuada adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo. Prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 20/12/96 em seu artigo 32, foi instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação – CEE (Deliberação nº 09/97) no Ensino Fundamental. A progressão continuada altera a organização escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nela se movimentam: se antes, no processo seriado, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de todos e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos. Isso pode ser observado pelo texto da Indicação CEE nº 08/97:

“ A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regulamentação do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO (Estado), 1997c, p.1).

Trabalhando na Rede Pública Estadual há muito anos, pude constatar em constantes observações de um ano para o outro, a queda de qualidade na aprendizagem dos alunos e os resultados no nível de ensino com sua baixa qualidade. Era necessário que algo fosse feito.

Essa preocupação, também mostrada pelo Sistema Educacional nos últimos anos e não somente pelos profissionais que trabalham no dia-a-dia, com base nos índices de repetência, na evasão e baixo índice de qualidade, levou o Ministério de Educação e do Desporto – MEC a recomendar medidas que respondessem às necessidades de alteração desse quadro.

A principal medida recomendada com o objetivo de eliminar a repetência, evasão, fracasso e exclusão escolar foi a progressão continuada, tido como um instrumento de democratização do ensino, e que no Estado de São Paulo foi implementado em 1998.

Diante de tais mudanças, a educação paulista tem sido alvo de muitas críticas e grandes discussões, tanto no campo teórico, como nas instituições escolares, estendendo-se às famílias. Também os alunos têm criticado tal medida quando se deparam com seu fracasso após percorrerem a progressão continuada.

Nas palavras de um professor, esta situação é vista da seguinte forma:

*“O que foi trabalhado com a 4ª A não deu pra dar para a 4ª B. Só que não é na 4ª série que nós vamos reter por causa do que não foi feito na 1ª, 2ª série. Ele não aprendeu o mínimo na 1ª, mas jogou e foi pra 2ª e foi pra 3ª e chegou na 4ª. Ai todo mundo fica perdido: o pai, a mãe, o aluno, o professor. Eu não concordo com a progressão continuada porque o pai põe o filho na escola e vai como vai. O professor? O que pensa? Ele não aprendeu na 1ª por que ele vai aprender comigo? E manda pra 3ª e manda pra 4ª e o aluno vai passando” (DCO, 11/12/03).<sup>1</sup>*

Na visão dos estudantes dessa mesma quarta série, os alunos podem chegar a esta série sem saber ler e esta situação é representada da seguinte maneira:

*“Aluno: Eu acho que eles chegaram por causa desse negócio que eles falaram que não vai mais repeti de ano... daí, eles passa a criança sem sabê... sem sabê. É po isso que eles tão lá. Ah! Eu também acho que esses governador que falaram ou, talvez, as professoras, assim... tão ensinando mal, eles não entendem, e aí...*

*Professora: Ai chegaram na 4ª série?*

*Aluno: É. Daí foram empurrados...ta na 1ª, não sabe lê? Vai pra 2ª... nem liga... aí, na 2ª... vai pra 3ª... aí, até chegá na 4ª... só que chega na 4ª, eles vão tê de voltá tudo de novo pra 1ª... aí eles...porque tem... acho... tem um aluno aqui... não, um aluno não... um vizinho da Stf. Que ele... que ele tava na 4ª, foi pra 1ª de novo porque ele quis... ele quis... ele... é... ele quis porque ele não entendeu nada e eles voltam...” (DE, p. 45, 4ªA).<sup>2</sup>*

Com isso, surgem muitas divergências e contradições por parte dos envolvidos no processo educativo (professores, pais, alunos, funcionários), provocando angústias, desconforto e descontentamento. Aquele que até então assumia o papel de educador, diante de tais reformas, vê-se despojado de sua função e desorientado diante dos problemas.

É ainda mais devastador quando o aluno, mesmo apresentando baixo nível de aprendizagem e com frequência insuficiente no último estágio do ciclo I, é aprovado para a série seguinte (5ª série) na forma de “promoção automática” (aprovado pelo Conselho de Escola). Neste caso, não se prioriza a aprendizagem continua do aluno dentro do processo e sim a “eliminação” de um problema que emperra o processo. Não seriam estes “resultados” uma forma de mascaramento da realidade educacional que proclama a democratização inclusiva na escola?

Os problemas apresentados variam em múltiplos aspectos: desde a construção do letramento (leitura, escrita, interpretação), a maturidade crítica para se posicionar frente aos fatos, a desresponsabilização dos responsáveis pelo progresso cultural do aluno gerando uma cadeia de fracassos, até a esfera social.

---

<sup>1</sup> Biani, R. Progressão continuada: a construção de novas formas de exclusão. Trabalho de Conclusão de Curso. Julho de 2004. Faculdade de educação. UNICAMP, p. 76.

Um outro aspecto que interfere nesse processo é a inclusão maciça dos alunos na escola (inclusive com necessidades especiais), às vezes sem condições físicas e estruturais para tal, gerando a falta de motivação que leva à evasão escolar. Também há a falta de formação específica do educador para lidar com esses problemas, sendo muitas vezes a falta de empenho desse profissional que potencializa a defasagem da aprendizagem.

Com a nova proposta, a SEE suscitou o “despertar dos educadores”, mesmo que para criticar os resultados apresentados. Conseqüentemente, outros despertaram a partir da crítica em busca de soluções para os problemas. Sabemos da nossa posição política dentro do sistema educacional, e possivelmente com essa consciência poderemos, assim como outros já o fizeram, alterar esse quadro.

Portanto, muitas divergências e contradições surgem por parte dos envolvidos no processo educativo, e talvez esta seja a maior re-aprendizagem para nós educadores, criando pequenos movimentos que questionem as bases das relações vigentes.

Não podemos negar que, para a viabilidade do projeto, o Governo trouxe às escolas um maior aprimoramento em oficinas pedagógicas (materiais pedagógicos, demanda de livros didáticos e para-didáticos, informatização e tecnologia), incentivou parcialmente a formação do professor, criou projetos de incentivos à educação (Escola da Família) entre outros. Para isso, reorganizou a rede através da descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, que confere às unidades escolares maior autonomia, permitindo a elas a capacidade de adaptação às condições locais, inclusive a elaboração de seu campo pedagógico, através do seu regimento escolar definido pelo Conselho de Escola local. No entanto,

*“A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade de ensino. Nesta direção, a Secretaria da Educação vem pautando suas ações pela busca de mecanismos legais e institucionais capazes de assegurar os recursos financeiros necessários para cada escola e sua capacitação para exercer uma gestão autônoma e democrática, associada ao estabelecimento dos padrões curriculares básicos e a um sistema de aperfeiçoamento dos profissionais da educação e de avaliação externa” (SÃO PAULO (Estado). 1998b, p. 2).*

Com a nova proposta, abriram-se as portas da escola trazendo a família e a comunidade local para interagir nos projetos pedagógicos, entre outros, com o provável intuito de redirecionar a educação pública. Outorgou aos sujeitos envolvidos a responsabilidade de administrar e conduzir a educação dos alunos.

---

<sup>2</sup> Biani, R. Idem. 2004, p. 110.

Não pretendo negar completamente esse sistema, mas, com este, a intervenção pedagógica torna-se precária por parte dos gestores educacionais, deixando aos professores a maior responsabilidade de intervir de maneira positiva, ou às vezes negativa, no processo de ensino, quando não transferem aos alunos essa responsabilidade.

Algumas questões sempre me instigaram: afinal qual é realmente a finalidade da escola? Qual é a lógica dessa nova proposta, se estamos trabalhando nas mesmas bases da organização seriada/seletiva anterior? Como os aspectos da política implantada passam pelos muros da escola? O que faremos nós, que estamos do lado de dentro do muro escolar? Por que muda-se a lei e não a prática?

Desta forma, podemos questionar: até onde os interesses políticos/sociais estão pautados no comprometimento com uma educação de qualidade? Ou estariam potencializando a tão polêmica exclusão dos alunos das camadas populares?

Assim, o que pretendo estudar é como o Regime de Progressão Continuada, repercute em minha própria sala de aula, ou mais claramente, em que essas políticas realmente alteram a vida da escola no que existe de central nela: o processo educativo na sala de aula.

A partir do pressuposto de que a instituição escolar e os sujeitos envolvidos são responsáveis pela educação dos alunos, o objetivo desse trabalho é registrar a trajetória da aprendizagem de alguns alunos de final do Ciclo I no Regime de Progressão Continuada.

Assim, as contribuições teóricas podem possibilitar um entendimento da situação atual daqueles que realmente estão no dia-a-dia sofrendo as conseqüências dessas reformas, ou seja, espera-se que o presente estudo auxilie as pessoas envolvidas, proporcionando-lhes reflexões acerca das mudanças que perpassam as escolas públicas, e na medida do possível contribuir para transformar essa realidade.

Início este estudo por um capítulo no qual faço uma breve incursão pela teoria que discute a proposta de Progressão Continuada, em seus aspectos pedagógicos e políticos/sociais. Em seguida, o segundo capítulo caracteriza a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Apresenta o encaminhamento do estudo e especifica o grupo de alunos objeto do estudo.

No capítulo seguinte, proponho uma incursão nos documentos oficiais e autores que dialogam com a viabilidade da proposta - o regime de Progressão Continuada.

No quarto capítulo, enfatizo aspectos da instituição escolar: sua proposta pedagógica, os dados dos episódios coletados e da observação diária dos alunos.

Finalmente, após a apresentação dos dados, tento fazer uma análise e discussão dos mesmos, embasados na teoria construída acerca desse polêmico assunto. Não pretendendo esgotar a discussão, procuro desvendar a dupla face do cotidiano escolar, ainda que minima-

mente, através da apresentação dos episódios dos alunos em situação de Progressão Continua-  
da.

## 2. O embate teórico: “trilhas” de exclusão no sistema escolar

### 2.1 – Novos discursos; velhas práticas: inclusão ou exclusão escolar?

A realidade do fracasso escolar gerado pelos altos índices de evasão e repetência, quase sempre enfocada como um problema individual dos alunos, tem sido apontada como grave problema que não pode ser ignorado por aqueles que se ocupam e estudam a educação no país.

Por muito tempo, a avaliação escolar centrou-se nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem. Originou-se daí, a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos.

Atrelada a essa concepção de avaliação está a própria concepção de escola com o papel fundamental de transmitir o saber escolar. A escola assim o faz. Organizada numa lógica de divisão e distribuição de tempos e espaços, articulados em uma determinada seqüência que exige avaliações periódicas, para a verificação do processo de aprendizagem do aluno. Segundo Dalben (2002): “(...) a avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola” (p.14).

A prática de avaliação se apresenta como um elemento que constitui o processo de ensino – aprendizagem; dessa forma, relaciona-se com o projeto pedagógico desenvolvido pela instituição escolar, ou seja, pode favorecer posturas classificatórias e autoritárias, ou pode estar a favor do crescimento e desenvolvimento do aluno, dependendo do modo como é utilizada.

Para julgar determinada manifestação do aluno, é necessário estabelecer quais são os objetivos previstos, ou seja, qual é o ideal a ser alcançado, incluindo as habilidades e os pré-requisitos a esse conteúdo. Segundo Perrenoud (1999, p.51) “(...) *não há orientação escolar sem avaliação*”, portanto, as decisões de orientação por parte da escola, deveriam ter como fundamento uma avaliação previsível<sup>3</sup>, já que trata de saber que habilitação será conveniente a cada aluno, considerando seus gostos, interesses, conhecimentos cognitivos, idade, e desenvolvimento.

Nesse sentido, a prática de avaliação não deve apresentar um caráter estático. Ao contrário, deve oferecer novos rumos e estratégias necessárias para o crescimento do aluno, ou seja, “(...) a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos” (Luckesi, 2001, p.85).

O próximo passo segundo Luckesi, refere-se à tomada de decisão, ou seja, o que será feito a partir dos resultados obtidos. Tradicionalmente, a avaliação é utilizada apenas como um instrumento de verificação da aprendizagem do aluno, nada é feito após essa verificação, ou seja, o aluno se mantém na mesma situação de aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação se apresenta como função estática que tem como objetivo classificar o aluno de acordo com seus resultados: quanto maior for o resultado na escala ideal “*curva normal*”<sup>3</sup> estabelecida, maior será seu conceito ou nota, que simbolizam o quanto o aluno aprendeu. Classifica-se o aluno com determinado conceito, e quase nada se faz para reverter a situação, caso o resultado seja ineficiente.

Neste sentido, a prática de avaliação classificatória, marca o processo de ensino centrado na figura do professor como o detentor dos conhecimentos. Ao aluno, cabe reproduzir os conhecimentos transmitidos pelo professor, os quais são cobrados nos momentos de prova ou outras atividades em que são atribuídas, notas ou conceitos. “O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São tratadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (Luckesi, 2001, p.18).

A escola apresenta-se como um produto que se separou da vida social, motivada por necessidades sociais de força de trabalho. Neste sentido, trouxe a necessidade de se avaliar por enquadramentos artificiais (notas e conceitos), gerando uma articulação no campo da competitividade – “*mostrar conhecimento ao professor*” tomou lugar do “*aprender para intervir na realidade*” (Freitas, 2003, p.40).

De acordo com Luckesi, a educação é a responsável pela manutenção dos estágios de desenvolvimento já alcançados pela humanidade, ao mesmo tempo em que deve fornecer subsídios para que novos conhecimentos surjam. Dessa forma, para o desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário a apropriação desses conteúdos sócio-culturais.

A apropriação desses conteúdos sócio-culturais se dá a partir da aprendizagem intencional, ou seja, a partir de conhecimentos ou conteúdos determinados pelo processo educati-

---

<sup>3</sup> O autor define a idéia de que ao longo do processo de decisão, não se deixa de construir e de negociar uma imagem do valor escolar, das aptidões, das motivações e dos interesses do aluno com base em sua trajetória escolar anterior.

<sup>4</sup> Uma abordagem mais aprofundada. Freitas, 2003. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.

vo. Essa aprendizagem deve ser ativa e inteligível, com o indivíduo internalizando os conteúdos sob forma de experiências vivenciadas, aplicando-os em diferentes situações e necessidades.

Na prática de avaliação tradicional, ao contrário, acaba legitimando-se o processo de seleção dos alunos, ao rotulá-los pelas notas ou conceitos que foram obtidos e ao conceber a avaliação como o fim do processo de ensino. O aluno é impedido de avançar em seus conhecimentos, porque a prática de avaliação não é utilizada como um instrumento diagnóstico da situação, favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Enfim, favorece os altos índices de reprovação e evasão escolar.

Destacamos que a avaliação não se reduz apenas à atribuição de notas para classificar, mas pode situar-se como possibilidade para o professor reconhecer a situação do aluno e fornecer encaminhamentos necessários para superá-la; também avaliar a eficiência de seu próprio trabalho, reconhecer se os objetivos propostos estão sendo atingidos, possibilitando uma retomada de ação a fim de atingir os resultados esperados, evitando assim, a repetência e evasão escolar.

Diante desse contexto, a proposta da Progressão Continuada é implantada como uma tentativa de diminuir esses altos índices de evasão e retenção escolar. Procura garantir o acesso e a permanência do aluno respeitando a relação idade/série, visando à melhoria do ensino.

A proposta se apresenta como:

“(...) uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino” (Suplemento Especial de Legislação, 1997, p.9).

A nova proposta pretende romper com o caráter classificatório e autoritário que marca a concepção tradicional de avaliação, já que não terá como objetivo decidir sobre a reprovação ou aprovação do aluno.

De acordo com a proposta, as avaliações devem ser contínuas e cumulativas, visando à compreensão do desempenho dos alunos. Sugerem também, atividades de reforço e recuperação dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Salientando a urgência de se mudar o perfil da escola, com a implantação do Regime de Progressão Continuada, alguns autores apontam as contradições que o processo apresenta.

A Progressão Continuada objetiva a aprendizagem efetiva do aluno dentro do ciclo. No entanto, tem-se questionado se é realmente o que vem acontecendo. Tais questionamentos

destacam que, mesmo com a ruptura da reprovação, o processo fica a desejar com o seu objetivo fundamental: a aprendizagem dos alunos.

O que marca a proposta em seu aspecto negativo é a não viabilidade prática, provocando desconforto objetivo nos profissionais e pais, e de forma subjetiva aos alunos por não adquirirem os conhecimentos determinados no ciclo.

Uma questão se torna polêmica e é proclamada em documentos legais (SÃO PAULO, 1997): “O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos” – “(...) prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintivamente” (...) “ a escola deve ser uma escola com equidade e eficácia”.

Freitas (2003, p.17), nos aponta a visão ingênua da equidade escolar, proclamada pelos liberais, pois, sabe-se da inviabilidade efetiva da proposta, quando tornamo-nos cientes de que, o aluno é integrante da mesma sociedade que circunda a escola, que o mesmo está inserido em mecanismos existentes do lado de fora da escola, e que esses, por sua vez, são geradores de desigualdades sociais.

Constata-se através de estudos (Coleman (1966), Bourdieu (2001), Souza (2001), Freitas (2002) que a diversidade do nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável que pode afetar o rendimento e produzir fracasso escolar.

Souza (2001), alerta-nos de que qualquer professor pode observar tais problemas, simplesmente ao trabalhar com os alunos. Esse fato também é apontado pelos gestores políticos, como o ministro da Educação Paulo Renato Souza, do governo Fernando Henrique Cardoso, quando tentou justificar o mau desempenho dos estudantes brasileiros em um teste internacional:

“ O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo. ele é reflexo direto da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda e escolaridade dos pais, a variável que causa a maior diferença de média é a faixa de renda do participante. (...) Quanto menor a escolarização dos pais pior o desempenho do aluno” ( p.16).

Como podemos idealizar os sonhos dos liberais, em dar educação de igual qualidade para todos, no âmbito do capitalismo?

Sabemos que a escola como instituição social, está hierarquizada dentro de um contexto sócio/político e econômico, vigente numa sociedade competitiva. Todos que despendem os mesmos esforços e habilidades, dentro de um processo de aprendizagem, a um tempo idêntico, não poderão apresentar resultados equivalentes. E para os que adquirem o conhecimento em tempos diferenciados de ritmos, espaços e tempos oscilantes e desproporcionais,

como na Progressão Continuada? Como serão os resultados no final do ciclo? Todos terão a universalização equivalente para suprir a demanda social? Há garantia da qualidade no final do processo?

Acreditava-se que, dando a oportunidade de ritmo e tempo diferenciado de aprendizagem para todo e qualquer aluno no processo de Progressão Continuada, poderia ser solucionado o fracasso escolar.

A necessidade da organização escolar com aprendizagem em ritmos e tempos diferentes, com ajuda diferenciada para atender às dificuldades dos alunos, foram os antecedentes da concepção de progressão continuada.

“A idéia, neste caso, é reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um “ciclo” e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo” (Freitas, 2003, p.20).

Como nos aponta a tese de Bertagna (2003):

“(…) A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno (p. 79-81).

Freitas (2003) afirma que o processo educativo está repleto de representações entre professores e alunos, que podem ser criadas no plano da avaliação informal, ou seja, na relação professores e alunos, o que embute “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais.

O que se observa é que, antes mesmo do fechamento das notas obtidas formalmente pelos alunos, o professor já construiu um julgamento sobre o desempenho do mesmo, através da vivência escolar, numa variável subjetiva determinada em função de um aluno ideal que o professor constrói, a partir de suas concepções. Calcados nos valores constituídos pelo professor, Pinto (1994) aponta:

“A avaliação informal se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito correspondentes. (...) São nas decisões sobre o desem-

penho do aluno que podem existir manipulações conscientes e inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino” (p. 15-16).

Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Nesse processo vai se construindo os juízos que os professores fazem dos alunos, reverenciando suas capacidades ou deficiências.

Neste caso, as relações entre professores e alunos vão sendo marcadas no dia-a-dia em sala de aula, tornando-se fortemente constituídas na dependência dos juízos.

Como já apontados em estudos anteriores<sup>5</sup>, o fenômeno da avaliação em sala de aula está alicerçado em três componentes básicos, denominado por Freitas (2002), “tripé avaliativo”: a) o aspecto “instrucional” – através da avaliação dos conteúdos e habilidades; b) avaliação do “comportamento” do aluno em sala – instrumento de controle e obediência às regras, criando uma estrutura de poder; c) avaliação de “valores e atitudes” – que tem ocorrência contínua, expondo o aluno a reprimendas verbais e físicas, e a comentários críticos perante a classe.

Podemos afirmar que esta política educacional favorece a criação de “trilhas diferenciadas” para manter a exclusão. Assim pensando, a progressão continuada, na prática, não implicou em mudanças significativas na aquisição de conhecimento pelos alunos. Bourdieu (2001) diz: “O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (p.50).

A criação das diferentes “trilhas” de progressão trouxe para o debate uma nova visão sobre a questão da exclusão do aluno, entendendo a exclusão, não como colocar o aluno fisicamente fora da escola, mas de forma dissimulada, fazendo do aluno um “excluído de dentro”. Complementarmente, o aluno não adquire o conhecimento suficiente e com qualidade e conseqüentemente, ao sair da escola, torna-se um excluído também na esfera social, pois:

“(…) o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e (...) o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (Bourdieu, 2001, p.74) citado em (Freitas, 2003, p.33).

Esses excluídos, atores de dentro da escola, tornam-se a “prova viva” dos limites e possibilidades da proposta de Progressão Continuada. Eles, que são a própria razão da existência de um sistema de educação escolar, têm-se constituído, ao mesmo tempo, em vítimas do sistema; não apresentando êxito escolar, sofrerão as conseqüências, sendo culpados pelo seu não aprendizado e condenados futuramente pelo seu fracasso.

## 2.2 – A auto-estima

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em se tentar explicar o fracasso escolar, o qual tem sido denunciado pelos altos índices de repetência e evasão ocorridos na última década. Os problemas experienciados pelas crianças nessa situação são na maioria das vezes, vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadequados, entre outros.

Segundo estudos de Boletta e colaboradores (1997), o fracasso escolar pode ocorrer devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que direta ou indiretamente o afetam e/ou por condições internas ao mesmo. Dentre as situações externas mais arroladas estão as causas de ordem socioeconômicas das famílias, e as causas de ordem institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola, passando pela pedagógica, e também a formação do professor. Dentre os fatores de ordem interna (do indivíduo), destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

Diante dos diversos fatores que podem interferir na aprendizagem, priorizaremos aqui os aspectos afetivos, mais especificamente a auto-estima da criança, e como estes podem influenciar na sua aprendizagem. A criança é suscetível a estes fatores externos que se chocam com sua fragilidade interna, podendo, assim, ocorrer interferências na sua aprendizagem. Cabe a nós professores, uma constante observação dos aspectos emocionais.

De acordo com Cruz (1999): “(...) uma das características presente nos indivíduos com dificuldades de aprendizagem refere-se as problemas emocionais ou sócio-emocionais” (p.125).

Segundo o autor, os transtornos emocionais mais constantes são: ansiedade, instabilidade emocional e dependência; desatenção; inquietude; reações comportamentais bruscas,

---

<sup>5</sup> Sugéridos mais extensamente em outros textos (Freitas, 1995; Freitas, 2001).

muitas vezes, sem razão aparente; falta de controle de si mesmo; dificuldade de ajustamento à realidade; auto-conceito e auto-estima baixa com intolerância à frustração, entre outros.

Já para Rosenberg (1973), a auto-estima “é uma atitude positiva ou negativa para um objeto particular: si mesmo” (p.39).

Em se tratando de uma elevada auto-estima o aluno respeita-se e sente-se digno da estima dos demais, considerando-se suficientemente bom em relação aos outros. A baixa auto-estima já implica insatisfação e até, às vezes, desprezo por si mesmo, e por não respeitar-se, alimenta a vontade de ser diferente do que é.

No contexto psicológico, a auto-estima está intimamente ligada ao auto-conceito que o indivíduo vai formando. Segundo Oliveira (2000): “assim, o organismo reage com emoções e afetos que podem ir de uma superestima ao desprezo por si mesmo” (p.62).

Torna-se evidente, portanto, que a auto-estima é uma manifestação que surge por meio do relacionamento com os outros e com o ambiente, desde os momentos iniciais da vida.

Na tese de Yaegaschi (1997) - citada por Passeri (2003, p.22), denominada “O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas” - a autora relata-nos a preocupação com os fatores emocionais diante do fracasso escolar e conclui que, na maioria dos estudos sobre esses fatores e sua relação com o fracasso escolar, constatou-se que os problemas emocionais podem, de fato, influenciar no rendimento escolar, principalmente no início da escolarização.

Portanto, o ambiente em que a criança vive tem muita influência sobre sua auto-estima, inclusive as pessoas do seu entorno com quem ela convive, sendo essencial para o sucesso a relação positiva com os pais, familiares, inclusive os professores.

Com sua auto-estima influenciada pelas opiniões de pessoas importantes para sua vida, o aluno passa a se auto-avaliar, baseando-se no modelo de aluno ideal que os pais ou professores lhe apontaram como sendo “o mais inteligente”, “o mais esforçado”, “o mais preguiçoso”, etc.

Na visão de Oliveira (2000), podemos observar a importância da auto-estima para a vida do indivíduo:

“ O indivíduo que possui uma auto-estima negativa está em desacordo com o que é e com o que gostaria de ser, deixando margem para que surja a ansiedade, que pode abalar a consciência de si. A auto-estima positivamente desenvolvida e consolidada é um dado importante e decisivo para uma vida consciente e como forma de auto-avaliação criadora” (p.62).

Outro aspecto muito importante apontado, é o de que o professor deve saber como estimular seus alunos, e isto não significa apenas elogiar ou incentivar seu desempenho, e sim “(...) oferecer-lhe oportunidades de vivenciar o prazer gerado pelo sentimento de competência pessoal e segurança para vencer desafios intelectuais” (Scoz, 1994, p.81).

Nos estudos realizados por Bee (1984), comparando alunos com sua auto-estima elevada com outros que possuem auto-estima rebaixada, concluiu-se que as primeiras possuem melhores desempenhos na escola, possuem mais amigos, possuem um relacionamento positivo com seus pais e, quando atingem a adolescência, tendem alcançar o que ele chama de “identidade realizada”.

Concluiu que a escola possui uma grande influência na auto-estima dos alunos, quer seja fazendo críticas excessivas, repressões, ou atribuindo-lhes sistemas de avaliações inadequados. Ao se deparar com tais circunstâncias, a criança pode adquirir sentimentos de fracasso, incapacidade, falta de confiança em si e diversos outros sentimentos negativos.

Como acrescenta Fonseca (1984), experiências negativas, quando se repetem frequentemente por um longo período, diminuem o auto-conceito escolar das crianças, suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando esses sentimentos nas áreas sociais, provocando um comportamento retraído desadaptado, sendo este prejudicial à sua aprendizagem.

Neste sentido, o papel da escola e em especial o do professor torna-se imprescindível para que a aprendizagem se efetive com qualidade, procurando utilizar mecanismos, que facilitem o relacionamento dos alunos com o conhecimento.

### 3 – Procedimentos Metodológicos

Com o intuito de desenvolver meu trabalho no enfoque da Progressão Continuada, por sentir-me instigada durante anos anteriores com os resultados do rendimento das crianças no final do ciclo, procurei inteirar-me da bibliografia que aborda essa temática.

Quando no 5º semestre da Curso de Pedagogia, ao cursar a disciplina Pesquisa Pedagógica I e ser instigada a escolher um tema que me desafiasse, logo cheguei a conclusão: Por que não falar de Progressão Continuada?

Delineando o assunto numa conversa informal com a docente da disciplina, ela enfatizou a necessidade de estudos sobre o assunto, expondo a fundamental importância para nós futuras formandas em Pedagogia. Segundo a professora, desenvolver um trabalho de dentro dos muros da escola poderia propiciar análises em diversos campos – sociológico, metodológico, psicológico, etc. Também desvendaria a realidade vivenciada pelos atores dessa trama.

Solicitou então, um pré-projeto de cada aluna, onde se esboçaria e apontaria o problema de pesquisa, e as intenções do trabalho. Ao se discutir o problema seria necessário um levantamento teórico/bibliográfico.

Até então, eu tinha conhecimento apenas dos documentos oferecidos pela SEE (Secretaria de Educação do Estado) na unidade escolar. Além disso, conhecia também alguns informativos direcionados aos professores, acredito que com a simples intenção de esclarecimento. Na escola pouco se falava sobre o assunto; apenas veiculavam críticas baseadas no senso-comum. Quando questionada sobre algo mais relevante, a direção, na medida do possível e de forma fragmentada, abordava o assunto.

Nessa mesma disciplina, fizemos um levantamento dos TCCs da Faculdade de Educação, com autores, assunto, área do assunto, data e palavras-chave. Depois de catalogados obtivemos uma relação de todos. Mediante esse roteiro, pude aproximar-me dos poucos TCCs existentes.

Tentando amadurecer minha idéia, busquei junta à professora, indicações pertinentes. Ela sugeriu-me que procurasse pelo professor Luiz Carlos de Freitas, colocando minhas intenções de estudo.

Empolgada com o assunto, busquei suporte também na escola com documentos pertinentes. Naquele momento, minha diretora na escola salientou as dificuldades a serem enfrentadas, justamente, porque segundo ela, poderia construir uma concepção errônea do projeto e me decepcionar - recordo suas palavras: *“muitas surpresas estão por vir”*.

Mostrou-se solícita em ajudar no que fosse necessário, inclusive disponibilizando documentos e textos referentes ao assunto.

### 3.1 – A escola pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da Rede Pública Estadual, na educação básica – 1º ciclo (1ª série a 4ª série), que atende cerca de 200 alunos, distribuídos em sete (7) salas de aula. A escola localiza-se num bairro periférico do município de Campinas, de classe baixa, onde em sua maioria, as famílias residem em casa própria, ainda em construção. Por ser localizado na divisa do município de Hortolândia, atende os alunos que residem nas imediações. Também atende uma demanda de alunos que residem numa ocupação do MST (Movimento dos Sem Terra), que fica há dois quilômetros da escola.

A escola se situa num ponto de grande circulação no bairro. Vizinha a essa escola, tem uma creche municipal que atende a demanda de quatro bairros da região. Do outro lado, esquerdo, está localizada outra escola estadual que atende o Ciclo II do regime de Progressão Continuada. Portanto, a circulação de crianças, jovens e adultos é permanente na localidade.

No bairro se destacam pontos comerciais como: uma padaria, um mercado, bares, papelaria, varejão, etc. Infelizmente o setor da saúde é ineficiente, não se constata farmácias, nem posto de saúde. Por ser considerado um bairro ainda em crescimento, as relações interpessoais são favoráveis, havendo pouca violência.

Numa confortável área, a escola foi construída há oito anos. Com uma arquitetura simples, ainda nos moldes escolares, é constituída de sete salas de aula, uma biblioteca ampla, sala pedagógica, sala de vídeo, uma sala de professores, uma secretaria, e a diretoria. Todas as salas são de acesso por um único corredor. O pátio considerado pequeno é próximo ao refeitório, tornando-se as vezes tumultuado. Também conta com uma quadra poliesportiva. Na parte externa conta com um amplo espaço gramado com bancos de cimento para se sentar.

A escola não contempla laboratórios, teatro e sala de informática, apesar de um kit recém chegado para uso dos alunos.

O funcionamento da escola se dá em dois (2) períodos – manhã e tarde, sendo quatro (4) salas funcionando de manhã, e três (3) salas à tarde.

Devido a demanda de alunos nessa escola ser considerada pequena, as salas de aulas são constituídas com um número satisfatório de alunos, em média 25 a 30 crianças.

Essa unidade escolar trabalham nove professores, incluindo os especialistas (Educação Artística e Educação Física). Das demais professoras, cinco ocupam cargo efetivo nessa unidade, sendo que 60% acumulam cargo em outras unidades da rede municipal de ensino.

O cargo da direção é ocupado por uma vice-diretora, portanto, a mesma responde interinamente pelos dois cargos.

Nessa unidade escolar não comporta o cargo de coordenadora e inspetora, visto que, de acordo com as instâncias superiores, o número de salas e de alunos não é compatível para a ocupação de ambos os cargos.

A escola conta apenas com uma secretária, também de cargo efetivo, para atender a demanda burocrática da secretária. Para os serviços gerais, conta com uma (1) auxiliar de serviço que é contratada por uma cooperativa em parceria com a Secretaria da Educação.

Para os serviços de merenda, conta com uma cozinheira designada de uma empresa terceirizada para merenda escolar.

### **3.2 – Coleta de dados**

Iniciei o ano letivo de 2004 numa classe com 30 alunos, todos compreendendo a faixa etária do ciclo, sendo em sua maioria do sexo feminino (60%), apresentando o quadro de 90% provenientes da mesma turma (3ª série A) do ano anterior, e 10% de alunos que freqüentavam uma outra turma (3ª série B) no período da tarde.

Primeiramente, fiz um período de observação para que detectasse as dificuldades mais marcantes do grupo e que proporcionasse maior campo de estudo para a proposta do trabalho.

Para isso, num período de mais ou menos 30 dias, fiz uma observação intensa, definindo ou levantando um grupo de alunos – três com maior facilidade e três com maior dificuldade – o qual foi observado e analisado durante a pesquisa nesse ano de 2004.

Passado o período de observações inicial, comecei a desenvolver a pesquisa definindo o grupo de (seis alunos), que constituíram o grupo de estudo em diferentes aspectos: cognitivo, afetivo, emocional e em dimensões da apropriação do conhecimento formal e informal nas disciplinas que compõem o ciclo, nas atividades extra-classe e extra-curriculares de ensino.

Como parte constitutiva desse trabalho, através das observações diárias na interlocução de sala-de-aula e demais áreas no âmbito escolar, elaborei relatórios freqüentes (contendo “episódios”) que serviram de base na análise da pesquisa.

Direcionei meu estudo para a trajetória da aprendizagem dos alunos do último estágio do ciclo (4ª série), com o interesse de pesquisar e analisar as condições de aprendizagem que os alunos apresentam nesse ciclo, e os mecanismos que são utilizados nesse processo. Utilizei como cenário a minha própria sala de aula.

Além disso, pudemos nos valer de documentos existentes na escola referentes aos rendimentos anteriores destes alunos.

Devo salientar a dificuldade encontrada em anotar os fatos “in loco”. Tal fato decorre da diferença entre um observador externo ao âmbito escolar, que certamente está sentado num

determinado ponto estratégico da sala de aula, com papel e caneta e a minha situação de professora da turma. Como professora tinha que dar conta do ensino e ao mesmo tempo do registro. Dessa forma, somente foi possível efetuar os registros após a ocorrência dos fatos, após o término das aulas, a partir da minha memória.

A observação direta e sistemática principalmente em sala de aula aconteceu durante o primeiro semestre e o mês de agosto de 2004. Sempre que um fato considerado interessante para a pesquisa ocorria, eu procurava armazenar na minha memória para posteriores anotações. Minhas observações eram diárias, focando em especial o grupo de alunos selecionado. Noto que passei a dar mais atenção a estes alunos, querendo subsidiá-los o tempo todo.

Durante as aulas de Educação Física e Artística, ministradas por outros professores, ora em quadra, ora noutra sala disponível, acompanhava-os praticamente em todas as aulas. Curiosamente indagavam: *“Por que você não faz como as outras professoras? Você vem vigiar a gente?”* Referiam-se a ficar na sala de aula ou em outro lugar, fazendo outras coisas.

Durante o intervalo (recreio), o procedimento era o mesmo. Como a escola não comporta inspetor de aluno, o recreio é dirigido pelos professores (até o mês de maio). Portanto, ficávamos por perto.

O levantamento dos dados pretendeu apreender os diversos aspectos da progressão continuada, e especificamente como se dá a trajetória escolar dos alunos em uma sala do último estágio do ciclo I.

#### 4. O regime de progressão continuada no ensino fundamental

Com uma expressiva preocupação, educadores e agentes educacionais vêm buscando mecanismos para conter a defasagem escolar apresentada pelos alunos. Os resultados demonstrados através de estudos científicos, teóricos e a constatação in loco nas instituições escolares, entretanto, indicam que os problemas da educação brasileira, e em especial da Rede Estadual de São Paulo estão acentuando-se. Tais estudos alertam a sociedade em geral sobre as condições precárias de aprendizagem.

Sabemos que é preciso urgência para alterar o perfil do desempenho da educação brasileira, o qual é ainda representado graficamente pela tradicional pirâmide de larga base, correspondente à entrada no ensino fundamental, e um progressivo e acentuado estreitamento ao longo dos anos de escolaridade regular. O ideal seria uma maior equiparação entre entradas e saídas, como aponta o 3º artigo da LDB, “(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o compromisso com a qualidade no processo.

A escola sendo uma instituição social, é responsável pela formação do cidadão, proporcionando o desenvolvimento das competências necessárias à construção do conhecimento e à preparação para o trabalho, portanto, medidas visando alterar o quadro do fracasso escolar são pertinentes e necessárias. Para o desempenho efetivo dessa responsabilidade, conta com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que orienta e regulamenta:

“O ensino fundamental, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, é obrigatório, gratuito e constitui direito público subjetivo. Deve ser assegurado pelo Poder Público a quem cumpre oferecê-lo a toda população, proporcionando as condições necessárias para a sua integralização, sem qualquer obstáculo, ao longo de oito anos ininterruptos” (BRASIL, SP. Ind., 1997, p.152).

Uma importante modificação se deu com uma reforma da rede pública paulista em 1995. O Decreto nº 40.473 procurou reorganizar a rede física, separando os alunos do Ciclo I (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental dos alunos do Ciclo II (5ª a 8ª séries) em escolas diferentes, procurando a adequação do espaço físico ao nível de ensino. Poucas unidades escolares ficaram de fora dessa mudança por inviabilidade de espaço físico. Também procurou reduzir os turnos de funcionamento, passando a carga mínima anual para 200 dias letivos, adequando a jornada de trabalho dos professores e racionalizando investimentos.

O regime de Progressão Continuada foi aprovado em agosto de 1997 e tornou-se efetivo a partir de 1998. Na sua criação, acreditou-se que este poderia vir a representar a inovação mais relevante e positiva na história recente da educação no Estado de São Paulo, visto que se tratava de uma mudança radical.

A proposta da progressão continuada foi implantada como uma tentativa de diminuir os altos índices de evasão e retenção escolar. Procurou garantir o acesso e a permanência do aluno respeitando a relação idade/série, visando à melhoria do ensino. Segundo a Indicação, a progressão continuada precisaria ser entendida “(...) como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial, automático de se ‘empurrar’ os alunos para séries, etapas, fases subseqüentes” (Indicação CEE nº 22/97).

Procurar entender o processo implantado pela Secretaria da Educação e as mudanças pertinentes à proposta, é importante, uma vez que propunha uma nova forma de lidar com a aprovação/reprovação escolar, além de uma nova concepção de avaliação e organização escolar.

A progressão continuada é instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), que permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos (Bertagna, 2003, p. 79).

A proposta se apresenta como:

“(...) uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regulamentação do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino” (Suplemento Especial de Legislação, 1997: 9).

Através da Deliberação CEE nº 9/97, instituiu-se, para o sistema escolar, o Regime de Progressão Continuada. Esse novo regime que ora se apresentava para o Ensino Fundamental, com duração de oito anos, recomendava:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos.  
1º - O regime de que trata o artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, propôs ações objetivando a elaboração do projeto para a implantação do regime de Progressão Continuada, orientando e especificando forma de implantação, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

- avaliação institucional interna e externa;
- avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;
- atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;
- meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
- indicadores de desempenho;
- controle de frequência dos alunos;
- contínua melhoria do ensino;
- forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- dispositivos regimentais adequados;
- articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, SP, Ind. 1997, p.154). Apud Silva, 2002, p. 11-12).

A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender; sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes, cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno (Bertagna, 2003, p.81).

Neste caso, "(...) o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos e, se necessário, no final de cada período letivo" (C.E.E.nº09/97).

A diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada, "[...] a criança avança em seu

percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir”.

E na promoção automática, “[...] a criança permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados” (Estado de São Paulo, 1998, p. 2-3).

Este aspecto é reiterado em diversos textos oficiais, como aponta Bertagna (2003, p. 87):

“A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente sem ser submetido a processo contínuo de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário” (SÃO PAULO [Estado], 1998e, p. 17).

Nesse sentido, observa-se um novo processo avaliativo, procurando romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência na escola das camadas populares.

“O regime de progressão continuada não significa aprovação automática, muito menos, desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas. Ele é, sim, um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. Deixa de ser repressora, castradora e comparativa para ser norteadora e estimuladora do processo ensino-aprendizagem” (SILVA, 1997, p. 2).

A possibilidade de uma organização escolar diferenciada e com progressão continuada não é privilégio da nova LDB nº 9.394/96, mas esta vem clarear essa perspectiva, apontando para sua efetivação, se for de interesse do processo de aprendizagem.

Em textos legais anteriores, já na LDB nº 4024/61, artigo 104, na Resolução SE 306/68, e na LDB 5692/71, artigo 14, são apresentadas discussões em torno das questões que envolvem o fracasso escolar.

Colocava-se como imprescindível a criação de condições que favorecessem a implantação de modificações mais substanciais, assegurando infra-estrutura da escola, profissionais de educação com tempo para elaborar programas de ensino e instrumentos de avaliação para diagnosticar as condições dos alunos, mantendo um registro sistemático do desempenho

do aluno para redirecionar o trabalho, entre outros, de forma a viabilizar a proposta (Quaglia-  
to, 2003, p.109).

De acordo com Freitas (2004), foram os próprios liberais que denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da escola seriada há pelo menos 40 anos com Carroll (1963) e há 30 anos com Bloom, Hastings e Madaus (1971), “(...) dado suficiente tempo e apropriadas formas de ajuda, 95% dos estudantes pode aprender a matéria com alto grau de domínio” (p. 46).

Com a nova proposta, também procura-se romper com a retenção dos alunos, constituída como instrumento de seletividade do processo escolar, baseada em mecanismos de prêmios e punições a alunos, principalmente advindos das classes populares, “(...) é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista” (Freitas, 1995, p.270).

Neste caso, a avaliação deixaria de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, pelos meios alternativos de recuperação ou reforço.

Como enfatizada na nova Deliberação (Ind. 1997, p.152)

“(...) a reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito da reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua”.

No entanto, os métodos utilizados para a avaliação dos alunos, têm uma outra característica na nova proposta, como a atual avaliação externa proposta pela Secretaria de Educação, o SARESP ( Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que tem como objetivo medir o desempenho dos alunos como forma de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, bem como fornecer parâmetros para o trabalho do professor da série seguinte.

Neste contexto, a avaliação deveria ser um caminho para a não exclusão dos alunos, deixando de ser classificatória, para comprometer-se com a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo do aluno. Segundo a concepção apresentada no projeto, esta é um:

“(...) instrumento para ajudar o aluno a aprender e faz parte integrante do trabalho realizado em sala de aula. A partir dela, o professor pode rever os procedimentos que vem utilizando e replanejar o trabalho. Para o aluno, ela permite perceber os avanços e dificuldades. Tem, assim uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem” (SÃO PAULO (Estado). 1998e. p.9).

Se considerarmos a idéia de que “*toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal*”, a progressão continuada permite acompanhamento dos avanços e das dificuldades através de um trabalho sistemático por parte do professor, num sistema contínuo avaliativo do processo de aprendizagem, assegurando-lhe suporte e reforço escolar, favorecendo assim, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo ( Passeri, 2003).

Nesta sistemática, pretende-se melhorar a relação escola-aluno, adequando seus procedimentos e métodos de ensino às possibilidades de sua clientela, resgatando a função social da escola – socializar os conhecimentos básicos para todos. “Já é tempo de perdemos a ilusão perversa de que alunos diferentes devem todos aprender em igual medida, qualitativa e quantitativamente” (SÃO PAULO [Estado], 1998, p.3).

Para que se alcance tal proposta são necessárias mudanças na atuação pedagógica, reformulação da atuação docente com base na heterogeneidade, “*possibilitando aos professores repensar suas concepções sobre o papel e finalidade do ensino e da aprendizagem*”, considerando além de estratégias de ensino dirigidas ao conjunto da classe, atividades para pequenos grupos, ajuda apropriada às dificuldades particulares dos alunos e o intercâmbio de experiências (Quagliato, 2003, p.135).

Como é enfatizado (SÃO PAULO (Estado), 1998, p.4): “[...] um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos conteúdos escolares”.

Portanto, como nos aponta SOUSA (1998), a escola deverá elaborar uma proposta pedagógica definida em seu regimento escolar, possibilitando uma nova estruturação do ensino – a formação de turmas, horários, tempos escolares diversos, programas, processos da avaliação, progressão continuada e/ou parcial, classificação, reclassificação, retenção por frequência insuficiente e outras formas de avanço do aluno. Para isso, contará com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, criando uma proposta de acordo com suas necessidades, considerando a participação ativa dos pais e conselho de classe.

Também há a necessidade da organização escolar promover mecanismos que permitam ao aluno superar suas dificuldades, utilizando-se de todos os esforços – recuperações contínuas e paralelas, que envolvem pais e órgãos supervisores. Se esses esforços no final de

cada série do ciclo, não forem suficientes, deverá propor um programa sistematizado com alternativas de ação pedagógica que assegurem a aprendizagem progressiva do aluno:

“O processo de avaliação em sala de aula deve receber cuidados específicos por parte de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois essa avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas. A equipe deverá ter claros os padrões mínimos de aprendizagem esperados para seus alunos. Além disso, a proposta deverá também prever e assegurar participação das famílias no acompanhamento do aluno, dentro e fora do regime de progressão continuada, fornecendo-lhe informações sistemáticas sobre sua frequência e aproveitamento, conforme determinam os incisos VI e VII do artigo 12 da LDB” (Brasil, SP, Ind. 1997, p.153).

Essa possível deficiência pedagógica pode gerar a desmotivação e a indisciplina na escola. Oliveira (1998), propõe que se observe os motivos que levam os alunos a essas atitudes, desde problemas extra-escolares, até os relacionados ao desinteresse proporcionado pelas atividades em classe, e a partir desses dados, procurar desencadear ações mais pedagógicas e menos punitivas, para que assim não fomente a exclusão e evasão dos alunos.

Outra ocorrência que leva à evasão e ao fracasso escolar, é relativa aos alunos faltosos que por serem legalmente amparados, cabe à escola tomar medidas para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares, também conscientizando-os das conseqüências que tais faltas acarretam no seu rendimento e no processo de progressão continuada. Assim pode-se constatar em documentos oficiais:

“Em relação aos faltosos, cabe à escola trabalhar no sentido de estabelecer um sério programa de compensação de ausências através da realização de tarefas várias, de modo a evitar a possibilidade de uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional de direito à educação fundamental” (SÃO PAULO [Estado], 1998, p.18).

A frequência do aluno é um ponto importante a ser considerado. Portanto, a escola deverá ter um controle sistemático da presença do aluno bem como o controle de sua avaliação contínua. Caso isso não ocorra poderá desencadear processos de retenção desse aluno.

A Secretaria aborda em documentos oficiais a promoção parcial. Em termos de Ensino Fundamental, o aluno poderá ser promovido parcialmente na 8ª série do Ciclo II se tiver rendimento insatisfatório em até três disciplinas. O aluno será retido na 1ª, 2ª e 3ª séries do ciclo I e na 5ª, 6ª e 7ª séries do ciclo II se tiver frequência menos que 75% e desempenho insatisfatório; na 4ª série do ciclo I e 8ª série do ciclo II se seu rendimento for insatisfatório, mes-

mo que tenha 75% de frequência. Por fim, o aluno é considerado evadido quando tem frequência irregular, menor que 75% e não participa das avaliações finais (BIANI, 2004).

Um outro aspecto contido na nova proposta é com relação à classificação, reclassificação e aceleração. Nos termos legais, classificar pressupõe matricular o aluno na série ou etapa adequada ao seu nível de aprendizagem, levando em conta a relação idade/série. Reclassificar é alterar a classificação do aluno com o objetivo de avançar ou acelerar os estudos. A aceleração da aprendizagem reorganiza a trajetória escolar de modo a atender aos alunos em defasagem idade/série contribuindo para que ele progrida no aprendizado.

Todos esses mecanismos articulam a favor do progresso do aluno, visando recuperar a aprendizagem.

Sabemos que o Brasil é um país onde há pressões com interesses políticos/econômicos por um melhor nível escolar para seus trabalhadores e tendo em vista os interesses do setor econômico do país, a qualidade da educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico, e como objetivo essencial, são essenciais para uma melhor qualidade de vida para a população. Apresentando essa preocupação, observamos no relatório da Secretaria uma justificativa:

“Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por um outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação” (BRASIL, SP, Ind. 1997, p.152-153).

Sabendo no entanto que, as condições necessárias para que essa proposta se transformasse em realidade não foram garantidas, como se proclamava “a equidade com qualidade”.

## 5. Progressão continuada: desvelando a situação de alunos no final do ciclo

### 5.1 – Alguns aspectos da proposta pedagógica da escola

A escola pesquisada sofreu alterações durante a pesquisa com a troca de vice-direção.

Quando indaguei da possibilidade de me emprestar a proposta político pedagógica da para análise, recebi a notícia:

*“Que proposta? Eu é que gostaria de saber onde está?”*

Então, afirmei que a escola tinha feito tal proposta há algum tempo atrás. Ela porém, retrucou:

*“Está aqui o que encontrei na escola, nada mais foi localizado”; “só se a antiga diretora levou por algum motivo e não devolveu”.*

Naquela mesma semana retornou-me dizendo que, através de contato com a antiga diretora foi informada que a proposta não havia sido finalizada, uma das justificativas era falta de tempo.

Procurou agilizar novamente essa questão e pediu que os professores providenciassem o plano de curso, para que o mesmo fosse anexado à proposta. Também agendou reunião com o Conselho de Escola para discutir o assunto.

Passado algum tempo, retornei em busca de algum vestígio da proposta. A argumentação era de que havia sido enviada juntamente com os anexos para a Diretoria de Ensino para homologação e não havia retornado até o momento (final de julho).

Preocupada em agilizar o processo, encaminhou-me uma cópia do projeto. A seguir vou destacar alguns aspectos da proposta, como objetivos, desenvolvimento, metodologia e avaliação, para possíveis análises frente aos resultados desse trabalho.

### 5.2 – Finalidades e Objetivos da Instituição

O objetivo geral é a construção de conhecimentos novos e de significados éticos necessários e constitutivos das ações de cidadania. Em função desse saber, deve-se propor um novo tipo de Homem, capaz de lidar com novas tecnologias e novas linguagens, instrumentalizando-o para um processo de educação contínua e permanente.

A escola é um espaço de formação e informação, possibilitando o desenvolvimento de capacidades que permitam compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais, garantindo aos alunos o acesso e compreensão dos produtos das culturas local, nacional e universal.

A aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção dos alunos nas questões sociais que marcam cada momento histórico em um universo cultural maior (extraído da proposta Pedagógica da escola investigada).

### **5.2.1 – O Desenvolvimento e Implementação da Proposta Pedagógica da escola**

O grande desafio da educação brasileira hoje é garantir uma escola de qualidade e trajetórias escolares bem sucedidas para todos. Nesse contexto, faz-se necessário o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais que revelem sua qualidade e respeitem a equidade de direitos e deveres de alunos e professores.

Face a esses desafios a equipe pedagógica elencou as ações que visam a melhoria da qualidade de ensino (que todos tenham sucesso em sua trajetória escolar) e garantem a permanência de todos na escola:

- I – desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- II – aprimoramento da prática pedagógica;
- III – revitalização das salas-ambientes ou ambientadas;
- IV – dinamizar o uso do material didático disponível.

### **5.2.2 – Metodologia da proposta**

A prática escolar por se constituir uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada durante um período contínuo e extenso elege, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico cuja aprendizagem e assimilação são considerados essenciais para que os alunos exerçam seus direitos e deveres. Portanto, comprometida efetivamente com o desenvolvimento e socialização de todos que participam do processo.

Mediante o processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento possibilita o desenvolvimento de capacidades, como as relações interpessoais, as cognitivas, as afetivas, as éticas e de inserção social. É nesse universo em que o aluno vivenciando situações diversificadas terá competências para dialogar com a comunidade, respeitar e ser respeitado, ouvir e ser ouvido, reivindicar direitos e cumprir obrigações, participar ativamente da vida cultural, social, e política de sua cidade, estado e país.

Nesse contexto, aprender e ensinar, construir e interagir são a essência de toda prática educativa que exigirá do professor propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e

avaliar, a fim de planejar atividades de ensino para aprendizagem de maneira adequada e coerente (ajustadas às diversidades de sua clientela e sobretudo, que respeitem os ritmos de aprendizagem de cada um).

Todo material é fonte de informação porém serão priorizados materiais de uso social freqüente (jornais, revistas, catálogos e folhetos, filmes, livros, etc), pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm vinculados com o conhecimento da escola e extra-escolar.

Em *Língua Portuguesa*, espera-se que o aluno adquira progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhe possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação no mundo letrado. Portanto, é necessário que os alunos utilizem eficientemente a linguagem verbal (oral e escrita) na produção e interpretação de textos de gêneros diversos. O domínio do diálogo, na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é, fundamental na aprendizagem de cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade de interagir e de respeito ao outro.

A prática da leitura terá enfoque especial visando a formação de leitores competentes. Portanto, a escola desenvolverá um projeto específico privilegiando situações linguisticamente significativas, assegurando dessa maneira, as várias formas de leitura em atividades seqüenciadas e permanentes.

Efetiva-se como meta prioritária, não só a alfabetização, mas também nas séries seguintes, a busca do sentido, daquilo que se lê e daquilo que se escreve, fazendo a criança descobrir, principalmente as relações entre a fala e a escrita, em síntese “alfabetizar letrando”.

Na *Matemática*, que fundamenta a formação de mecanismos de raciocínio, seja a partir de experiências vivenciadas pela criança no seu cotidiano, ou pela inserção de novos conhecimentos que deverão ser utilizados nos cálculos como elementos facilitadores, serão utilizados material dourado, escala cuisinaire, fita métrica e outros objetos que forem pertinentes.

O desenvolvimento do senso crítico em *História e Geografia*, a partir do conhecimento da vida social, política, econômica e cultural do passado, dar-se-á refletindo sobre o presente e projetando o futuro através de debates fundamentados em leituras específicas e pesquisas onde os alunos poderão construir o conhecimento.

Para orientação de localização utiliza-se a linguagem cartográfica respeitando a orientação espaço-temporal para cada ciclo.

O ensino de *Ciências* deve ampliar a visão dos alunos sobre a organização funcional do ambiente, dar oportunidade para conhecer seu próprio corpo, os fatores que promovem a saú-

de e observar os componentes do meio mais próximo, além de procedimentos de investigação científica de experimentos.

O ensino de *Artes* busca promover a formação artística e estética do aprendiz e sua participação na sociedade e terá três eixos norteadores: a produção (fazer artístico e o conjunto de questões relacionados), a fruição (apreciação contemplativa da arte e do universo relacionado) e a reflexão ( construção de conhecimentos sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e da arte como produto histórico).

A *Educação Física* tem como eixo norteador capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada. É fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, cooperativo, competitivo, entre outras, e promover situações de aprendizagem que contemplem as situações de arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sempre valorizando o investimento que o aluno fez para construir uma postura positiva, estimulando a auto-confiança e a auto-estima.

### 5.2.3 – Avaliação

A avaliação entendida como processo contínuo, sistemático e cumulativo permeia todo o trabalho docente e revela a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Faz-se necessário a utilização de uma diversidade de instrumentos e situações que possibilitem, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares trabalhados e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

É de fundamental importância a utilização de diferentes códigos como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos. Considerando essas preocupações o professor realizará a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro, em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise de produção dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos analisados o “real” das aprendizagens conquistadas;
- atividades específicas: trabalhos individuais/grupos, provas;
- auto-avaliação: oportunidade do próprio aluno refletir sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades buscando construir gradativamente a autonomia dos alunos.

Serão oferecidos mecanismos de recuperação aos alunos que apresentarem aprendizagem deficientes, respeitando os ritmos de cada aluno.

- Contínua – durante o bimestre dirigida às dificuldades específicas do aluno.
- Paralela/Reforço – durante o ano letivo em projeto específico.

A Proposta Pedagógica foi elaborada com a participação dos professores e da comunidade. Procurou-se priorizar uma nova visão de educação que atendesse à realidade educacional: a progressão continuada. Na questão da metodologia e avaliação procurou-se priorizar diferentes mecanismos para atender a melhor formação dos alunos, visando a qualidade.

### **5.3 - As práticas cotidianas vivenciadas**

Novamente estava diante do chamado “abacaxi”. Isso mesmo, como nomeou uma das professoras da escola, o último estágio do ciclo I - uma 4ª série de uma escola Pública Estadual. Seria persistência ou busca de desafios?

Sem buscar definições encarei a escolha. A maioria dos alunos me conheciam, nem que fosse de “fama” (boa ou má profissional) por trabalhar nessa escola durante muitos anos. Encontrei problema porque a maioria dos alunos optaram pelo período da manhã, inclusive os do período da tarde queriam se transferir, provocando uma evasão na turma da tarde. O problema foi solucionado pela direção, mesmo não contentando a maioria dos alunos e pais.

Comumente nos primeiros encontros, fazemos atividades mais livres: brincadeiras, conversas informais, definimos acordos, exposições sobre possíveis projetos e atividades entre outros.

Os pais e/ou responsáveis são convidados a participar das aulas e/ou brincadeiras desenvolvidas e também participam de palestras ministradas por agentes de saúde e pastorais comunitárias. Importante dizer que o percentual de pais tem diminuído nos últimos anos. Os que comparecem, alegam ter outros afazeres urgentes e sutilmente vão escapulindo.

Os que permanecem por algum tempo apresentam-se interessados no sucesso dos filhos, mostram-se solícitos e apresentam questionamentos e preocupações com a qualidade da educação.

Nessas conversas informais com os responsáveis pelos alunos podemos detectar aspectos pessoais dos alunos, favorecendo lidar com eles durante o ano.

No primeiro encontro, os alunos mostraram-se interessados e também apreensivos basicamente pela mudança de vida. Alguns se manifestaram descontraídos, outros timidamente respondiam aos questionamentos. A insegurança ocorre em todas as dimensões, tanto para os alunos, quanto para a professora: O que falar? Como falar? Por que falar? Por que não ouvir? Essa situação é muito conflitante, nova, imprevista...

Acredito que, os primeiros contatos são imprescindíveis numa relação harmônica do grupo. Neste caso, intensifiquei o diálogo procurando transparecer a pessoa do professor que o aluno buscava conhecer, apresentação que formalmente acontece no primeiro dia. Todos nós estávamos apreensivos por aquele momento, acolhendo todos os gestos e falas como “um tijolo” na construção do clima afetivo que se iniciava.

O tumulto era generalizado: nomes não especificados na lista de chamada; em outro caso, nome não encontrado por erro na digitação da lista; alunos querendo trocar de horário; pais disputando a atenção da professora, e inclusive alunos discutindo por causa de lugares.

De forma natural, não pretendendo impor limites logo de imediato, estava frente a um impasse: posiciono-me ou deixo fluir as questões. Confesso a dificuldade em acertar o melhor caminho logo de imediato.

Dado o momento efervescente, era hora de conduzir a conversa, afinal todos aguardavam o posicionamento da professora. Procurando estabelecer um diálogo, propus que falassem um pouco de si, como nome, idade, onde morava, de onde (classe) veio, o que pretendia, quais as expectativas em dado momento. Tal procedimento não caminhou sem dificuldades, porque a tensão em falar em alta voz deixou muitos acanhados e nervosos. Foi preciso conduzi-los buscando entusiasamá-los durante a explanação.

Assim, a aluna MA questiona:

*Professora, não é verdade que esse ano a coisa é séria? Não repete de ano?* Referia-se a um comentário que fazia com outra colega.

Propus que se todos se empenhassem em estudar com afinco, a resposta para sua indagação não seria verdade.

Encaminhei a aula propondo uma atividade mais descontraída onde pudesse avaliar a interação do grupo, maior facilidade ou dificuldade de se expressarem e observar a relação afetiva que se apresentava entre os alunos. Estava à procura dos alunos mais desenvolvidos e à procura dos que demonstravam ter maior dificuldade.

Cada aluno recebeu uma bexiga e um pedaço de papel, onde escreveu três características suas – físicas e/ou psicológicas. Posteriormente enrolava o papel em forma de canudo e colocava dentro da bexiga. Cada um enchia e amarrava a sua bexiga; dado o sinal, todos lançavam as bexigas ao ar tocando-as. Durante alguns instantes apalpavam em qualquer uma que

alcançassem. Ao comando de parar, cada aluno ficava com uma. Sentado ao chão em círculo, estourava a bexiga, procurando identificar o colega pelas características descritas.

### Quem sou EU?

Data: 09/02/20

- Eu me enquadro em esportes
- Eu desenho bem
- Eu tenho o cabelo castanho
- Eu tenho o cabelo mais grosso
- Eu sou muito caprichoso
- Eu tenho um olho escuro
- Eu não sou baixo, mas também não sou alto
- Gosto muito de adiosas, sou fã de música
- Eu amei o dia inteiro como cabelo para, com uma pizante
- Quando está pensando tenho a mania de colocar o lápis na boca

### Quem sou EU?

Data: .../.../...

- Eu sou o jogador de futebol
- Eu gosto de jogar futebol
- Eu gosto de jogar futebol
- Eu gosto de jogar futebol

Neste momento, houve muita descontração porque indicaram características que somente conhecendo o colega poderiam detectar o autor, como “gosto de desenhar”. Também houve momentos de brincadeiras e comentários negativos, devido aos erros ortográficos ou de concordância.

Para mim, como professora, tudo era novo, porque conhecia-os superficialmente, nem mesmo pelos nomes. Mas alguns aspectos por eles mencionados, em suas singularidades, proporcionavam deduções futuras, como por exemplo, “gosto” ou “não gosto” de determinadas coisas, ou “sou assim (baixinho ou gorducho)”.

Numa dessas situações se encontrava o aluno LP:

*Eu não gosto de ser baixinho como minha mãe. Ela falou que vai me levar no médico, e vou tomar remédio para crescer.*

Indaguei o por quê em querer crescer. Logo me respondeu:

*Meu pai fala que as mulheres não gostam de homem baixinho.*

Posteriormente, em outra dinâmica, “*Quem sou eu?*”, eles iriam descrever suas características, proporcionando mais detalhes, e ao término da atividade, eu leria algumas das suas características e o grupo identificaria o sujeito das mesmas.

O que me chamou a atenção foi o fato de que, tal como o aluno ou aluna se comportava durante a aula cotidianamente, era possível suspeitar do autor(a). Os detalhes sutis, as preferências por cores ou figuras de personagens de televisão, as suas habilidades de desenhar e

pintar, manuseio de instrumentos musicais (toco guitarra aos domingos na igreja), até resquícios de sua auto-estima, como “*sou gorducho*”.

Como o grupo era procedente da mesma escola, o período de adaptação foi muito tranquilo. As maiores dificuldades para mim eram como assimilar nomes de imediato, e os fatores de socialização que foram se constituindo simultaneamente, como a fala da aluna TB:

—“(…) *professora estou aprendendo a te amar, você é um barato!*”

Durante o período de observações, pude detectar deficiências na alfabetização dos alunos em anos anteriores. De forma generalizada apareceram altos índices de dificuldades com a ortografia das palavras. Mesmo considerando os alunos com maior facilidade, também os mesmos apresentaram as mesmas dificuldades durante suas escritas espontâneas ou atividades dirigidas.

Conseqüentemente intensifiquei a observação e paralelamente as atividades dirigidas, em busca de elementos que indiciassem esse processo. E o que se pôde observar foi a intensa lacuna na formação da escrita no final do primeiro ciclo, mesmo que o aluno pronunciasse corretamente a palavra. Onde estaria o problema, na alfabetização? Seria falha técnica dos professores dessa unidade escolar? Ou tais deficiências foram constituídas durante o processo de progressão continuada?

#### **5.4 – Progressão Continuada: desvelando limites e possibilidades**

Apresentarei agora os meus sujeitos de observação, o grupo formado por seis (6) alunos, distribuídos em dois níveis de aprendizagem: três de maior facilidade e três de maior dificuldade de aprendizagem. Para preservação dos mesmos utilizarei siglas respectivas em substituição aos nomes. A seguir procuro pontuar algumas características dos alunos, com maiores dificuldades e facilidades apresentadas, em seus aspectos cognitivo e psicológico/afetivo, também trazendo exemplos de ações cotidianas observadas e registradas como episódios.

##### **5.4.1 - O aluno “HB”**

Aspectos Cognitivos	Aspectos Psicológicos/Afetivos
-Dificuldades na leitura: reconhecer pala-	-Encontra dificuldades de socialização com

<p>vas, pronunciar com coesão dando coerência às palavras e idéias.</p> <p>-Dificuldades na escrita: formação de palavras corretamente, proceder a estrutura das frases e textos (quando transcreve): separação das palavras, paragrafação e pontuação, privando-se do entendimento descrito.</p>	<p>os demais colegas, mostra-se constantemente apático durante a aula, não posiciona-se em defesa quando é atacado com palavras, quando é questionado, ou censurado, emociona-se (especialmente em chorar) quando encontra dificuldades em suas atividades escritas e/ou faladas, ou ao se sentir ameaçado por outrem. Trata seus colegas com palavras e atos agressivos.</p>
---	---

O aluno reside no bairro onde frequenta a escola desde a 1ª série. De acordo com informações e registros dos professores anteriores, sempre foi um aluno faltoso, o que resultava em suas dificuldades de aprendizagem. Mostrava-se apático aos assuntos pertinentes à escola. Constantemente estava envolvido em confusões dentro e fora da escola. A família também sempre se mostrou neutra em colaborar nas dificuldades apresentadas pelo aluno. Foi encaminhado para o projeto de recuperação/reforço proporcionados pela escola, durante os anos anteriores. Sua frequência era mínima, vindo somente esporadicamente quando pressionado. Os resultados obtidos também foram insuficientes.

Diante de tal levantamento, várias hipóteses podem ser levantadas: Qual o papel central da organização escolar? O que fez diante de tal problema? Por que ao detectar tal problema, não exerceu sua autonomia? É preciso chegar ao final do ciclo para se constatar tais resultados?

A minha maior preocupação com o aluno HB se dá porque este se apresenta com mais dificuldades do que os demais que foram selecionados. É um aluno faltoso, apresentando sempre que indagado, justificativas obscuras:

*\_ Por que você faltou dois dias seguidos?*

*“Estava com febre, fui pra casa de minha avó, fui para o postinho de saúde com minha mãe (Ep. 09/04/04 ).*

Em outra incidência de falta argumentou:

*\_ “O relógio não despertou, meu pai perdeu hora”...*

Procurei manter o primeiro contato com a família logo no início do ano letivo, mas não tive resultados, porque a justificativa por parte dos responsáveis era de que trabalhavam o dia todo, não havendo possibilidades. Persisti na condição de mantermos contato através de bilhetes, sempre que fosse necessário. O encaminhamento por parte dos mesmos foi aprovado:

— *“Professora, sei que meu filho está dando trabalho na escola, já falei pra ele que eu vou pegar ele. Todo mundo trabalha, vou dá um jeito de manda a vó dele falar com a senhora” (Ep.18 03 04).*

Até o momento não obtive contato com algum responsável pelo aluno.

Encaminhei o caso à direção com o intuito de obter apoio para futuras providências.

A proporção do problema foi aumentando gradativamente, porque ele não traz o material pertinente à aula, as atividades a serem desenvolvidas em casa não têm acompanhamento e não são realizadas.

O ritmo em sala de aula é muito lento, provocando um certo distanciamento de seu andamento nas atividades, frente aos seus colegas. Pude constatar um desnivelamento de aprendizagem desse aluno em relação ao grupo, como mostram os episódios seguintes:

— *“(...) Não vou ler porque não sei, (apesar de ler com dificuldades); não vou fazer porque não sei; não consigo fazer isso; não estou com vontade de fazer; estou com preguiça” (Episódios de 15 03 04).*

Outras vezes inicia o processo, mas abandona a atividade; em outros casos, destrói a folha amassando-a ou rabiscando-a. Quando me utilizo de atividades paralelas, em folhas diferenciadas, inicia a atividade abandonando-a em seguida ou simplesmente deixando-a em casa sem a efetivação da mesma:

— *“Vamos continuar aquela atividade de ontem?”*

— *“Esqueci em casa no outro caderno” (Ep.15 03 04).*

Esta situação também ocorre em outras disciplinas ministradas por outros professores, onde atribuem o “não fazer” a um processo que caracterizam de “vadiagem”. Torna-se para alguns educadores da unidade, inadmissível um aluno não fazer nada durante cinco horas, nem sequer educação física, por exemplo. De acordo com minhas observações, constantemente, nessa aula (Ed. Física), ele está “fazendo” outras coisas: procurando algo entre a grama, jogando pedras no muro, desviando o curso da bola durante a atividade, gerando aí certos conflitos com seus colegas (Episódios de 22/04/04).

O mesmo processo é observado em Educação Artística, onde os problemas acontecem em menor escala por ser ministrada em sala de aula, de certa forma acomodados nos lugares. Tais procedimentos apresentados por esse aluno são parecidos: inicia e não finaliza a atividade, assim não apresentando uma seqüência em seu aprendizado.

Numa das aulas o professor questionou-me:

— *“Por que esse aluno não faz nada? É assim pra tudo, ou somente na minha aula?”*

Uma colega da sala, ao ouvir comentou:

*“É assim sempre, nunca faz nada!”*

Expliquei-lhe que esse era o aluno com dificuldades na aprendizagem que eu havia comentado em HTPC. Seguramente ele respondeu-me:

— *“É muito estranho, ele fica lá na dele, não faz, mas também não atrapalha”* (Episódio de 23/03/04).

Nesta disciplina seu comportamento é mais calmo desde que não se sinta ameaçado por algum motivo.

Outra situação que acontece freqüentemente é quando enfrenta alguma situação conflitante: chora escandalosamente, tornando-se agressivo com os demais.

Num episódio acontecido quando brincávamos com os múltiplos (a seqüência da tabuada), inicialmente ele acertou, porque sabe parcialmente a tabuada, mas, numa outra rodada ele se enganou com o resultado. Então, a classe perdeu o ponto. Conseqüentemente todos o atacaram com represália. Nesse momento, ele ficou furioso dirigindo-se contra uma colega:

— *“Cala a boca sua filha da ‘puta’, senão eu te estouro a cara”* (Episódio de 20/05/04).

Também é perceptível que quando ocorre um fato negativo entre os alunos, sempre o acusam. Por exemplo, quando some algo entre os alunos ele é o primeiro a ser indicado pelo delito:

— *“O HB é que costuma pegar as coisas”*.

Com isso provoca certos dilemas e conflitos no grupo de uma forma geral.

Em uma dessas ocorrências eu quis saber porque assim procediam com relação ao colega, e foram quase que unânimes,

— *“No ano passado ele roubava todo mundo, até a professora “X” ele roubou”*...

Neste caso, procurei ressaltar as possibilidades de mudança que o aluno poderia ter sofrido de um ano para outro; as implicações de uma nova professora, etc. Também argumentei sobre as conseqüências morais. Estariam sendo justos com o colega? Teriam provas nas suas acusações? Como seria o ambiente da sala de aula se como professora acusasse algum deles?

Conduzi a reflexão no sentido de que poderíamos fazer daquele ambiente, um lugar saudável, harmonioso, onde pudéssemos confiar uns nos outros, inclusive pensando na capacidade de mudança do colega. De forma geral, a partir desse momento intensifiquei a questão da interação entre os colegas, procurando aí resgatar a credibilidade do aluno HB. Também discutimos a questão dos limites que permeavam entre nós, o respeito às particularidades, podendo cada um impor os seus limites, como exemplo:

— *“(...) vocês acham correto abrir a bolsa da professora sem a devida autorização, ou a mochila de um colega?”*

Devo ressaltar que os alunos que se encontram em posição de destaque, “os bons ou potentes”, são os que mais taxam ou que, mais estigmatizam os colegas que ocupam o campo mais fraco. Ficou explícito na fala da aluna NA:

– *“Esse garoto aí não sei não, parece uma porta”* (Episódio de 07/06/04).

Neste sentido encontro dificuldades em trabalhar com essa temática, porque às vezes me sinto num campo de batalha tentando resgatar os caídos, provocando assim, momentos de tensões e críticas. Na fala de um outro aluno:

– *“Você sempre fica defendendo o fulano (no caso o aluno HB)”* (Episódio de 15 03 04).

Procurando intensificar o trabalho especificamente com esse aluno, durante reuniões de HTPCs – propus aos demais professores que analisássemos os procedimentos do aluno, tentando direcionar um trabalho específico com o mesmo. Essa abordagem foi muito criticada por colegas professores argumentando que seria inválido o meu esforço, pois o mesmo sempre foi assim, desde a primeira série. Como afirmou uma professora da 2ª série:

– *“(...) nunca fez nada, não tem vontade, só quer saber de vadiagem... A família inteira é assim!”* (Episódio de 15 03 04) (Referia-se aos irmãos que por ali passaram).

Podemos constatar as dificuldades que a progressão continuada enfrenta na cultura escolar, pois a falta de adesão e de consentimento por parte do professorado ainda é grande. As políticas implantadas supõem envolvimento, mas de fato deixam de implementar nas escolas um movimento que impulse tal envolvimento dos professores, alunos e comunidade.

A direção da escola acolheu os argumentos, dos outros professores. “Senti-me operando no vácuo!” Com isso, podemos observar diariamente a desresponsabilização da escola. Em decorrência, cria-se um discurso que transfere para o aluno a responsabilidade de seu fracasso.

A proposta foi também rejeitada pelos professores que ministravam as disciplinas específicas (ed. Artística e ed. Física). Um porque já havia trabalhado nos anos anteriores com o aluno não deu ênfase na questão, argumentou ser *“tempo perdido”*.

Neste caso, o culpado pela não-aprendizagem é o próprio aluno, que deve responder pela sua exclusão não só na escola como também na vida. Apenas um outro, não conhecendo a realidade do aluno, por ser recente nessa unidade escolar, aceitou desenvolver um trabalho mais ostensivo com esse aluno.

– *“Eu vou ficar mais atento e ver o que posso fazer pra ajudar”*.

Senti uma luz no fundo do tunel. Sugeri que desenvolvêssemos um trabalho que potencializasse a autonomia e subseqüentemente a auto-estima desse aluno, como a valorização daquilo em que ele fosse bom (por exemplo, a arte – gosta de modelar, montar). Para isso precisaríamos observar minuciosamente seu comportamento no desenvolvimento das atividades. Confesso que me senti mais segura e convicta dos possíveis resultados futuros.

Já nas atividades de Educação Física os conflitos eram constantes e ocorreram de forma gradativa, podendo até ser observada uma certa violência – aluno enfrentando a professora como se fosse qualquer um dos colegas. Assim que saíram para a quadra, algo aconteceu. No corredor o ouvi dizer:

\_(...)“aquela professora é muito forgada”... “ela vai ver só”... (Ep.29 04 04).

O aluno voltou para a sala chorando e resmungando... Quando indaguei o que havia acontecido, contou-me que ele queria ser do time “A”, e ela não deixou.

A professora argumentou:

“(...) ele quer fazer o que quer, é muito “respondão não me respeita, nem aos colegas”.

Não querendo nem argumentação, mandou que voltasse para a classe, como das outras vezes. Assim é fácil resolver os problemas, não?

Alguns minutos depois, mais dois alunos também chegaram...

Entre as conversas dos três alunos, entre ira e revolta, mastigavam palavras de represália,

\_“(...) qualquer dia, vamos regaçar o carro dela?”

Não satisfeita com sua postura mais uma vez, porque não foi a primeira vez, depois da aula, procurei a professora para tentarmos encontrar um meio termo. Foi irredutível

\_“(...) comigo não tem boi...” “não vou aceitar aluno mandando na minha aula”.

Com a chegada da nova direção, tudo prometia mudar! Agora, faremos o intervalo numa sala, dita dos professores, sem a presença dos alunos. Inicialmente, salientou-se que uma funcionária re-adaptada acompanharia o recreio, porque não há inspetor de alunos. Mas, soubemos posteriormente que a mesma se negou à função.

Neste caso, se formos para a sala tomar café, os alunos ficam à mercê da sorte durante o recreio, isto significa, criança que se rala no concreto, outro que cai porque um outro empurrou, e principalmente intrigas e brigas entre os alunos, inclusive entre classes.

Entre uma dessas intrigas estava meu aluno HB. Bateu num colega de classe, porque segundo ele:

\_“o fulano é muito “forgado mesmo”, e “mexeu comigo na fila da merenda”.

Neste dia a direção não estava presente na escola e precisei intervir para não piorar a situação, porque o mesmo ficou totalmente descontrolado.

Logo após o recreio a aula era de educação física. E como quase sempre, durante a ocorrência da aula em quadra, o aluno foi expulso. A professora argumentou que não tinha condições de trabalhar com o aluno:

— “Toma conta desse menino, ele respondeu pra mim, chutou o colega, e procedia com palavras com os demais”.

Mandou que o mesmo voltasse para a sala. Depois de muitas lágrimas, sugeri que fosse lavar o rosto e voltasse para que fossemos fazer leitura, já que ele estava sem fazer nada.

Logo em seguida melhorou o humor. Durante nossa conversa perguntei-lhe porque fazia daquela maneira. Grosseiramente disse que não fazia nada, ao se lembrar do fato ocorrido murmurava

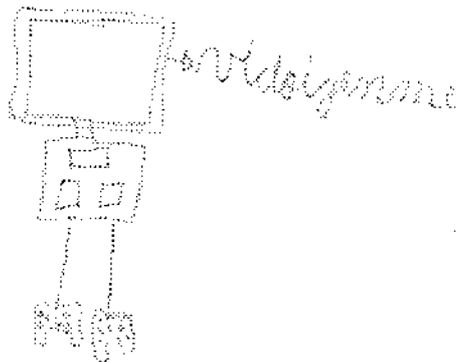
— “(...) aquela professora vai ver... ela vai ver só”.

Numa outra aula de Educação Física, a professora chega aos gritos na sala de aula. Queria saber quem eram os autores da bomba que soltaram, no dia anterior, no período da tarde, do lado de fora da escola para dentro da quadra.

Segundo ela, enquanto dava aula para os alunos da primeira série da tarde, alguns alunos jogaram uma bomba de forte explosivo, quase acertando as crianças. Involuntariamente, dirigiu-se ao aluno HB indagando seu envolvimento. Porém o mesmo negou a ação. Com pressão, insistiu dizendo que sabia os nomes dos envolvidos e que tinha provas dos alunos do colégio que fica ao lado e que tinham visto tudo. Timidamente, um levantou-se e os demais foram se apresentando. Encaminhou os alunos para conversar com a diretora. Eu, ali, obser-

\* Represente com ilustrações: 13/05/04

## O QUE ME DEIXA FELIZ!



vava cada fato, inclusive a decepção da professora em não ter o aluno HB envolvido. Tanto foi que falou:

— “Dessa vez você escapou, né?” (Episódio de 13/05/04)

Alguns dias depois, durante uma atividade de português, onde se tratava dos sentimentos entre as pessoas e animais, propus à classe que representassem através de ilustrações, o que os deixavam felizes e o que os deixavam tristes, retratando o tema trabalha-

## O QUE ME DEIXA TRISTE!



do. E mais uma vez, e dessa vez, com desenho, o aluno demonstrou seu sentimento de repulsa pela professora de Educação Física.

Procurando intensificar o contato com a família, novamente enviei dessa vez, um convite caloroso para os pais de HB, dizendo que estaria disposta a atendê-los a qualquer momento. Novamente recebi o retorno da não possibilidade, desta vez oralmente pelo aluno, devido aos horários. Sugeri que receberia o responsável em qualquer horário, mesmo que tivesse que me ausentar da sala de aula.

Curiosamente, dois dias após, batia em minha porta, logo após a entrada da aula, um rapaz jovem ainda, muito simpático, se identificando como sendo o pai do aluno. Ao perceber sua presença, o aluno ficou tenso, um tanto curioso pela conversa. Apontava para os demais a presença do pai:

— *“Olha meu pai, aquele é meu pai”*. (Com uma expressão nervosa, mas aos sorrisos...).

Pedi que alguém olhasse a sala enquanto conversávamos na sala dos professores.

O pai foi muito gentil ao ouvir o relato sobre seu filho. Disse ter consciência das dificuldades que o aluno encontra, dizendo:

— *“(...) com o irmão também foi a mesma coisa”*.

Também salientou a dificuldade em ajudá-lo, porque o horário torna-se inviável, e não tem outra pessoa para ajudá-lo. Disse-me que o HB:

— *“é muito “danado”, não gosta de fazer as lições, “(...) ele fala que não tem nada para fazer de lição, e a gente acredita” (Ep. 05/05/04).*

Garantiu-me que voltaria num outro dia, ou mandaria a mãe, para conferir se ele estava melhorando, pois iria conversar sério em casa com o filho. Passaram-se meses... O processo de trabalho do aluno permanece praticamente o mesmo. O que faz é baseado em meus esforços argumentativos, ou o dia que a atividade lhe agrada, ou se está a fim. Como lidar com isso?

Num dia, ao chamar sua atenção mais uma vez por não fazer tarefas, disse-lhe:

— *“Eu queria ser sua mãe por um dia. Eu ia te quebrar de paulada”*.

Curiosamente ele respondeu-me:

— *“Quer ser minha mãe, então me leva pra sua casa, tô doido pra nadar na sua piscina”*. (Sorriu descaradamente) (Episódio de 05/08/04).

Diante disso me questiono: será que o que faço nunca está compatível com sua vontade? Tudo é tão chato assim?

Procurando garantir, ou melhor tentar garantir uma condição favorável de aprendizagem, no primeiro semestre o aluno foi encaminhado para o projeto de recuperação/reforço, mas não apresentou êxito porque não frequentou as aulas. Tais ocorrências foram encaminhadas à mim e à direção, e também estendida aos pais (Episódio de 02/06/04 ). Mas o semestre finalizou e as devidas providências não foram tomadas pelos responsáveis (escola e/ou pais). Será que essa temática faz parte do processo de ensino? Como trabalhar com essa forma de alienação?

Esporadicamente o aluno participa da aula com entusiasmo, isto é, oralmente, dando opiniões, relatando fatos ocorridos condizentes com o assunto discutido, por exemplo, relativo a futebol, ou marca e potência do motor de carros, que se observa ser um assunto que o empolga. Também curiosamente em se tratando de delitos como roubos ou drogas, discursa sobre a nomenclatura abordada por traficantes e/ou usuários (“baseado”, “toco”, “pipocou”..) (Ep.22/03/04 e 18/08/04).

Normalmente, parece que ouve tudo o que ocorre durante a aula, sem se manifestar, mesmo que instigado a isso. Se deixá-lo ali, fica todo o tempo apático, me parecendo muitas vezes não estar naquele ambiente.

*“Vamos HB funciona...Pega no tranco...Sobe na rabeira do caminhão”...*

Calmamente discursa:

*— “Calma professora, muita calma nessa hora”... (Ep.20 08 04)*

Que dilema é esse? Como invadir esse mundinho desconhecido? Qual o mistério que envolve esse aluno?

Surpreendentemente em outras ocasiões proporciona reflexões de cunho social, afetivo e também cognitivo. Veja a seguir uma situação, quando o mesmo participa de uma interlocução entre colegas, e os resultados são bastante reveladores:

PROF<sup>a</sup>: *GUI, uma galinha bota um ovo por dia. Quantos ovos botará em 5 dias?*

GUI: *Pensa e responde: 5 ovos!*

PROF<sup>a</sup>: *Então, pensa nisso! Como você vai fazer para resolver?*

HB: *Professora, sabe aquela galinha que te falei aquele dia? Tá chocando um monte de ovinhos e quando nascer os pintinhos, eu vou vender lá no Rosolém, pra comprar um “cueio” (coelho) para casar com a Katiúscia (a cueia coelha).*

TA: *OH!! Moleque besta! Coelha não casa! Animais não casam!*

HB: *Professora, então, a “cueia” não quer sair da toca, acho que ela quer namorar pra transar!*

*Os alunos dão risada do comentário do colega...*

AP: *Mas, os animais não transam. Eles se acasalam!*

HB: *O quê?*

AP: *Eles se cruzam... Não é professora?*

PROF<sup>a</sup>: *Também isso!*

HB: *Mas para transar ou cruzar, não tem que casar?*

TA: *Ehh!!! Os animais são diferentes! Não precisa casamento.*

NA: *Mas o homem também é um animal!*

TA: *É um animal racional, que raciocina, pensa....*

NA: *É racional, mas não deixa de ser animal! Não é professora?*

PROF<sup>a</sup>: *(balanço a cabeça, concordando)*

TA: *Por isso que ele é diferente!*

PROF<sup>a</sup>: *Por isso, que ele tem que ter consciência e responsabilidade dos seus atos, perante à sociedade, diferentemente dos outros animais...*

HB: *Mas professora, eu não tenho que achar um marido para a Katiúscia ("cueia") fazer filhinho? Não tenho?*

PROF<sup>a</sup>: *Claro!*

TA: *Então, é por isso que dizem que os maniacos e estupradores são como animais selvagens, professora?*

TA: *"Que absurdo" né, precisam queimar no fogo do inferno!*

NA: *Professora, não é verdade que os animais também abandonam seus filhotes depois que eles crescem um pouco, depois de algum tempo? Eu assisti no Globo Repórter uma vez! A maioria das fêmeas abandona seus filhos e vão procurar outro macho para acasalar!*

AP: *"Que pecado"! Eu vi uma zebrinha, nem andava direito! Foi devorada por um leão. Tinha se perdido da mãe dela. Fiquei tão chocada!*

*Todos falam ao mesmo tempo... Querem contar um fato parecido...*

PROF<sup>a</sup>: *Pessoal! Isso é natural do animal. Lembra quando estudaram a cadeia alimentar... Então, matam para sua sobrevivência. Quando os animais se tornam capazes de sobreviver sozinhos, eles se separam de suas mães e cada um vai viver sua vida. Vão procurar acasalamento para reproduzir... Assim acontece com todos os animais, também acontece com as coelhas!*

*"Parado, estático, no canto da mesa, com as mãos sobre a mesma... Em meio à gargalhadas e alto tom"...*

HB: *“Então minha mãe parece uma cueia”.*

*(...) eu vou cuidar dos filhinhos dela... Vou abrir mais o buraco pra “cueia”... Ela não vai abandonar os filhinhos... (Episódio de 12 05 4).*

Deliberadamente, a “cueia Katiúscia” se tornou propriedade de todos. Frequentemente perguntavam sobre ela, o que comia, o que gostava de fazer, e o aluno HB narrava minuciosamente todos os detalhes. Falava de seu animal com entusiasmo e orgulho, de forma carinhosa, mencionava sua coelha sempre que referia-se a uma relação afetiva.

Procurando utilizar a história da coelha, busquei conduzir o grupo de alunos para o mesmo foco. Fizemos um levantamento dos alunos que gostavam de animais, os que possuíam em casa, quais eram e cada um narrou sua relação afetiva com esses animais. Nesse relato, destacaram os procedimentos para adquirir, os cuidados e tratamentos respectivos com seu animal, as gestações e suas estatísticas.

Buscando trazer a coelha de forma mais próxima para meu aluno, sugeri que ele registrasse aquilo que fosse possível sobre a sua coelha. Inicialmente, argumentou que era difícil, porque ela não parava um só momento, e ele escreve devagar. Depois concordou em registrar algo referente à coelha.

Dessa experiência pude concluir que muitas vezes perdemos oportunidades ricas em explorar esse universo humano, e que devemos estar instrumentalizados para atuar em momentos e circunstâncias como essa.

Em alguns momentos sentia uma nova esperança se abrindo com relação ao aluno. Isso me dava a certeza que tudo poderia se expandir, como já havia acontecido com outros alunos em outros anos, na mesma situação, já no regime de progressão continuada. Em algum momento registrei:

*“(...) curiosamente, nessa semana o aluno HB está mais animado para estudar, ou seja, fazer as atividades propostas. Desde ontem, procurou desempenhar o trabalho proposto para a classe. Estamos abordando frações, especificamente, fração de um número inteiro. Baseando-se numa atividade realizada com a representação de um tabuleiro, confeccionado pelo aluno, onde irá distribuir a quantidade especificada na atividade” (Ep. 15 06 04).*

Nesse dia, com uma única explicação, o aluno se interessou em fazer e de forma correta, até estendendo a explicação a uma colega que não havia entendido.

Achando fácil, segundo ele, pediu para que passasse mais atividades sobre o assunto, porque *“eu gostei de fazer fração”*. Procurando incentivá-lo, coloquei outras atividades extras em seu caderno, o que resolveu com grande empolgação.

Evidentemente, utiliza-se de tabuada e muito rascunho para desenvolvê-las, também requer mais atenção de minha parte, porque, constantemente traz o caderno para ver se está certo. Desta forma, penso: será essa forma a mais adequada para aprender? Não encontrando outra forma, acho mais prudente auxiliá-lo, tentando fazê-lo acreditar que é capaz e que realmente pode caminhar sozinho.

Observei que operando com o material concreto, ele se sente mais seguro, entende, e procura provar que também consegue mostrar resultados. Esse tipo de atividade já havia sido trabalhado em sala de aula anteriormente, e o mesmo não tinha despertado para aprender...

Nesta temática vivo me perguntando: onde está o erro ou a dificuldade em ajudá-lo? Ao mesmo tempo penso: “se cada aluno tem seu espaço e ritmo de aprendizagem, e se devo ter consciência desse fato para auxiliar nas dificuldades, por que não fazer o que me cabe? E se isso tivesse sido feito desde o primeiro ano? Até onde ele teria caminhado?”

Mesmo procurando resgatar sua auto-estima, ao valorizar sua participação, que esporadicamente acontece nas atividades de matemática, que é o que ele mais gosta, os resultados são pequenos. Com acompanhamento individual da professora ou de uma minoria das colegas, as vezes desenvolve atividades de matemática, e diz:

— “(...) *amei aprender e fazer frações*”. (Ep. 15/06/04)

Ao iniciarmos o assunto, mostrou-se interessado, conseguia fazer a leitura das mesmas nomeando-as, também trabalhando concretamente com os materiais em frações. Conforme o assunto foi se complexificando, adentrando as operações, senti-o mais apático às atividades. Desenvolvia, mas sem demonstrar interesse.

Nas atividades de Língua Portuguesa, torna-se ainda pior a situação, porque necessita da leitura e escrita, e por conseqüência a interpretação, provocando uma ruptura total em suas produções. Constantemente diz “*não gostar e não saber ler*”. Diferentes formas de leitura foram proporcionadas, das menores, ou seja, menor conteúdo decodificado, até as mais ousadas e utilizadas pelos colegas de sua faixa etária. Quando está disposto a realizar alguma atividade, pede que eu ou uma colega constantemente sente-se com ele, não porque não tentemos outros, mas pelo fato de que não aceita outro colega. Quando isso ocorre, sempre surgem dilemas e intrigas.

“*Oh professora, eu vou dá nesse menino*”.

Uma vez feita a leitura, ele consegue dentro de suas possibilidades interpretar algo sobre o assunto. Normalmente isso ocorre quando o conteúdo é xerocado e onde ele não precise copiar muito. Já com relação às atividades gramaticais, seu desempenho torna-se insuficiente porque não acompanha o processo de construção.

Em atividades de História e/ou Geografia, seu desempenho é melhor no sentido de que são desenvolvida de forma coletiva com pesquisas históricas. Nesse sentido, por fazer parte de um grupo, e exclusivamente do mesmo, ele tem maior acesso às informações através dos colegas. Observo sempre as colegas pressionando-o para procurar algo, mesmo que o resultado seja negativo. Por exemplo, durante uma pesquisa sobre o Folclore Brasileiro e também sobre as Olimpíadas, as colegas do grupo questionaram o conteúdo pesquisado. Como o retorno foi insuficiente, o colocaram para ilustrar sobre os temas.

*“Já que você não trouxe nada, agora vai desenhar” (Ep. 12/08/04).*

Feliz da vida colocou-se num canto do grupo e desenvolveu as atividades.

Sua participação nestas atividades foi positiva, provocando assim, uma melhora significativa dentro do grupo.

Como uma nova tentativa e para atender às exigências do programa, o aluno foi encaminhado para o projeto de recuperação/reforço no 2º semestre.

#### 5.4.2 - A aluna “KS”

Com os demais alunos com trajetórias de maior dificuldade, foi preciso muita observação, porque pontos relevantes eram comuns entre vários alunos, apresentando dificuldades semelhantes tanto na leitura como na escrita, mas se sobressaindo nas questões interpretativas, principalmente em raciocínios matemáticos.

Procurando acentuar as observações com maior ênfase na Língua Portuguesa, optei pela aluna KS.

Aspectos Cognitivos	Aspectos Psicológicos/Afetivos
<p>-Dificuldades na leitura: pronunciar com entonação as frases, utilizando a estrutura textual – paragrafação e pontuação, provocando o não entendimento e interpretação do que lê.</p> <p>-Dificuldades na escrita: ortografia, estruturação textual.</p>	<p>-Encontra dificuldade de se socializar verbalmente com os colegas, é aparentemente calma e encontra-se constantemente quieta, dirigindo-se vagamente para uma única colega da sala. Considera-se incapaz de resolver alguma coisa, defendendo-se “não fiz e/ou não consigo fazer”. Em momentos informais (nas brincadeiras), participa das</p>

	conversas, não apresentando-se da mesma forma durante o ensino formal.
--	--

A aluna reside no bairro e estuda na mesma escola desde a 1ª série. É filha única, de pais separados. Mora com a mãe e a avó materna. Ambas trabalham durante o dia todo, deixando a aluna aos cuidados de uma vizinha.

A aluna KS me chamou atenção na observação, porque apresenta variações comportamentais na aprendizagem, ou seja, dependendo de cada momento ela se comporta de uma determinada forma, por exemplo, em algumas atividades ela desenvolve sem maiores dificuldades e em outras não – a mesma atividade em momentos diferentes (por exemplo divisão). Ou aquilo que hoje ela diz que entendeu e até resolveu, amanhã não o faz porque não sabe, não se lembra do que fez

... *“Por que não acabou de resolver em casa?”*

Perguntei. Ela porém, respondeu:

... *“Eu não sabia o que era pra fazer”* (Ep. 09/03/04).

Procurando entender tal comportamento, procurei verificar nos documentos registrados na escola em anos anteriores o desempenho da aluna, e pude observar o processo de desenvolvimento que se deu. Foi encaminhada para o projeto de recuperação/reforço durante os anos anteriores; freqüentou regularmente. Os resultados obtidos também foram ocasionais.

Neste ano, mais uma vez no primeiro semestre foi encaminhada para o projeto de recuperação/reforço. Desta vez freqüentou esporadicamente, sendo que tomei consciência das suas faltas, encaminhei comunicado à família salientando os prejuízos decorrentes. De acordo com suas explicações, o problema era o transporte, porque não tinha companhia para ir até a escola inviabilizando a proposta:

... *“Eu não tenho com quem vir, minha mãe não deixa eu sair na rua sozinha. Minha avó trabalha, só chega a tardezinha, e eu fico trancada lá em casa sozinha. A culpa não é minha”*.

Por se apresentar muitas vezes apática ao que se processa em sala de aula, nunca tenho a certeza de que realmente ela entendeu o que se propõe. Dificilmente questiona algo, dificultando a relação de aprendizagem e de interação professor/aluno e aluno/aluno.

Por gostar mais de Língua Portuguesa, inclusive de leitura, desenvolve as atividades com menores dificuldades. Seu maior problema está no raciocínio matemático, não resolvendo individualmente suas atividades. Necessita acompanhamento para a realização das mesmas,

*“(...) professora a Ane pode sentar comigo pra me ajudar?”*

Numa dessas ocorrências a colega Ane criticou a aluna Ks, pois a mesma não queria pensar sozinha.

*"Professora não dá pra sentar com essa menina, ela só quer saber de copiar de mim..."*

Tentando estabelecer contato com a família da aluna KS, encaminhei um convite, solicitando a presença de um responsável pela aluna. De forma detalhada, especifiquei que, toda quarta-feira, temos uma hora aula para atendimento aos pais. Nesse caso, poderiam procurar-me para conversarmos sobre o desenvolvimento da aprendizagem da mesma.

O retorno do bilhete não chegou naquela semana, pois a aluna alegava que a mãe pegou o mesmo e não havia devolvido. No primeiro momento, argumentei com pressão:

*"Se eu não deixar você entrar na aula sem sua mãe? Garanto que ela vai dar um jeito!" (Ep.25 03/04).*

Depois, compreendi que o problema era muito maior. Intensifiquei minhas observações, nas informações narradas pela aluna: como vive a família (os pais são separados, ou melhor, nunca viveram juntos); sobre o horário de trabalho dos pais, o que fazem a noite e no final de semana; se ajudavam nas tarefas de casa. Segundo a aluna, a mãe sai cedo e não tem hora para voltar do trabalho, porque trabalha como promotora de vendas, necessitando, às vezes dormir fora.

*"(...) minha mãe não tem hora pra voltar, as vezes dorme lá no serviço; e eu fico com minha avó de noite" (Ep. 25/03/04).*

Sobre o pai não soube explicar, porque o vê esporadicamente; sabe que trabalha de mecânico, e dificilmente vem vê-la.

Questionei com quem fica nesse caso. Respondeu-me que à noite fica com a avó que mora junto, mas a mesma trabalha de doméstica o dia inteiro. Nesse caso, a aluna fica sozinha em casa no período oposto à aula, sendo monitorada pela vizinha.

Propus então que alguém poderia vir à escola antes de ir ao trabalho. Recebi o recado oralmente através da aluna, dizendo que assim que fosse possível passaria na escola para conversarmos.

Esse fato narrado ocorreu logo no início das aulas. No mês abril, fora do horário de atendimento aos pais, a mãe veio à escola tentando justificar-se pela demora, e querendo se posicionar no rendimento escolar de sua filha.

Conversamos bastante e entre outras coisas, declarou que a grande dificuldade que encontra em ajudar a filha é que a mesma não sabe explicar o que foi pedido para fazer, ou o que foi trabalhado e discutido em aula. E quando é pressionada, fica nervosa, começa a chorar, grita com rebeldia, e não há resultado positivo. Em sua fala disse:

— *“Parece uma louca quando não entende a lição, chora, grita, acho que ela é atrapalhada”* (Ep.15/04/04).

Sugeri que colocasse outra pessoa para auxiliá-la. Afirmou-me que estaria mais ativa nos deveres escolares da filha e faria todo o possível para sanar o problema.

Durante suas conversas, tentou justificar as atitudes da aluna com a ausência do pai. Disse que sempre sentiu a filha dispersa, triste, porque não tem o carinho paterno. O mesmo não procura a filha, e dificilmente se encontram.

*“(...) O pai tem muita culpa por ela ser assim; ele não tá nem aí pra filha. Às vezes nem manda o dinheiro da menina; ela sente a falta do carinho do pai...”* (Ep.15/04/04).

Diante de tais situações, procurei aproximar-me mais da aluna, aliás, adentrar-me mais, porque se mostra muito introvertida, fala pouco, sorri pouco. Procurei intensificar o trabalho afetivo, com elogios constantes e nos mínimos detalhes, descontração com brincadeiras, carinho, buscando conquistar sua amizade e confiança. Mas também posicionar-me com autoridade mostrando-lhe o limite permitido, suas responsabilidades com suas tarefas, elogiando seus avanços e posicionando seus fracassos para que pudesse construir sua identidade.

Diante disso, procura fazer as coisas de modo a me agradar:

— *“(...) professora, olha o que trouxe de lanche pra você. Você gosta de bolo de cenoura?”* (Ep.29/04/04).

Sistematicamente envolveu-se também no processo de aprendizagem, procurando aprimorar suas atividades, intensificando a correção dos seus erros como no exemplo a seguir, onde mostrou sua preocupação em corrigir os erros apresentados anteriormente:

Campinas, 03 de maio de 2009.

Querida mamãe  
Olá, querida mamãe hoje estou  
muito feliz com você, eu quero que  
você seja muito feliz também, nessa  
semana eu quero passar junto  
com você e Tamara que seja  
muito legal e muito divertida.

Muitas beijos e a lembrança de sua  
filha.

No decorrer do tempo, os primeiros e pequenos resultados já começaram a florescer, como me chamar para ver se está certo, dividir e/ou doar insistentemente o seu lanche, procurar agradar com bilhetinhos, trazer adesivos e presentes.

... "Professora toma, eu trouxe (trouxe) pra você. Acho que você vai gostar..."

Era um batom embrulhado. Isso porque era semana do dia das mães.

Com isso, também se preocupa e está atenta em corrigir os seus erros. Antes era apática. Numa carta escrita para sua mãe na semana de comemoração às mães, procurou efetivar a correção, refazendo a carta, para que agradasse o máximo possível (agradar à mãe ou à professora?).

Diante de suas dificuldades, procura posicionar-se buscando soluções para seus problemas. Um pouco mais receptiva ao grupo, consegue divergir de outro colega, coisa que antes não ocorreria. Desenvolve suas atividades dentro de um tempo mais longo, ou seja, dentro do seu tempo de aprendizagem, não ficando fora do "caminhão" como costume brincar.

... "Vamos KS não escorrega do caminhão".

Ela costuma achar graça diante do fato.

Aspectos positivos também são observados pelos colegas. Como exemplo, nas atividades em grupo ela se integra na medida do possível, buscando as pesquisas pertinentes, contri-

buindo no processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que suas interações ainda são com poucas colegas, por exemplo, não aceita interações com colegas do sexo oposto.

*"Não gosto de sentar com esses meninos, eles são muito chatos"* (Ep.12/08/04).

Nas disciplinas ministradas por outros professores, seu comportamento é parecido. Fala pouco; a interação em grupo é restrita, porque encontra dificuldades em se socializar. Em Educação Física, dependendo da atividade desenvolvida, seu rendimento é melhor, por exemplo, quando é ao nível individual. Se depender do formato em equipe, se isola da maioria; por exemplo, em "Queima-fu" (atividade elaborada pela professora da unidade escolar), acompanha as etapas do jogo até ser queimada. Ao ter que chutar a bola ao gol se nega.

Grita um colega: Vai logo menina, chuta a bola...

*"Não vou chutar, não sei fazer gol, não quero, chuta você..."*

Segundo a regra do jogo, o "queimado" é que tem que chutar para valer ponto. Nesse caso, ela teme em não fazer ou errar, priorizando não tentar.

Em Educação Artística, seu desempenho é bom porque realiza as atividades propostas pelo professor; segundo a fala do professor:

*"Gosta de desenhar e pintar, mas encontra dificuldades quando tem que criar algo dirigido"* (Ep.23/03/04).

Mesmo apresentando uma melhora em sua aprendizagem, os resultados ainda ficam a desejar, portanto, foi encaminhada mais uma vez para o projeto de reforço, claro que com o intuito de ser usado como suporte para seu desenvolvimento. Espero que tal procedimento não seja visto como uma forma de repressão e surta resultados.

#### 5.4.3 – A aluna "JD"

Apresentando dificuldades mais acentuadas em interpretação de textos e em narrativa textual, esta aluna foi selecionada em função do seu rendimento nos anos anteriores.

A aluna reside no bairro onde estuda desde a 1ª série. Vive com a família e é a filha caçula de dois irmãos.

Aspectos Cognitivos	Aspectos Psicológicos/Afetivos
---------------------	--------------------------------

<p>-Na leitura: dentre os demais do mesmo grupo apresenta melhor desenvolvimento, apenas requer maior aprimoramento no entendimento e interpretação daquilo que lê.</p> <p>-Escrita: dificuldades ortográficas e estruturação textual.</p>	<p>-Apresenta-se muito tímida e apática, não participa oralmente, nem sequer em conversas informais, fala muito baixo, constantemente introvertida, mesmo durante atividades de recreação, dificultando a interação. Mostra-se amável aos demais colegas, sendo solícita quando procurada. É caprichosa com seus materiais, aparentemente metódica.</p>
--	---

Quando costumeiramente dizemos que o “*bonzinho e quietinho*” não incomoda o processo da aula, isso é um fato real, sempre ajuda o bom andamento. Mas, a verdade é que me incomoda, e muito, observar aquele aluno ali, me olhando e “falando” apenas com os olhos. Era assim que me sentia com a aluna JD. Com olhares circundantes para tudo, expressivos, mas a interlocução não acontecia. Tentei por diversas vezes interagir com seus olhares, quase que cobrando uma resposta.

— *“Fala alguma coisa, menina!”*

O silêncio sempre vencia, mesmo que um breve sorriso estampasse no rosto. Quanto mistério? Eu sempre pensava...

Tentando entender o que acontecia, porque me incomodava, procurei pela família. A aluna só respondia de forma objetiva, sem deixar escapar outras informações. Então pensava, *“como chamar os pais se os motivos pareciam tão sutis?”*

Contando com a sorte, encontrei com a mãe numa manhã no portão da escola e então ela quis saber do rendimento da filha. Propus que me procurasse no dia de atendimento aos pais. Pontualmente, a mãe chegou. Expus o problema que enfrentava. Segundo a mãe, ela sempre foi assim com ares tristes. Não gosta de brincar com as colegas, fica constantemente trancada dentro de casa (no quarto). É uma criança carinhosa com a família, mas muito retraída, medrosa, salienta a mãe:

— *“(...) É uma criança esquisita mesmo, parece bicho do mato. Não é muito de conversa e brincadeira; parece muito com a família do meu marido”* (Ep. 14/04/04).

Salientei a dificuldade encontrada para auxiliá-la na sua aprendizagem, porque uma maior interação com o grupo e professora poderia proporcionar êxitos. A mãe solícita propôs orientá-la nessa questão, também ajudá-la em casa em suas dificuldades escolares.

Diante de tal situação passei a uma observação mais de perto dos acontecimentos. Também procurei intensificar meus propósitos afetivos, procurei insistentemente acompanhá-la individualmente em suas atividades para que as desenvolvesse.

Uma forma encontrada de fazê-la se soltar mais, foi brincando, ou seja, valorizando e elogiando-a sempre, inclusive porque sempre estava muito bonita: bem arrumada, de batom na boca, enfeites no cabelo:

\_ *"(...) nossa JD como você está bonita hoje! Você anda apaixonada, está no 'look'"*  
(Ep. 20/04/04).

Ela sempre sorria aquele sorriso 'amarelo', expressando vergonha. Baseando-me nesse caminho, consegui conquistar um sorriso, o elogio de um colega, e eventualmente isso, poderia ter alavancado sua auto-estima em busca de novos conhecimentos.

Uma outra forma de tentar auxiliá-la foi encaminhá-la para o projeto de recuperação/reforço, justificando-o como uma oportunidade de sucesso e êxito, tentando desmistificá-lo como forma de castigo para os alunos com dificuldades.

Foi encaminhada para o projeto de reforço, como nos anos anteriores, devido as suas dificuldades em interpretar. Quando comuniquei-lhe do seu encaminhamento, uma colega declarou:

\_ *"Nossa você ficou de reforço!"*

Ela porém respondeu:

\_ *"E daí, eu já fiquei outra vez, já estou acostumada".*

Confesso que fiquei preocupada diante dessa fala, pois corria o risco de piorar a situação. Uma vez acostumada, não necessitaria se esforçar. Também atingiu a auto-estima da aluna. Os encaminhamentos progressivos que vinham se mostrando poderiam reverter-se. Mas felizmente, o processo não emperrou, freqüentou o primeiro semestre inteiro sem faltar.

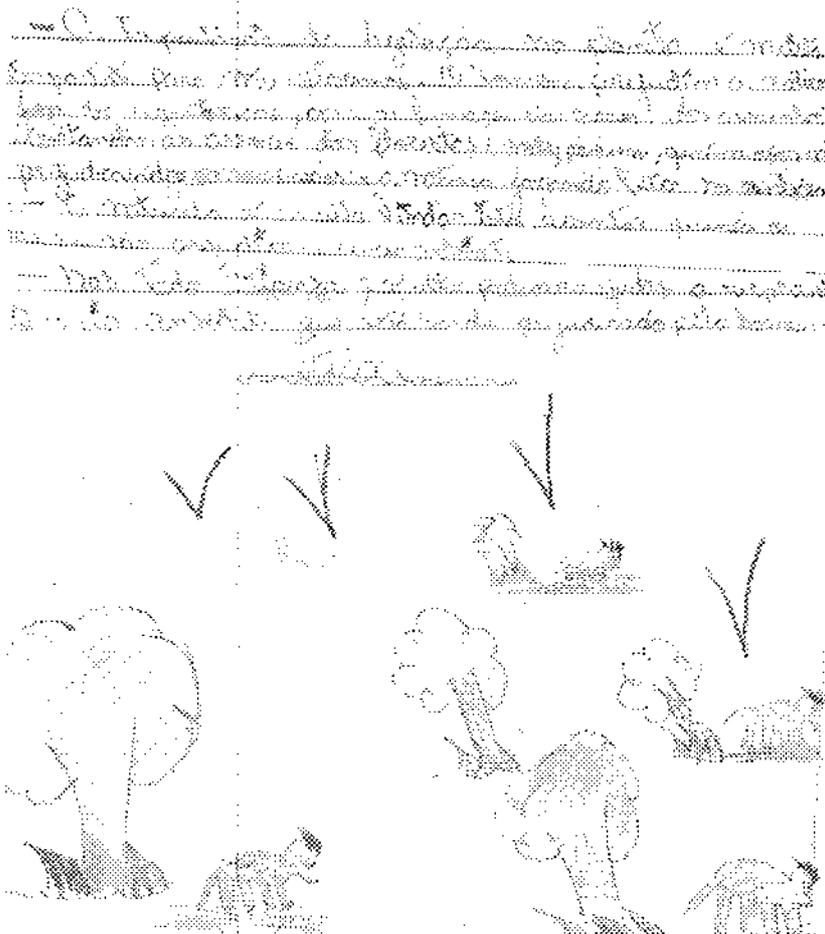
A professora do reforço ao comentar sobre a aluna declarou:

\_ *"Nossa ela é uma gracinha, faz todas as atividades, nunca falta...é uma das melhores do grupo"* (Ep. 15/06/04).

Agora, pede para ir ao banheiro; reclama de alguma colega; faz as lições de casa e pesquisas. Esses dias a vi dando uma gostosa gargalhada, coisa que é rara! Também, procura ajuda para resolver suas dificuldades. Diante disso, acredito que houve progressos em sua trajetória escolar até aqui. Os resultados são favoráveis até então, mesmo alterando muito pouco o seu comportamento e os resultados aparecem em suas atividades.

Em sua produção é visível a idéia construída sobre o tema, apesar de encontrar ainda dificuldades em ordenar e estruturar o texto com as devidas pontuações. Procura explorar outros mecanismos como a auto-correção, coisa que não fazia há algum tempo atrás. Está dominando muito bem a leitura, sua maior dificuldade está em redigir aquilo que pensa, confundindo-se com as normas da gramática.

No exemplo abaixo, abordando o assunto da preservação do meio ambiente, a aluna discorreu sobre o tema de forma coerente, apenas encontrando dificuldades de organização textual, como a pontuação.



Nas disciplinas ministradas pelos outros professores, não apresenta maiores problemas. Em Educação Física, participa das atividades, inclusive as de grupo, mesmo que às vezes se intimide em realizar.

Em Educação Artística, por ter um maior acompanhamento por parte do professor que tem a consciência de suas dificuldades, realiza as atividades com bastante eficiência.

Por apresentar ainda algumas dificuldades em

estruturação textual e interpretação em situações problema de matemática foi encaminhada para o projeto de reforço no segundo semestre.

Dentre os três alunos do grupo com deficiência na aprendizagem, a aluna JD foi a que mais apresentou êxito no período observado.

#### 5.4.4 – A aluna “GI”

A aluna reside no bairro e frequenta a escola desde a 1ª série. É a filha mais velha dentre três irmãos; filha de pais separados recentemente. Também é integrante de uma igreja

evangélica, onde frequenta semanalmente. De acordo com seus depoimentos, é o único lugar de lazer nos finais de semana.

“O que você faz no fim de semana? Perguntei-lhe

“Eu vou na igreja, e às vezes na casa da minha avó.

“Você não costuma passear no shopping, ou outro lugar?”

“Quando meu pai morava em casa, às vezes a gente saía; agora não dá mais”. Seus olhos sensibilizados, me fez parar com o interrogatório (Ep. 05/03/04).

Diante disso, mostrou total sensibilidade à situação que está vivendo. É extremamente responsável com suas obrigações, também aparentemente cobrada pela família.

<p>-Na leitura: lê fluentemente, apesar de pronunciar muito baixo.</p> <p>-Na escrita: apresenta algumas dificuldades ortográficas, como os sons da letra “x” - sc. Sua narrativa apresenta-se normalmente com coerência e coesão.</p>	<p>GI – Apresenta-se muito tímida, pronuncia esporadicamente, quando solicitada, mas está atenta a tudo e a todos; é observadora de todos os fatos decorrentes na sala de aula, inclusive os possíveis na escola. Mostra-se muito segura de si, responsável com seus deveres escolares.</p>
--	---

Devo confessar que nem tudo está perdido quando me deparo com os problemas dos que encontram dificuldades. Quando pego as produções dos demais alunos, inclusive os três com maiores facilidades de aprendizagem, e com isso consigo ver o resultado do meu trabalho, isso me leva a ver que infelizmente, ou talvez felizmente, não temos uma classe homogênea.

Uma situação que me chamou a atenção foi durante uma aula de ciências (tratando sobre a Biosfera), quando pedi aos alunos que assistissem o ‘Globo Reporter’ que passaria na sexta-feira, abordando alguns pontos do assunto. Depois iríamos discutir o assunto na próxima aula. Sugerí que anotassem as questões interessantes para que não as esquecessem. Repentinamente a aluna começa a chorar. Perguntei-lhe o ocorrido. Em meio a lágrimas e gaguejos respondeu:

“Eu não vou poder fazer a lição de casa porque eu não tenho televisão. O que eu faço?” (Ep. 28/04/04).

Confesso que fiquei chocada com minha imbecilidade. Acalentei-a dizendo que não teria problema algum; que na próxima aula ela se inteirava do assunto.

A aluna GI sempre é muito dedicada, caminha praticamente sozinha, sem muita orientação tanto por parte da professora, como ajuda em casa, diz a mãe.

...” (...) a GI nunca me deu trabalho na escola. Mesmo agora com os problemas que tem lá em casa não mudou nada. Ela só ficou um tanto triste, mas fazer o que”... (Depoimento da mãe numa reunião de pais – maio).

Em todas as atividades está sempre atenta, também porque muito pouco conversa com os colegas, mas participa sempre que instigada. Praticamente conduz individualmente seu aprendizado, está sempre lendo quando termina suas atividades dirigidas. Nas suas produções pode-se observar o universo cultural que ela está sempre aperfeiçoando. O uso de um novo vocabulário está explícito em seus textos. Quando há algum tipo de intervenção, mesmo que seja com outro colega, observa e apropria-se do conhecimento. Numa situação de aula, utilizei o termo “debruçar”. Um aluno perguntou o que era isso. Indiquei-lhe o dicionário como suporte. Logo em seguida, lá estava ela com o dicionário na mão.

Inicialmente mostrava-se muito tímida, pouco falava, menos ainda gostava de brincadeiras. Procurando aumentar sua interação no grupo, passei a observá-la constantemente e para surpresa, pude detectar que, mesmo “na sua”, como eles dizem, ela se apropriava de todos os acontecimentos. Curiosamente, brinquei levantando esse aspecto, sendo que, todas as vezes que havia a necessidade de sua justificativa, estimulava-a a se pronunciar. Propunha situações que favoreciam sua participação:

— *“Pronto GI é sua vez de falar! Fala GI!”*

Timidamente ela sorria.

Pronto, em pouco tempo os resultados foram aparecendo, como dizem as colegas:

— *“A Gi está saidinha, né professora”*. Tanto foi para minha surpresa, que nas suas atividades usa seu pseudônimo: “Gi” (21/06/04).

Num exemplo recolhido podemos observar seu desempenho. Utilizando o tema sugerido anteriormente em uma das avaliações do SARESP, propus que desenvolvessem uma narrativa (na 3ª pessoa). No geral as produções apresentadas pela classe giraram em torno de encontrar alguém conhecido, propor um passeio ou uma brincadeira, reencontrar os familiares distantes.



#### 5.4.5 – A aluna “TA”

A Aluna é tida como a “cabeça” da sala. Sempre responsável e solicita em ajudar a todos, dá suas opiniões e apresenta ótimos resultados na aquisição do conhecimento, aliás, além do grupo. É a filha caçula, portanto, muito paparicada pelos familiares. Mas isso só gera bons resultados. Mantém um relacionamento afetivo com todos, em especial comigo, com confidências e segredos.

TA – na leitura: lê fluentemente, utilizando a estrutura textual. - Na escrita: dificuldades de forma generalizada em ortografia, especificamente com as quais não são habitualmente trabalhadas. - Na interpretação é hábil, faz suas críticas articuladas ao texto.	TA – apresenta-se solidária aos colegas, procura ajudar a todos, é companheira. É auto confiante, responsável com seus deveres escolares, participa ativamente das atividades desenvolvidas. Questiona quando necessita esclarecer suas dúvidas ou colocar seus posicionamentos.
---	--

Na dinâmica de seu aproveitamento, pode-se constatar resultados positivos em todas as disciplinas. Retém mais facilmente os assuntos abordados, fazendo críticas e dando opiniões de cunho pessoal, mesmo que reconheça seu equívoco na conclusão. Numa dessas situações, quando discutíamos sobre a polêmica da descoberta do Brasil pelos portugueses, ela chegou a seguinte conclusão

*...“(...) como dizem, os indígenas eram os donos dessa Terra, e se não fossem os portugueses que aqui chegaram tomando posse e declarando ter descoberto novas terras, tudo seria diferente. Sendo assim, como o Brasil teria o progresso sem a intervenção dos estrangeiros? (Ep. 27/04/04).*

Trabalhando especificamente em geografia, sobre a vegetação brasileira e fazendo um gancho em ciências com o tema trabalhado (Os seres vivos no Planeta Terra) sugeri uma produção de texto, com o tema “Minha Terra, Minha Vida”, onde pudessem narrar como se dá a relação humana com a natureza.

Várias produções ficaram interessantes, já que sinalizam e analisam a forma negativa como a natureza em geral é tratada.

A amostra recolhida é da aluna (TA). As redações feitas por ela são sempre pautadas por uma forma criativa e bastante personalizada. Normalmente apresenta poucos erros ortográficos e de estruturação. É uma leitora assídua e está sempre preocupada em ouvir opiniões sobre suas produções.

Nas demais disciplinas seu desempenho é igual. Os erros acontecem e são revistos para melhor aprendizado.

Numa atividade onde se trabalhava com diferentes sons de “x”, encontrou algumas dificuldades na ortografia. Ao ter acesso aos seus erros balbuciou:

*“Foi mal né, professora. Essa me pegou de jeito!”* (Ep. 24/03/04)

Posteriormente, procurou ajuda no dicionário para sua correção.

Um outro aspecto a abordar é com relação à autonomia que a mesma apresenta. Frequentemente toma posição de líder no grupo, organizando-o e comandando-o. Um apontamento negativo observado é que não tem paciência em ajudar os colegas que apresentam maiores dificuldades. Tal fato foi observado quando pedi que ajudasse um colega. Depois de alguns minutos esbravejou:

*“Não vou mais ajudar ‘fulano’, porque a gente explica e ele não entende. Já falei a mesma coisa um monte de vezes. Não tenho paciência. Como é duro ser professora!”* (Ep. 10/08/04).

Quando indaguei da sua pretensão de futuro, logo respondeu:

*“Eu quero medicina”, vamos ver as condições. Só sei que não quero ser professora”.*

#### 5.4.6 – A aluna “NA”

<p>NA – na leitura: lê fluentemente, utilizando a estrutura textual.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Na escrita: dificuldades de forma generalizada em ortografia, especificamente com as utilizadas em menor demanda.</li><li>- Adora desenhar e pintar, apresentando excelentes habilidades nas artes.</li></ul>	<p>NA – Apresenta-se muito extrovertida, muito falante, tem muita garra para desenvolver suas atividades durante a aula, mostra-se muito cativante, considerando a todos como seus legítimos amigos. Considera a vida cheia de cor e amor – é alto astral. Tem humildade em reconhecer suas fraquezas e erros.</p>
--	--

A aluna mora com os pais em outro bairro próximo. Estuda nessa unidade escolar a partir da 2ª série. É muito extrovertida, fala bastante, de forma que não prejudica seu rendimento. Gosta muito de ler textos científicos. Desenhar é sua paixão; e também criar situações diferenciadas do cotidiano. Não demonstra desapontamento com seus erros, considera-os parte do processo de aprendizagem. Durante uma conversa informal relatou:

“Meu sonho é de conhecer o alto mar através de um submarino. Viajar e ver coisas que a gente não imagina que existe”.

Uma colega retrucou:

“Você é louca! Ser devorada por tubarões!”

“Ver o tubarão de perto já vai ser fascinante...” (Ep. 10/06/04).

Difícilmente encontra maiores dificuldades para resolver suas atividades. Quando

ocorre pede por socorro para a professora ou algum colega. Desenvolve todas as atividades, mas se prende mais em questões instigantes que lhe agucem a curiosidade.

No decorrer das observações, preocupei-me com a aluna NA. A mesma, andava muito dispersa durante a aula, chegando a mostrar-se um tanto triste ou apática.

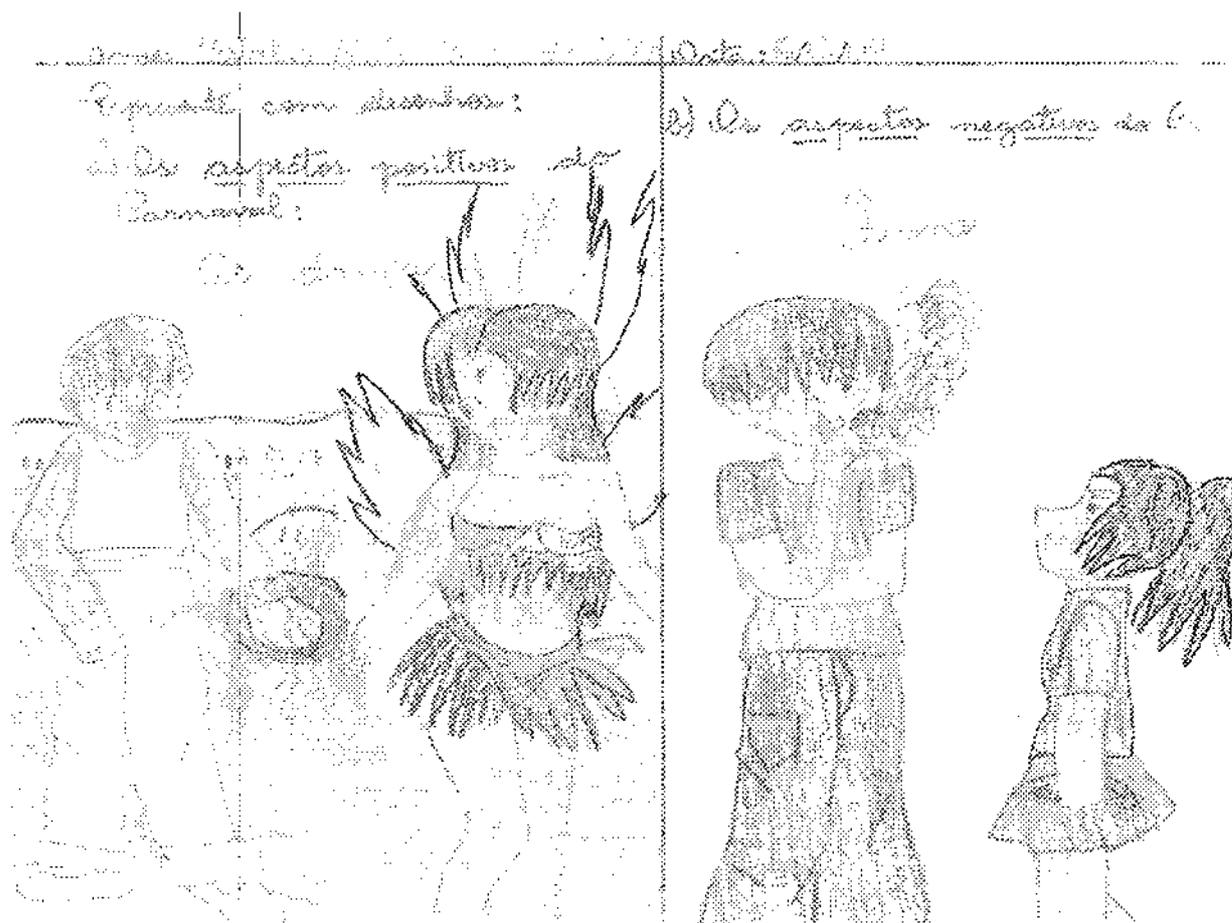
Suas produções também caíram um pouco, desde o capricho com seu caderno e/ou atividades, até a assimilação dos conteúdos trabalhados. Por exemplo, trabalhando com divisibilidade e múltiplos em mate-

As plantas também são recursos naturais que possuem a função e de cuidado do homem. Crie um texto que fale sobre a importância da vegetação do planeta para a sobrevivência humana.

Uma planta que eu gosto muito é a roseira. Ela é muito bonita e cheira muito bom. Ela também é muito resistente e pode viver por muitos anos. Ela é muito útil para a decoração de jardins e também para a produção de flores. Ela é muito bonita e cheira muito bom. Ela também é muito resistente e pode viver por muitos anos. Ela é muito útil para a decoração de jardins e também para a produção de flores.

Uma planta que eu gosto muito é a roseira. Ela é muito bonita e cheira muito bom. Ela também é muito resistente e pode viver por muitos anos. Ela é muito útil para a decoração de jardins e também para a produção de flores. Ela é muito bonita e cheira muito bom. Ela também é muito resistente e pode viver por muitos anos. Ela é muito útil para a decoração de jardins e também para a produção de flores.

mática, encontrou dificuldades em resolver as atividades propostas, caso não ocorrido anteriormente.



Algo observado foi a sua mudança de conduta, por exemplo, utiliza formas de pichação no caderno e trabalhos, o vestuário se diferenciou (agora diz que é roqueira).

“Eu curto rock! Adoro essas coisas diferentes! Não gosto de ser igual aos outros” (Ep.10/05/04).

Causou espanto para todos, inclusive aos pais, porque no início do ano seu caderno era todo decalcado com figurinhas de personagens femininos; agora desenha figuras de morcegos e sangue, caveiras, aranhas. Basicamente tudo em negrito, muito forte, inclusive a expressão dos personagens desenhados.

Não querendo criticar seu posicionamento (ou fase?), o que preocupa é a mudança tão repentinamente e que influenciou em seu rendimento escolar.

Também fui questionada sobre o assunto, pela mãe, através de um telefonema.

Procurei saber informações sobre o que estaria ocorrendo, mas tanto a mãe como a irmã, disseram-me que estaria tudo normal. Com os colegas não houve alterações. Isso não implicou maiores problemas, por ser muito esperta, mas tornou-se notória a defasagem ocasional.

Foi necessário insistência por parte das colegas do grupo para que a aluna NA participasse da dança na nossa festa junina, (observação feita pela mãe) o que em outros tempos não aconteceria. Participava dos ensaios normalmente.

No dia da apresentação, seus pais estiveram presentes. Procuraram-me, desculpando-se pela impossibilidade de participar mais da vida escolar da filha. Durante a conversa, o pai mencionou a fase apresentada pela aluna. Questionou-me se achava normal sua maneira de agir (pichações, vestuário, postura). Perguntei-lhe como procedia em casa, e garantiram-me que tudo estaria ocorrendo normalmente, somente sua conduta mudou. A mãe indignada, disse que seria mais dura daqui pra frente. Pediram-me que os mantivessem informados sobre tudo o que estaria acontecendo. Neste caso, achei mais prudente aproximar-me da aluna, procurando ajudá-la ou entender o que passava, mas ela mostrou-se arisca, querendo pouca conversa.

Durante uma conversa, salientou que ela queria ser diferente das demais meninas. Indagou:

— *“O que há de mal nisso?”*

Gradativamente fomos nos acostumando com a nova forma de vida da aluna, assim como tudo o que acontece no sistema de ensino.

Estas são as trajetórias que acompanhamos.

## 6. Considerações finais sobre o processo vivenciado

Quando me propus a analisar como ocorria meu trabalho pedagógico através desta pesquisa, senti algo muito intrigante, porque estava me propondo a desvelar uma realidade que até então, para mim, acontecia meio às escuras. Estaria mostrando a minha identidade profissional. Também embarcava em uma reflexão que necessitaria de aportes teóricos para análise.

Correria o risco de ver minha prática face a face com a crítica que havia lido nos livros retratando como as classes populares são excluídas da escola. Estaria eu sendo conivente com esse massacre?

Mas, após quase quatro anos de universidade, a pesquisa tornava-se oportuna. Muito havia discutido com meus pares no curso de Pedagogia sobre a situação educacional vigente, com base em pesquisas e teorias, analisando-as em sua construção histórica.

Senti-me habilitada para tal. Pelo menos poderia melhor compreender o que antes só era examinado como crítica: a defasagem na aprendizagem, a hierarquia imposta pelas políticas públicas, a alienação dos profissionais envolvidos no sistema educativo.

Na pesquisa, depois de muito tempo, conseguia “distanciar-me” dos livros didáticos tendo como objetivo examinar uma prática muito próxima, a minha própria prática.

Procurei descrever seis casos de alunos do final do Ciclo I, três deles com maior dificuldade na aprendizagem. Como pude demonstrar, a valorização dos avanços dos alunos por pequenos que sejam, em diversas dimensões de seu desenvolvimento, permite melhorar o grau de participação do aluno em sala e “restabelecer contato com o aluno”, o que reflete em sua disposição para aprender. É importante que mais estudos sejam feitos sobre a influência do professor na auto-estima do aluno.

Este processo foi auxiliado pela existência de reforço paralelo, é verdade. Dos três alunos analisados, dois freqüentaram o reforço paralelo. Um deles teve um salto qualitativo nos seus rendimentos; o outro menos – apesar dos esforços da professora. O aluno que não freqüentou o reforço, por motivos não esclarecidos/comprovados, continuou apresentando as mesmas dificuldades. Nenhuma conclusão definitiva pode ser tirada, mas há indícios.

Seja pela ação do reforço, seja pela ação mais focalizada da professora em sala, o fato é que os alunos – mesmo com dificuldades – reagiram na sala de aula e apresentaram melhoras.

Entretanto, para ajudar este processo é necessário que se faça uma transformação da escola pública.

As mudanças avaliativas contidas na proposta de progressão continuada visam em especial à progressão da aprendizagem do aluno, conforme destacado no inciso V do artigo 24, que apresenta a verificação do rendimento escolar, observando os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...)
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Lei nº 9.394/96, apud Quagliato, 2003, p.77).

No entanto, apesar disso, o sistema mantém uma concepção que sustenta a lógica de organização seriada. Como lidarmos com essa lógica sem a antiga concepção enraizada da escola cuja função é classificar os alunos? A maior dificuldade encontrada está em nos desvencilharmos desses mecanismos que permeiam a escola.

Ainda permanecem as resistências como demonstra a seguinte fala de uma colega:

*“(...) na minha época tudo era diferente: reprovava-se, decorava-se, reprimia-se, e nem por isso, deixei de aprender; eu trabalho no batidão mesmo” (fala de uma professora - nível inicial).*

Ou ainda na seguinte fala:

*“(...) esse menino é tal qual a família, todos que passaram por aqui tiveram dificuldades e deram muito trabalho” (fala de uma professora – 2ª série).*

Considerando que um educador possa ter essa concepção de educação, como podemos trabalhar com uma nova proposta, superar e modificar o caráter seletivo e elitista da nossa escola?

Diante disso, a tendência é de fortalecer os mecanismos de desigualdades presentes nas instituições escolares que favorecem a eliminação contínua das crianças desfavorecidas (Bertagna, 2003, p.13).

Sabendo da importância que a avaliação tem no processo de aprendizagem, é necessário um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento essencial para a observação global do progresso do aluno.

Neste sentido, podemos constatar na escola pesquisada que as mudanças engatinham, não ocorrem com profundidade na sala de aula, ou quando ocorrem são minoritárias. Mudar a prática pedagógica implica, para nós professores, em rever os conceitos, os valores, as ideologias que foram constituídas no processo de trabalho; implica, em uma busca permanente de si mesmo, o que não significa desprezar a experiência adquirida durante anos anteriores, pois, de acordo com Freire: *“todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje”* (Freire, 1979, p.33).

Mesmo cientes da resolução que implantou os ciclos, na escola pesquisada o procedimento em séries é totalmente dominante. Toda documentação legal e o discurso dos professores supõem a forma seriada de escola. O discurso burocrático ainda impera, havendo a necessidade de registros bimestrais de ata, tarjetas, boletins, para efeitos estatísticos. Surgem parcialidades entre os pares, sendo que alguns seguem a sistemática da avaliação tradicional enquanto outros utilizam as regras da progressão contínua, descartando as avaliações bimestrais.

A polêmica é ainda maior quando em reuniões de HTPCs ou CCS (Conselho de Classe e Série), professores informam o posicionamento geral do avanço de seus alunos

No documento da SEE (A Organização do Ensino na Rede Estadual, 1999), salienta-se que a nova estrutura diminuiria as reprovações e abriria possibilidades, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, visando *“todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo”* (SEE, 1999), apud Quagliato, 2003, p.105). Nesse sentido, procurando atender às determinações legais, a escola prioriza esses mecanismos encaminhando o aluno com dificuldades para o projeto de reforço.

Em horários opostos às aulas regulares, em dois dias com o período de duas horas cada, os alunos são atendidos por um professor diferente. A princípio a Diretoria de Ensino, proporcionava “treinamento” referente ao projeto de reforço, onde se estabelecia um plano de trabalho genérico para todas as escolas que depois eram adaptados às necessidades locais. Atualmente, esse trabalho perdeu força, ficando apenas a boa intenção dos professores no planejamento do trabalho.

Para o projeto de reforço/recuperação, o trabalho pedagógico precisaria ser intensificado e variado, com apoio individual, para que as dificuldades fossem sanadas. Há necessidade de um grupo menor de alunos. Mas os grupos de reforço continuam com o formato de sala de aula, números elevados de alunos, turmas multiseriadas e dificuldades múltiplas de aprendizagem.

Podemos sentir na escola uma maior incidência da questão da baixa auto-estima dos alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Devido as suas defasagens de aprendizagem, acabam sendo vistos e estigmatizados em sala de aula, mesmo em situação de progressão

continuada. A simples junção de séries e eliminação do papel de reprovação da avaliação, não elimina a avaliação informal que ocorre no interior da sala de aula, junto ao grupo ao qual o aluno estuda. Mesmo que não sejam formalmente reprovados, vivenciam situações que produzem baixa auto-estima, como vimos nos episódios descritos neste estudo.

Pelo fato de não mais haver a pressão da reprovação no Sistema de Ensino Paulista, o impacto da nota na auto-estima deveria ter sido extinto gradualmente. No entanto, a relação do aluno com a aprendizagem continua a provocar um certo rebaixamento de sua auto-estima, quando o aluno percebe suas limitações acadêmicas no convívio com os demais alunos da sala de aula.

Possivelmente, estes alunos acumularam sentimentos de fracasso durante os quatro anos escolares. Também pelo fato de estarem no final do ciclo, a inevitabilidade da exclusão ao final deste, termina por acirrar estes processos.

Consideramos a preocupação com os aspectos de evasão e índice de repetência como ponto positivo na progressão continuada, com propósitos de democratização do ensino com qualidade, e a garantia de acesso e permanência das camadas populares na escola, mas na realidade a condução desses aspectos está sendo distorcida ou “desviada” durante o ciclo, por não garantir a aprendizagem efetiva dos alunos tornando-se, na prática, uma promoção automática.

Dessa forma, eliminando a retenção dos alunos ao final de cada ano, criou-se a ideologia do “passar automático” para a próxima série - tanto para os professores, como pais e alunos.

↳ Diante disso, desencadeou-se o descompromisso por parte dos envolvidos, enxergando-se as causas dos problemas na progressão continuada. O profissional em sua argumentação exime-se da responsabilidade, porque a proposta tirou-lhe o poder de ação sobre o aluno, enquanto avaliação. Os pais, considerando ser uma imposição da lei, acomodam-se sem pensar sobre o resultado do final do processo. Os alunos, que são os mais atingidos, vão transitando entre um ano e outro sem entender o que acontece e o que está por vir; uns com êxito, outros acumulando fracassos sem se dar conta das conseqüências para a sua vida.

Apesar da nota ou conceito não ter o significado ou peso como no antigo processo, não deixou de ter sua função avaliativa e discriminatória sobre os alunos. Mesmo conscientes da não reprovação no ciclo, para eles, a nota ainda é um marco escolar, tanto que a utilizam como valor de troca: *“Quanto eu acertei na prova?”* *“Por que você não deu nota?”*

Na escola pesquisada, as mudanças propostas pela progressão continuada foram parcialmente efetivadas. A concepção de escola seriada ainda impera na realidade escolar que opera com os antigos mecanismos da forma escolar.

Concordamos com Passeri (2003) quando nos aponta a influência dos fatores emocionais na aprendizagem e conseqüentemente o fracasso escolar dos alunos que não obtiveram um tratamento específico durante o processo educativo.

Uma questão que chamou nossa atenção esteve relacionada à dimensão da avaliação informal vista nos episódios. Essa dimensão avaliativa circula espontaneamente em situações de sala de aula e revela uma determinada forma de julgamento do resultado final do aluno. Freitas (2002a) procura diferenciar os dois planos avaliativos que permeiam o âmbito escolar: o formal e o informal.

“No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. Estes criam, permanentemente, representações uns dos outros. A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que vão interagindo com as construções metodológicas do professor. É aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho com os alunos ficam permeadas por tais juízos e definem, consciente ou inconscientemente, o investimento do professor neste ou naquele aluno” (p. 84).

De acordo com o autor, esse processo avaliativo é menos perverso do que a avaliação formal que exclui o aluno através da eliminação, mas de qualquer forma age dissimuladamente mantendo a classificação e a seleção, projetando o destino do aluno fora da escola.

A utilização da avaliação informal faz com que a exclusão aconteça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja internalizada.

A partir da apresentação do conjunto de dados coletados através dos episódios, pôde-se descrever a trajetória vivida pelos alunos no último estágio do Ciclo I, em situação de progressão continuada. Os sucessos e fracassos fazem parte do processo assim como no antigo sistema de educação. As “marcas” exibidas pelos alunos continuam presentes.

Procurei, como professora, fazer da prática de avaliação um forte instrumento para repensar minhas estratégias de ensino, acompanhar o desenvolvimento e crescimento do aluno, diagnosticar suas dificuldades e tomar atitudes em prol da aprendizagem. Para isso, utilizei-me de instrumentos e procedimentos pedagógicos fornecidos pela instituição escolar: reforço contínuo e paralelo, e promovi o acompanhamento individual focalizando as dificuldades do aluno, interagindo com a família em busca de subsídios favoráveis para a superação

dos problemas. Mesmo sem poder resolver todos os problemas, o importante é indicar que a mudança na relação com estes alunos dá indícios de que é possível obter alguma mudança de atitude do aluno.

Em relação ao regime de progressão continuada no Ensino Fundamental concluímos, neste estudo, que o fato de não haver reprovação nesse sistema de ensino, não é, a nosso ver, garantia de que todas as crianças terão uma aprendizagem efetiva. Isso pode implicar para os alunos em uma construção gradativa de fracassos, criando uma identidade negativa com baixa auto-estima e motivação, aumentando o nível de dificuldades durante o ciclo. Nesse caso, a baixa auto-estima dos alunos irá influenciar no processo educativo, gerando uma cadeia de exclusão. Podemos concluir que esse processo de fracassos que é construído de forma subjetiva pelo aluno durante o processo do ciclo, leva a “danos” que acumulados se manifestam fortemente no último ano.

Acreditamos também que a redução da repetência tenha trazido, no presente, benefícios à economia do país, mas futuramente poderá gerar grande despesa, como por exemplo, com os problemas sociais que serão criados certamente pelos profissionais mal formados.

Desvendar as tramas que envolvem a escola nada mais é do que a busca por revelar as contradições da realidade em que vivemos para poder entendê-la e impulsionar ações de transformação, afinal “ (...) há muitas contradições a serem superadas na escola, muitas delas brotando da estrutura que alicerça a sociedade. A luta pela educação continua sendo a luta da humanidade pelo que há de humano – a possibilidade de conhecer, de saber sobre si, sobre o universo, e de transmitir a sua história e o seu acervo às gerações que se sucedem. Trata-se de uma luta política a ser travada dentro e fora da escola” (DickeI, 2001, p.315).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BEE, H.** (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.

**BERTAGNA, R. H.** *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

**BIANI, R.** *Progressão continuada: a produção de novas formas de exclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2004.

**BLOOM, B. S.; Hastings, J. T. and Madaus, G. F.** (1971) *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw Hill.

**BOLETTA, A. & OUTROS.** (1997). *Dez medidas básicas para a infância brasileira*. São Paulo: UNICEF.

**Bourdieu, P. e Champagne, P.** *Os excluídos do interior*. In: Bourdieu, P. *Escritos de educação*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

**BRASIL.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

**CARROLL, J.** *A Model of school learning*. *Teachers College Record*, 1963, 64, p.723-733.

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.** *Dispõe sobre adequação do CEE ao artigo 21 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Deliberação nº 8/97, de 30 de julho de 1997.

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.** *Dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada*. Indicação nº 22/97, de 17 de dezembro de 1997.

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.** *Institui, no Sistema de ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental*. Deliberação nº 9/97, de 30 de julho de 1997.

**CRUZ, V.** *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto Editora, 1999.

**DALBEN, A. I. L.F.** (1992). *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papirus.

**ENGUITA, M. F.** *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).

**FONSECA, V.** *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.

**FRANCO, C.** (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, ArtMed., 2001.

**FREIRE, P.** *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

**FREITAS, L. C.** *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6ª ed. Campinas, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Internalização da Exclusão*. In: Educ. & Soc., v. 23, n.80 – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002. (Org.) *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e Avaliação: Confronto de lógicas* – São Paulo, S.P: Moderna, 2003 – (Coleção cotidiano escolar).

\_\_\_\_\_. *Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* Trabalho para GT 13 Educação Fundamental. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), 2004.

\_\_\_\_\_. *“A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”*. In: Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 25, n. 86, jan-abril/2004, pp. 133-170.

**LEAL, F. R. P.** *O Impacto da reorganização da Rede Estadual Paulista na EE Hildebrando Siqueira*, TCC. Campinas, Sp: Unicamp, 2001.

**LUCKESI, C. C.** *"Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais"*. In: *Eccos Revista Científica*. Uninove, São Paulo, nº 2, v. 4, 2002, p.79-88.

**OLIVEIRA, G. C.** *Autoconceito do adolescente*. In: **SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; L.D.T.** *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

**PASSERI, S. M. R. R.** *O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

**PENIN, S. T. S.** *Qualidade de ensino e progressão continuada*. In: *Escola de Cara Nova – Planejamento 2000*. São Paulo: SEE, 2000, p. 30-39.

**PERRENOUD, P.** *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

**PINTO, A. L. G.** *A avaliação da aprendizagem : o formal e o informal*. 1994. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S/P.

\_\_\_\_\_. *"Avaliação formal e informal da aprendizagem em sala de aula"*. In: *Revista Psico-USF*, Bragança Paulista, SP, v.1, nº2, jul/dez 1996.

**QUAGLIATO, M. F. T.** *Os Estudos de Recuperação no Ensino Fundamental Estadual: aprendizagem ou discriminação*. Tese de Mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

**ROSENBERG, M.** *La autoimagem Del adolescente y la sociedad*. Tradução de Margarita Galiano. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.

**SÃO PAULO (Estado)**. Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração*. São Paulo: SEE/FDE, 1997c.

**SÃO PAULO (Estado)**. Conselho Estadual de Educação. *Parecer (CEE nº 425 98. Consulta sobre progressão continuada*. Poder executivo, São Paulo, SP, 1º ago. 1998b. Seção I, p. 17-19.

**SÃO PAULO (Estado).** Secretaria Estadual de Educação. “Progressão Continuada: o desafio de fazer acontecer”. *Jornal Escola Agora*. São Paulo:SEE, nº 19, outubro, 1998e.

**SCOZ, B. J. L.** *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.

**SILVA, R. N.** *Aprendendo sem parar*. In: *Escola Agora: aprendendo sempre*. SP: Secretaria de Estado da Educação: ano III – nº 15, dezembro de 1997, p.2.

**SNYDERS, G.** *Escola, Classe e Luta de Classe*. Lisboa: Moraes, 1997, pp. 99-116.

**SOBIERAJSKI, M. S.** *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. 1992. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S/P.

**SOUSA, S. M. Z. (et alli).** “Progressão Continuada: resignificando a avaliação escolar”. In: *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 19, nº 58, dez. 2001, pp. 10-14.

\_\_\_\_\_. *A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação*. In: FREITAS, L. C. (org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

**VALENTE, I; ARELARO, L.** *Progressão Continuada x Promoção Automática: e a qualidade do ensino?* São Paulo, julho/2002, 2ª ed.

**YAEGASCHI, S. F. R.** *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S/P.