

Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal

Evaluation for promotion or to fail? Understandings of
students, teachers and managers of a municipal network

Edna BUORO¹

Jussara Cristina Barboza TORTELLA²

Resumo

Abstract

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre os sentidos atribuídos à avaliação praticada e à reprovação escolar. A coleta de dados se deu por meio de um questionário aplicado a 168 alunos, 48 professores e 21 gestores do Ensino Fundamental e 5 especialistas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que adota o sistema de ciclos e progressão continuada. Foi verificado que a maioria dos participantes apresentou como necessárias a reprovação escolar e pequenas mudanças nas ações avaliativas da escola, assim sendo, uma forte tendência dos ideais da seriação com algumas ideias de Progressão Continuada e Ciclos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ciclos. Reprovação.

This article presents a research about the meanings attributed to the evaluation practiced and school failure. The data collection was carried out through a questionnaire administered to 168 students, 48 teachers and 21 administrators of elementary school and 5 experts of Municipal Schools a city in the state of São Paulo, that adopts the system of cycles and continued progression. It was found that most participants presented as necessary school failure and small changes in evaluative actions of school, therefore, a strong tendency of the ideals of serialization with some ideas on Continued Progression and Cycles.

Keywords: Evaluation of Learning. Cycles. School Failure.

1 Mestre pela PUC-Campinas. Docente da rede municipal de Santa Gertrudes. Avenida 3, n.343, Centro. Santa Gertrudes/SP. CEP: 13510-000. Tel.: (19) 35451346. Email: <prof.edna@hotmail.com>.

2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Participa do Grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Docentes. Rodovia D. Pedro I, km 136 Parque das Universidades – Campinas/ SP. CEP: 13086-900. Tel.: (19) 33437409. Email: <jussaratortella@puc-campinas.edu.br>.

Introdução

O presente texto se insere no campo de estudos da avaliação da aprendizagem, campo conflituoso, de tensões e tendências (ALAVARSE, 2009; ARCAS, 2010; FREITAS, 2003). Nessa ótica, o artigo discute as concepções da comunidade escolar de um município do interior do Estado de São Paulo sobre a avaliação da aprendizagem a partir da implantação dos ciclos de aprendizagem e da progressão continuada.

Nota-se que, para a discussão dessa temática, temos dois elementos importantes do processo de ensino e aprendizagem a serem debatidos: a avaliação da aprendizagem e a forma de organização das escolas. Quanto ao primeiro elemento, utilizamos a abordagem que compreende a avaliação da aprendizagem como um instrumento de reflexão do trabalho docente e do fazer do discente, constituindo-se como eixo para os processos de aprendizagem e ensino. Afastamos, portanto, da concepção de avaliação apenas como um instrumento de verificação ou de exame do que o aluno sabe ou aprendeu. No que diz respeito ao segundo elemento, defendemos a ideia de uma organização escolar que considere as singularidades da infância, articulando tempos e espaços a partir da vivência e necessidades da comunidade escolar.

Ainda quanto à organização escolar, temos que, anterior à LDB (Lei nº 9.394/96), o modelo da seriação prevalecia, sendo que 50% dos alunos que ingressavam na 1ª série do 1º grau eram reprovados, denotando uma prática seletiva e excludente (FRANCO, 1997). A partir dos anos 1980, iniciou-se uma discussão sobre um novo modelo, contrário à seriação e, com a LDB (1996), a legalidade de outras formas de organização da escola se efetivou, tais como a ideia do ciclo, períodos semestrais, grupos não seriados, dentre outros.

A progressão continuada surgiu em 1997, no regime de ciclos, no Estado de São Paulo, a partir da Deliberação nº 09/97, respaldada na LDB (9.394/1996). A ideia inicial da proposta era garantir ao aluno a conclusão do Ensino Fundamental ao final de oito anos, eliminando a reprovação e a evasão escolar. A avaliação, nessa proposta, é o grande diferencial, uma avaliação para garantir o aprendizado e propor novas práticas, atendendo à necessidade do aluno e não uma avaliação que apenas classifica em conceitos A, B ou C, ou notas 10, 9 ou 8.

Freitas (2003), ao apontar que 51% dos alunos não apresentavam domínio adequado da leitura e escrita na 4ª série do 1º grau, discutiu que pais, educadores, alunos e formuladores das políticas atribuíam o fracasso ao sistema de ciclos e à progressão continuada. No ano de 2012, embora com um aumento nos percentuais de alunos atendidos no Ensino Fundamental, e igual aumento nos

que se encontravam nos níveis adequados e avançados em Matemática e Língua Portuguesa, ainda encontraram-se 27,9% e 18,1%, respectivamente, em nível abaixo do esperado³. Temos, dessa forma, um quadro que indica para uma direção à permanência do aluno na escola, porém de exclusão de aquisição de saberes. Enquanto no modelo seriado o aluno era excluído, sendo reprovado a cada ano, na progressão continuada temos um novo formato de exclusão, como Freitas (2003, p. 83, grifos do autor) pondera:

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

A escola reproduz o que a sociedade impõe, como valores, comportamento, competição e submissão. Freitas (2003) considera que os alunos estão guardados dentro das escolas, não são excluídos desse espaço, mas impedidos do direito de aprender. Não basta apenas estar inserido em um espaço físico, é necessário que haja a interação de forma contundente para que aconteça a aprendizagem.

Assim, considerando essa realidade e o espaçamento de 17 anos após a Deliberação nº 09/97, voltamos a responder à questão norteadora do presente estudo: Quais os sentidos atribuídos à avaliação praticada e à reprovação pela comunidade escolar, considerando três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula? Os comentários que faremos, com o intuito de responder tal questão, se apoiam, primeiramente, na bibliografia da área da avaliação da aprendizagem e, posteriormente, nas concepções de uma comunidade escolar sobre tal temática que, a nosso ver, se articulam com as ideias dos autores apresentados.

3 Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/melhora-no-ensino-medio-saresp-e-idesp-2012-apontam-avancos-na-rede-estadual>>.

Progressão continuada, ciclos e avaliação de aprendizagem

É fato notório que, após a implementação de políticas públicas na área educacional, a academia científica se mobiliza para identificar os entendimentos, ações e resultados de tais políticas. Com a implantação do sistema de ciclos e progressão continuada não foi diferente. Nesse sentido, Arcas (2009) analisou 35 dissertações e dez teses, no período de 2000 a 2007, concernentes à progressão continuada. Desse estudo, 14 trabalhos indicaram práticas avaliativas sem alteração expressiva após a implementação de tal política. O autor apontou que a progressão continuada tinha pressupostos voltados para uma avaliação formativa e do processo, com a finalidade de efetivação da aprendizagem. Porém, as pesquisas analisadas indicaram que havia um comprometimento desse resultado pela forma como foi implantado, decorrente da falta de respaldo aos professores, de diálogo e formação inadequada, de acordo com as propostas.

No Estado de São Paulo, a implantação da progressão continuada no sistema de ciclos, objetivando diminuir os índices de repetência e aumento da permanência dos alunos na escola, se apresenta como uma mudança pouco justificativa em documentos oficiais. Anterior à implantação dos ciclos houve um movimento de reestruturação dos prédios do Ensino Fundamental, ficando, de forma geral, o funcionamento do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II em prédios distintos. A organização dos ciclos segue a mesma estrutura da divisão dos prédios, geralmente em dois ciclos de quatro anos cada, com a possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo.

Mainardes (2006) realizou uma revisão da literatura referente a escolas de ciclos no Brasil, entre os anos 1987 e 2004. Analisou 37 teses e dissertações, dez livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos. Dos trabalhos referentes aos ciclos no Estado de São Paulo, encontrou 24 trabalhos que tratavam dos Ciclos Básicos de Alfabetização. Esse programa foi criado por meio do Decreto nº 21.833 de 08/12/1983 (SÃO PAULO, 1983), que tinha como escopo diminuir a repetência e a evasão escolar na 1ª série do 1º grau; o aluno tinha dois anos para se alfabetizar, podendo ser reprovado apenas na 2ª série. Nesse mesmo período, o termo *promoção automática* foi muito divulgado, a partir do entendimento de que o aluno deveria ser promovido para a série seguinte sem a possibilidade de reprovação.

Embora os documentos oficiais não façam grandes distinções entre o sistema de ciclos e a proposta da progressão continuada, autores como Bertagna (2003) e Freitas (2004) propõem uma análise crítica de tais políticas. Quanto à primeira - sistema de ciclos - a proposta original era a de se repensar tempos e espaços, considerando as reais condições de aprendizagem do aluno, contemplando

os níveis e ciclos no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento (FREITAS, 2004). Quanto à progressão continuada, o autor se posiciona contrário a tal política, por entender que esta traz a concepção da “[...] aprendizagem pelo domínio [...]”, proposta por autores como Bloom, Hastings e Madaus, na década de 70 do século passado (FREITAS, 2003, p. 10). Para o estudo do sistema de ciclos, traz como referência a experiência do município de Belo Horizonte e, para o estudo da progressão continuada, a proposta do município paulista.

Um ponto a ser refletido sobre essas duas políticas educacionais é o conceito de avaliação. Das experiências relatadas, Freitas (2003) declara que, na progressão continuada, a avaliação formal é externa ao aluno e professor, sendo um mecanismo de controle, e a informal tem característica classificatória, decorrente da retirada do poder do professor na aprovação do aluno. No sistema de ciclos, a avaliação informal tende a ser formativa, com ênfase “[...] no coletivo como condutor do processo educativo” (FREITAS, 2003, p. 18) e é referenciada “[...] na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida” (FREITAS, 2003, p. 19).

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

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

Diante de tais argumentos, a avaliação tem compromisso com o que já passou, com o que está acontecendo e o que virá. A partir de uma visão construtiva, ela é essencialmente inclusiva e diagnóstica, subsidiando o professor a investir na ação para melhoria do ensino. Tendo em vista o ato de avaliar como um processo

inclusivo, a sala de aula se torna um espaço democrático, pois o que importa é a aprendizagem de todos. Apresenta aspectos construtivos, há autoridade pedagógica, mas, sem exageros, os resultados implicam em melhorias das práticas pedagógicas a favor de um ensino com mais dignidade.

Para Freitas (2003), é necessário levar em consideração que a avaliação acontece em dois níveis: *um formal* e um *informal*. No nível formal, a avaliação está dentro do que é possível ser observável de forma tangível, e os instrumentos utilizados para quantificar os saberes: provas, trabalhos, pesquisas e exercícios têm como resultado a nota final. No nível informal, seria uma avaliação subjetiva, carregada de toda vivência do professor, de seus juízos e valores, que vão produzir suas metodologias e práticas do dia a dia e estabelecer, de maneira informal, a relação de poder entre professor e aluno. Isso tudo está intimamente ligado na forma de organização social em que a escola está inserida, e os valores impostos, como submissão e competição, estão presentes nesse contexto.

Com a implantação dos ciclos e progressão continuada, a avaliação formal tem sua atuação restringida, pois a espada da reprovação não está mais sobre a cabeça do aluno. O professor ficou sem ação diante desse contexto, não houve um preparo adequado, bem como uma participação atuante do professor nesse processo.

A pesquisa: recuperação, reprovação e avaliação

A pesquisa, realizada em uma rede de Ensino Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, contou com a participação de todas as escolas de Ensino Fundamental. O objetivo principal foi verificar como se configura o processo avaliativo, considerando os três âmbitos: Secretaria de Educação, escola e sala de aula. O objetivo específico foi analisar os sentidos atribuídos à avaliação praticada e à reprovação escolar pela comunidade escolar. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Participaram da pesquisa 241 pessoas da comunidade escolar, sendo, 162 alunos dos ciclos I e IV, 48 professores, 21 gestores e cinco especialistas da Secretaria Municipal da Educação, que responderam a um questionário previamente elaborado, com questões gerais para todo o grupo e algumas específicas para os diferentes participantes. Os questionários foram respondidos de forma espontânea, em dia e local marcados, sendo que participaram apenas os professores, alunos e gestores interessados, podendo desistir em qualquer tempo.

Selecionamos, para este artigo, os dados referentes à recuperação, reprovação e avaliação. A partir da questão para os alunos: O que o(a) professor(a) faz quando alguém da sala não apreende o que foi ensinado? Para os professores: Quais as suas ações quando o aluno não aprende? E para os gestores: Como é realizada a recuperação? Encontramos os dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1- Ações de recuperação

Categorias	Aluno	Professor	Gestor	Total
Novas explicações	89	0	0	89
Ajuda	31	0	0	31
Estratégias metodológicas diversificadas	0	26	01	27
Recuperação paralela	0	08	17	25
Censura	17	0	0	17
Revisão de conteúdos	0	14	0	14
Atendimento individualizado	0	11	0	11
Contato com a família	0	05	0	5
Situações ocasionais	0	04	0	4
Orientação da coordenação	0	03	0	3
Identificação de baixo rendimento	0	0	03	3
Total	162	48	21	

Fonte: Próprias autoras.

Foram encontradas 11 categorias, quando consideradas as respostas dos alunos, professores e gestores. Embora as quatro primeiras categorias sejam muito próximas, optamos por diferenciá-las, considerando o teor do conteúdo. As duas primeiras categorias, *novas explicações* e *ajuda*, representam 74 % das respostas dos alunos, tais como: *Explica novamente o conteúdo* (PA⁴14, Ciclo I). *Explica de novo, mas mal humorado o que eu não acho justo* (PA 23, Ciclo IV). Os alunos entendem a atividade de recuperação associada a ações como novas explicações, ajuda do docente, conversas e, muitas vezes, com a indicativa do descontentamento dos docentes, o que difere das respostas dos professores e gestores, que aliam a recuperação à realização de estratégias e metodologias diversificadas. Essa categoria representa 75% das respostas dadas pelos professores e gestores, que

4 PA - Participante Aluno.

são respostas muito similares aos textos presentes nos documentos oficiais sobre progressão continuada, no que se refere à recuperação. Seguem algumas respostas:

Procuo criar novas estratégias, outras atividades que venham a sanar as dificuldades do aluno. Conversa com a família é fundamental para que haja um comprometimento em ambas as partes. (PP⁵ 08, Ciclo I).

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

A recuperação é realizada mediante relatórios mensais, essa recuperação é feita através dos baixos índices atingidos pelos alunos. (PG⁶ 04).

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

Outra categoria que nos chamou muito a atenção é *Censura*, que aparece apenas nas respostas dos alunos. Embora ela represente apenas 10,4% das respostas dos alunos, se mostra como uma denúncia de que a recuperação não vem ocorrendo da forma como foi proposta pelo regime de progressão continuada. Registramos algumas respostas:

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

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

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

Briga. (PA 43, Ciclo I).

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

Pela última resposta, nota-se que o aluno não concorda com a atitude do professor. Ações como essa indicam um ambiente de aprendizagem coercitivo, no qual o aluno fica em uma situação de passividade. Assim, o que era para ser algo favorável ao aprendizado passa a ser um fardo tanto para o professor quanto para o aluno.

5 PP- Participante Professor.

6 PG - Participante Gestor.

Consideremos, agora, os dados sobre a reprovação. Assim como no item anterior, fizemos aos participantes questões diferenciadas para os alunos: Quando um aluno é reprovado? O que você acha? E para docentes e gestores: Você considera que os alunos devam ser reprovados? Quando?

De forma geral, as respostas demonstram que todos os participantes envolvidos no contexto escolar são favoráveis à reprovação. Resumidamente, apresentamos os dados, na Tabela 2.

Tabela 2- Motivos e concordância com a reprovação

Categorias		Alunos	Professores	Gestores	Especialistas	Total
Sim	Aprendizagem	00	32	08	04	44
	Culpa do aluno	144*	07	02	0	153
	Maturidade	00	05	03	0	08
	Menos no 1º ano	00	02	00	0	02
	Frequência	00	02	03	0	05
Não	Último recurso	00	02	02	0	04
	Rever a reprovação	00	01	02	01	04

Fonte: Próprias autoras.

Os alunos, ao responderem a respeito de reprovação, se colocam como os principais responsáveis, fato que pode ser justificado pelo próprio contexto cultural, pelas interferências de ideias dos professores e gestores dentro do contexto escolar e pela própria estrutura que a sociedade impõe em relação a fatores, como a culpabilidade pelo não aprendizado, um sistema escolar em que prevalece a hierarquia e a obediência, fatores estes subjetivos, que se incorporam nas concepções dos alunos. Muitas vezes, o aluno é levado a associar o mau comportamento e a falta de compromisso com o fracasso escolar; 88% dos alunos creditam a si a responsabilidade do não aprendizado e acham certo este procedimento, como podemos observar em algumas das respostas:

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

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

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

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

Em relação aos professores, 93,7% das respostas indicam que eles concordam com a reprovação e argumentam a seu favor, como podemos observar:

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

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

As respostas indicam que se espera do aluno que ele atinja certo amadurecimento para aprender, ou para justificar o não aprendizado. Podem-se observar indícios de que o aluno é responsável pelo fracasso ou sucesso desse aprendizado, o que vem ao encontro das respostas dos alunos. Outra questão a ser levantada é que *o aluno não aprendeu ou não atingiu*, nesta situação não se analisam as metodologias e as práticas avaliativas, tudo se resume em *falta de maturidade e aproveitamento*.

Nessa mesma direção, os gestores e especialistas do município pesquisado apontam a reprovação como uma saída ou solução para o processo de aprendizagem, como demonstrado nas respostas seguintes:

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

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

[...] os alunos deverão ser reprovados quando eles não apresentam os pré requisitos básicos; [...] quando os alunos não conseguiram atingir os objetivos mínimos. (PE⁷ 23).

[...] apresenta muita defasagem, ele deve ser reprovado [...]. (PE 25).

7 PE - Participante Especialista.

Nessas respostas podemos identificar a similaridade com as dos alunos, indícios do que já tratamos anteriormente, referente ao discurso do aluno, que está carregado com as conceituações dos professores e gestores. As respostas a esses dois primeiros itens são, de certa forma, contrárias aos apontamentos evidenciados por Freitas (2003), Bertagna (2003) e Luckesi (2011). Como já dito, a avaliação no sistema dos ciclos considera o processo para identificar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe, bem como para o professor fazer uma análise de sua prática pedagógica e avaliativa, a fim de redimensionar, quando necessário, suas ações.

Reconhecemos que, notadamente no contexto educacional, a *avaliação formal* e a *avaliação informal* estão sempre presentes e, embora as propostas do sistema de ciclos e progressão continuada apontem para um novo olhar sobre as práticas avaliativas, encontramos nesta pesquisa indícios de que isto não ocorreu, que ainda temos uma avaliação pontual e classificatória. A partir da questão feita aos professores: como você avalia o comportamento dos alunos? E aos gestores: a escola avalia o comportamento dos alunos? Encontramos respostas que revelam aspectos relacionados à avaliação informal, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 - Avaliação do comportamento

Categorias	Professores	Gestores
Atitudes negativas	10	00
Sim com justificativa	00	19
Atitudes positivas	08	00
Atitudes relacionadas ao estudo	07	00
Análise do contexto	07	00
Não	00	03
Em branco	07	00
Controle	02	00
Juízo de valor	02	00
Evasiva	01	00

Fonte: Próprias autoras.

Observamos que, nas respostas dadas, os professores dizem não avaliarem o comportamento dos alunos para finalização da nota, como segue nas respostas:

Seria hipocrisia da minha parte dizer que o professor não avalia o comportamento [...] não deve pesar tanto assim na nota final. (PP 10, Ciclo I).

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

Os gestores, em sua grande maioria, afirmam avaliarem o comportamento e argumentam suas ações:

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

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

Nota-se a contradição nas respostas dos docentes e gestores. Mas o que os alunos dizem sobre avaliação? Quando perguntado aos alunos como é avaliação na disciplina que mais gostam e na disciplina que menos gostam, encontramos as categorias descritas na Tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação das disciplinas

Categorias	Gostam	Menos gostam
Provas	80	64
Exercícios/ conteúdos/ lição	61	66
Trabalhos/ pesquisa	49	63
Comportamento	29	19
Aquisição de conhecimento	24	15
Difícil, não consigo fazer	00	18
Participação	14	14
Sem resposta	00	07
Não sei	00	07
Outras respostas	10	05

Fonte: Próprias autoras.

Foram identificadas várias categorias em uma mesma resposta. O maior apontamento, nas disciplinas que mais gostam (Matemática com 46% e Português com 32%), foi em relação a *provas*, com 49% das respostas, e 41% das respostas para as disciplinas que menos gostam (Matemática com 46% e História com 34%), seguindo *exercícios, conteúdos, e lição*, com 37,6% para as disciplinas que mais gostam e 40,7% das respostas, e dos alunos que menos gostam 39,5%. Seguem algumas respostas sobre avaliação das disciplinas que mais gostam:

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

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

Agora, algumas respostas sobre avaliação das disciplinas que menos gostam:

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

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

Talvez não seja claro para o aluno que a avaliação é um processo em que se utiliza vários instrumentos e que a prova é um dos instrumentos da avaliação. Quando perguntados sobre como são as provas, os alunos conseguem apontar diferentes instrumentos ou formas de avaliação. Nas disciplinas que mais gostam, encontramos as categorias *exercícios*, *conteúdos* e *revisão*, com 33% das respostas, e 30% das respostas apontam que são *fáceis*, e, quando questionados sobre as disciplinas menos gostam, 37% dos apontamentos aparecem na categoria *difíceis*, o que justificam tratar-se da disciplina que menos gostam. Para as provas das disciplinas que mais gostam, temos as seguintes respostas:

As provas são fáceis, porque eu gosto de estudar matemática e entendo as atividades. (PA 20, Ciclo I).

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

E, para as provas das disciplinas que menos gostam, as respostas ilustram:

Questões difíceis, muitas contas de multiplicar e mais. (PA 29 – Ciclo I).

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

Outras duas categorias que apareceram de forma subjetiva foram *comportamento* e *participação*. Muito embora os professores se posicionem a não levar em consideração, na nota final, o comportamento e a participação, observamos nas respostas dos alunos que não é bem assim que acontece. Esse instrumento subjetivo, a avaliação informal, está presente e permeia a avaliação da sala de aula. Outro dado relevante é que as *provas* surgem entre os instrumentos avaliativos mais apontados, o que não traz muita novidade, indicando que uma avaliação ainda seletiva está presente na escola.

Considerações finais

O que o presente estudo deixa claro é que tanto para os autores citados como para a comunidade escolar da Secretaria Municipal de Educação de Santa Gertrudes, a proposta original dos ciclos, que era a de se repensar tempos e espaços considerando as reais condições de aprendizagem do aluno, contemplando os níveis e ciclos no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, como dito anteriormente, após 17 anos da Deliberação nº 09/97, ainda não está presente no contexto escolar municipal dessa comunidade.

Nessa perspectiva, alguns dados da pesquisa vão ao encontro dos pressupostos de pesquisadores da área (LUCKESI, 2011; FREITAS, 2003). O primeiro é o fato de que o instrumento mais utilizado para verificar a aprendizagem, nos diversos discursos, é a *prova*, procurando quantificar o conhecimento de forma pontual e objetiva. A forma de avaliação mais subjetiva, informal, segundo alunos, é fator preponderante para a reprovação. Nesse sentido, o aluno chega a assumir, em várias situações, a responsabilidade total pela reprovação, considerando, neste contexto, que ele não tem conhecimento das possibilidades das estratégias de recuperação. Fato interessante é o de que a avaliação informal não é reconhecida por gestores e professores.

O segundo fator é a permanência da ideia de que a reprovação é a solução para que os alunos aprendam. Deve-se repetir o ano quando o aluno apresentar problemas na aprendizagem ou quando não tenha assimilado os conteúdos propostos para aquele ano. Essa comunidade reproduz a ideia da seletividade, da eliminação, que inviabiliza a ideia de intervenção pedagógica, de acompanhamento e ações de continuidade. Embora o município adote o sistema de ciclos, os dados revelaram concepções muito distantes da proposta de avaliação que garanta o aprendizado dos alunos, a tomada de consciência dos processos e de acompanhamento da própria aprendizagem para superar as dificuldades encontradas.

Por fim, entende-se que, embora o presente estudo represente apenas uma parcela da realidade dos municípios do Estado de São Paulo, ele nos revela aspectos importantes retratados na literatura da área. Em decorrência da pesquisa, nota-se a necessidade de transformações e avanços no que diz respeito às concepções e ações de avaliação nos três âmbitos analisados: Secretaria de Educação, escola e sala de aula. A forte tendência dos ideais da seriação e da culpabilização precisa dar lugar às reflexões sobre o acompanhamento das aprendizagens.

A ausência de reflexão pode continuar gerando a ideia de que a melhor saída para os problemas de aprendizagem é a reprovação escolar. Ressaltamos que a concretude de avanços na área da avaliação da aprendizagem possa vir do

constante diálogo da universidade com a comunidade escolar, da aprendizagem mútua entre pesquisadores e docentes e do planejamento e avaliação de ações que ampliem o entendimento da avaliação da aprendizagem em prol do sucesso pessoal e acadêmico dos alunos.

Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

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

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

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

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2014.

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

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

_____. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

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

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

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833**, de 08 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. São Paulo, 1983.

_____. (Estado). **Deliberação CEE nº 9/97**, Homologada pela Res. SE de 4.8.97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. São Paulo, 1997.

Recebimento em: 21/03/2013.

Aceite em: 10/07/2013.