

Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela

*Regiane Helena Bertagna**

Resumo: Este artigo aborda a compreensão da avaliação no interior da implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Ao penetrar nos intrincados caminhos da realidade escolar, por meio da pesquisa qualitativa, acompanharam-se sistematicamente durante um ano escolar 4 turmas de alunos (uma de cada ano do ciclo I, ainda do Ensino Fundamental de 8 anos), nos momentos coletivos da escola: horário de trabalho pedagógico coletivo, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe/série, eventos; e, ainda, realizaram-se entrevistas com 7 profissionais envolvidos com as turmas (5 professores, coordenadora pedagógica e diretora escolar) e com 124 alunos. Observou-se que a avaliação informal ganha forte expressão nessa nova forma de organização escolar, revelando, também, novas formas de manutenção da seletividade e da exclusão escolar. Por meio da análise das práticas avaliativas e das contribuições dos diversos atores da escola, evidencia-se a presença da seletividade escolar, mas com configuração diferenciada: a exclusão branda e/ou a eliminação adiada.

Palavras-chave: avaliação escolar; progressão continuada; avaliação informal; política educacional.

Evaluation and continued progression: what reality unveils

Abstract: This paper approaches the understanding of assessment during the implementation of the Continued Progression System in the State of São Paulo (São Paulo [State], 1997). By means of qualitative research, the intricate aspects of our schooling reality were studied, with the systematic observation of four groups of students (each group from a different period of basic school, around eight years old) and the collective working moments at school, such as collective pedagogical work, meetings including teachers and parents, school councils, social events and interviews with 07 professionals (five teachers, the pedagogical coordinator and the school director) involved with the four groups with 124 students. It is observed that informal assessment is outstanding in this new school organization, also disclosing new ways of keeping school selectivity and exclusion. By analyzing these assessing practices and contributions from several school individuals, the existence of school selectivity becomes clear, although in a different way: discrete exclusion (Bourdieu & Champagne, 1998) and/or postponed elimination (Freitas, 1995).

Key words: school assessment; continued progression; informal assessment; education policies.

* Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro, SP, Brasil. regiane@rc.unesp.br

Introdução

A progressão continuada foi 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), a partir de 1998, na forma de ciclos¹ para o Ensino Fundamental, regular ou supletivo. A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ou se reprovava 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.

É interessante observar que a possibilidade da organização não seriada do ensino não se constituiu novidade na legislação que normaliza o ensino institucionalizado. Segundo Sousa (1998), tal organização está presente desde a LDB nº 4024/61, artigo 104, com caráter experimental, e na Lei nº 5692/71, artigo 14, é explicitada como uma alternativa. Já nesse período, propõe-se o sistema de avanços progressivos.

A possibilidade de uma organização escolar diferenciada e com progressão continuada, portanto, 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.

Uma vez que a progressão continuada já era contemplada na LDB, a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, a partir da Deliberação (09/97), fica instituída e, aparentemente, tem sido apresentada pelos órgãos oficiais como um processo ou como a opção “natural”, em decorrência das discussões sobre o assunto. A denominação “progressão continuada”, como enfatizam diversos textos oficiais, foi adotada (Bertagna, 2003) porque extrapola a compreensão da aprovação automática, no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a implantação de dois ciclos ininterruptos no Ensino Fundamental, com avaliação constante

1. Desde 1992, o município de São Paulo já havia adotado o sistema de ciclos, composto por Ciclo I (1a a 3a série), Ciclo II (4a a 6a série) e Ciclo III (7a e 8a séries). A partir de 1998, por deliberação do Conselho Estadual de Educação, foram adotados dois ciclos no Ensino Fundamental para todo o estado de São Paulo. Anteriormente à nova medida, em 1995, a rede escolar estadual havia sofrido uma reestruturação física que separou as crianças de 1a a 4a séries das crianças de 5a a 8a séries em diferentes prédios escolares, sempre que possível. Essa medida acarretou o fechamento de vários estabelecimentos escolares (aproximadamente 800), o que pode ser verificado no sítio da SEE (<http://www.educacao.sp.gov.br>). A proposta de progressão continuada, como alguns autores já revelaram, está atrelada, em nosso país, à organização da escola em ciclos de aprendizagem. Outros estados brasileiros, além de São Paulo, efetivaram propostas de organização escolar em blocos ou ciclos.

de desempenho dos estudantes, resultaria em mais qualidade para a educação paulista.

Alguns esclarecimentos sobre o conceito de avaliação adotado foram apontados para viabilizar o projeto de reestruturação do ensino.

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).

Nesse sentido, observa-se certo tom de inovação do conceito de avaliação proposto na reestruturação do ensino no estado de São Paulo. Procura-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência das camadas populares na escola.

[...] a retenção tem se constituído em instrumento de seletividade do processo escolar, baseada que é em mecanismos de prêmios e punições aplicados indiscriminadamente a alunos com os quais, na verdade, não sabemos como lidar e, pior ainda, como ensinar. Naturalmente, são eles, em sua ampla maioria, aqueles advindos das classes populares, situação que gera uma extrema iniquidade na prestação dos serviços educacionais: os alunos que mais necessitam da escola acabam por ser, de fato, aqueles que a repetência expulsa da escola, rotulando-os de incapazes (São Paulo, 1998, p. 1-2).

A superação da seletividade escolar passou a ser o aspecto mais enfatizado na defesa da progressão continuada, constando em diversos textos oficiais, tais como São Paulo (2000), Penin (2000), Silva (2000), entre outros.

Por meio da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; André, 1995), durante um ano escolar, em uma escola pública estadual de Campinas, acompanharam-se 4 turmas de alunos (uma de cada ano do ciclo I, ainda do Ensino Fundamental de 8 anos), nos momentos coletivos da escola: horário de trabalho pedagógico coletivo, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe/série, eventos e aulas de recuperação e reforço de aprendizagem dos alunos das turmas observadas; e, ainda, realizaram-se entrevistas com 7 profissionais envolvidos com as turmas (5 professores, coordenadora pedagógica e diretora escolar) e 124 alunos (referentes às 4 turmas), para compreender as tramas que envolvem a realidade escolar, dar voz aos sujeitos que vivenciam essa realidade e, assim, acompanhar as mudanças na avaliação escolar decorridas da implantação do regime de progressão continuada.

○ que a realidade desvela...

Na realidade, durante o ano em que se coletaram os dados na escola selecionada para a pesquisa², observou-se que a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola, como foi enunciado nos textos oficiais.

A fala dos alunos, mesmo os do 1º ano, que apenas vivenciaram um ano escolar, demonstrou que, a partir da sua entrada ou do seu ingresso na escola, já se vai construindo a compreensão de que se avalia para hierarquizar as pessoas ou classificar os alunos, mesmo que para eles essa diferença seja entre bons e maus. Essa compreensão intensifica-se no decorrer dos outros anos escolares.

Pesquisadora: *Por que tanta lição?*

Alunos: AM: *Para a gente aprender rápido e melhor.* LU2: *Quando ela está fazendo alguma coisa e a gente fica atrapalhando, ela manda a gente ficar quieto se não ela passa um monte de lição!*

Pesquisadora: *Ela passa a mesma lição para todos?*

Alunos: AM: *Aquela fileira que está no canto, ela passa outras coisas mais fáceis: palavras, frases.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Alunos: AM: *Porque a gente é mais inteligente que os outros.* LU2: *Eles não sabem ler, ela passa coisas fáceis para eles aprenderem e para eles não bagunçarem. Desde a primeira série eles só bagunçam, por isso não aprendem!* (EA2, G12³)

Pesquisadora: *Você faz muita lição?*

Alunos: MCA: *Faço.* MU: *É.* MCA: *Hoje eu fiz a lição de casa e a de classe.*

Pesquisadora: *Será? Tem dia que eu não vejo vocês fazerem lição.*

Alunos: (Silêncio).

Pesquisadora: *Você acha que é um bom aluno?*

Alunos: MCA: *Mais ou menos.* MU: *Eu não estou bom... Porque não leio.*

Pesquisadora: *O que aconteceu?*

2. Os dados utilizados neste artigo são provenientes do banco de dados da tese de doutorado de Bertagna (2003). Os sujeitos que participaram foram codificados, preservando sua identidade, bem como os registros apresentados estão codificados em relação à sua fonte.
3. Para organização do material coletado nas entrevistas codificamos da seguinte maneira: Entrevistas – E (alunos — A, professores — P, coordenador — C, diretor — D), a numeração em seguida indica o ano/série do 1º ao 4º ano/série do Ensino Fundamental de oito anos, no caso dos alunos e; e, ainda, para os alunos são indicados os grupos entrevistados (G1, G2, etc.) e codificados seus nomes.

Alunos: MCA: *Nós lemos, mas não muito. Eles leem mais porque eles sabem!* (se referindo aos outros alunos da turma)

Pesquisadora: *Mas vocês não frequentaram os mesmos anos?*

Alunos: (Silêncio) MU: *Eu parei de estudar um ano, na 2ª, porque minha mãe viajou e eu fui junto.* MCA: *Eu não aprendi a ler porque os outros mexiam comigo e eu batia neles.*

Pesquisadora: *Como melhorar?*

Alunos: MU: *Prestando a atenção na aula.* (MCA repete a mesma ideia de MU) (EA4, G2)

Assim, a função da avaliação – classificação e seleção – fica efetivamente evidenciada. A presença dessa função aponta que pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar, como a proposta do regime de progressão continuada apontava nos documentos oficiais.

É interessante também atentar para como a avaliação se expressava no cotidiano escolar. A compreensão da avaliação revelada na prática observada e nas falas dos diferentes sujeitos da pesquisa reafirmou a constatação de Freitas (1995) a respeito do “tripé avaliativo”. Houve a recorrência da avaliação relacionada à *instrução*, ao *comportamento* e, mais sutilmente, aos *valores e às atitudes*.

Com relação aos aspectos instrucionais, a avaliação estava fortemente concentrada nos conhecimentos cognitivos, principalmente nos conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, enfatizados nas tarefas escolares: lições e provas.

Os aspectos relacionados ao comportamento foram muito enfatizados por todos os alunos. Quanto mais a professora exercia o controle, mais os alunos resistiam a “aceitar” as regras escolares: apresentavam resistência a permanecerem quietos, sentados, fazendo a lição; não se enquadravam no modelo ou no comportamento desejado pela instituição escolar, o que, por sua vez, dificultava a aprendizagem.

Os aspectos relacionados a atitudes e valores eram mais sutis e de difícil acesso até para relacioná-los ou captá-los na realidade, porque estavam imbricados em outros aspectos, mas eram perceptíveis nas recomendações das professoras sobre os alunos, e ficaram ainda mais frequentes quando aumentou a permanência e a duração da relação entre eles; portanto, no final do ano letivo a construção do julgamento sobre o aluno ficou mais intensa, formal e informalmente.

Todos esses aspectos foram constatados nas diferentes turmas observadas na escola, sendo valorizados em maior ou menor intensidade, de acordo com as relações estabelecidas entre a turma, o professor e o conhecimento.

Na realidade, as provas aplicadas no primeiro bimestre por todos os professores ofereceram a eles um primeiro posicionamento sobre os alunos ou uma primeira classificação destes, o que seria refutado ou comprovado durante o ano escolar.

Práticas avaliativas com menos ênfase nas provas e com critérios pouco explicitados pelos professores aos pais e aos alunos puderam ser implementadas, graças à introdução, no decorrer do ano, de dois movimentos: um relacionado à discussão da progressão continuada pela coordenação e pela direção da escola, com ênfase no respeito ao ritmo do aluno; e outro, ligado à avaliação processual — de certa maneira contida na proposta pedagógica da escola — que, com base nos progressos dos alunos, introduziu as fichas descritivas como um instrumento de avaliação.

A utilização das fichas descritivas sofria constantes discussões e adaptações durante o corrente ano e era tratada com muita seriedade por todos os envolvidos no processo pedagógico. Essa sistemática era realizada paralelamente à atribuição de notas, de conceitos, procedimento que, como observado na descrição das práticas avaliativas, pouco informava sobre como se constituíam essas notas, esses conceitos dos alunos e, posteriormente, a classificação destes.

Cresceu na escola a avaliação dos alunos pautada na observação dos progressos registrados em fichas descritivas que tinham como referência o acompanhamento do desempenho do aluno diariamente em sala de aula, enfocando aspectos relacionados aos conteúdos (cognitivos), às habilidades, além de outro, relacionado a atitudes e valores. O trabalho de elaboração e construção desse processo foi muito importante e suscitou muitas discussões em relação a como fazer, mas bem poucos questionamentos a respeito do por que fazer.

A adoção desta prática permitiu aos professores — com exceção das professoras que acreditam na prova como um instrumento principal de avaliação — discutir outras formas de avaliar, além das provas e das formas que tradicionalmente estavam acostumados a praticar, mas transferiu todos os demais instrumentos para o âmbito da avaliação pessoal do professor sobre o aluno.

Dalben (1998), ao analisar a prática das fichas descritivas, já alertou para algumas dificuldades provenientes desse recurso. Reconhecer esses limites pode gerar novas formas de abordá-lo. Embora já se tenha revelado a positividade desse trabalho na escola estudada, as fichas descritivas remetiam a avaliação para o âmbito informal e, como acontecia com as notas, às vezes as fichas eram utilizadas para controlar os alunos.

A leitura do conjunto de fichas e as situações analisadas em face de seu uso evidenciaram práticas pedagógicas genéricas ou particularistas de avaliação, construídas conforme a subjetividade do professor, num processo altamente improvisado e informal, em que somente o avaliador conhece os seus próprios

critérios, limites e possibilidades, sendo os dois últimos quase nunca compartilhados com os demais professores, com os alunos e, muito menos, com os pais.

[..] é possível admitir-se que não será com a introdução de uma avaliação do tipo qualitativo-descritivo que se poderá alterar o processo unidirecional e, por isso autoritário, de que vem se revestindo a avaliação escolar, porque ela permanece totalmente dependente da postura e do olhar do avaliador na leitura da realidade pedagógica (Dalben, 1998, p. 208-9).

Ao abandonar as provas ou aplicá-las somente para cumprir um ritual, o professor pautava a sua avaliação nas fichas descritivas e nos julgamentos e juízos constituídos no dia a dia escolar. Ele passou a valorizar a avaliação informal em detrimento da avaliação formal e a transformar as avaliações informais em notas ou conceitos que, de certa maneira, ainda se constituíam em uma forma de representar o rendimento escolar do aluno.

As notas, os conceitos não deixaram de existir com o Regime de Progressão Continuada, nem de exercer fascínio sobre os alunos, mesmo sobre os pequeninos do 1º ano. Mais interessante é que, através das falas dos alunos, ainda se evidencia a centralidade da nota e suas funções, como apontou Sobierajski (1992): classificar o domínio de conteúdos; controlar atitudes e comportamento; e motivar o aluno para estudar.

Pesquisadora: *Para que tem nota?*

Alunos: MH: *Para incentivar, para ver se está certo ou errado. ML: Se estiver certo, tira nota A.*

Pesquisadora: *Por que incentivar?*

Alunos: MH: *Para continuar fazendo. Ela dá uma nota e o outro já sabe se está bom. Serve para ver se está bom ou ruim*

Pesquisadora: *Como faz para ver a nota?*

Alunos: ML: *Ela vê a lição e coloca certo ou errado. Se estiver errado, faz uma bola e faz bilhete. MH: Quando o EW faz errado, ela manda corrigir em cima (EA1, G9)*

Pesquisadora: *E a nota?*

Alunos: DO: *Quando a gente é bom aluno, não conversa, ela vê o caderno. AD: Ela passa, olha o caderno e coloca estrelinhas, daí é uma nota boa e ganha um prêmio. Eu ganhei uma lapiseira. DO: Ela olha caderno e quando não está certo ela coloca bilhete. AD: Nem sempre. (EA1, G8)*

Pesquisadora: *E nota?*

Alunos: RA: *Ela não dá, a dona nunca deu parabéns para mim. WI: Para mim ela já deu. HF: Para mim ela já escreveu e deu coração. (WI escreve a nota com o dedo no ar)*

Pesquisadora: *Por que ela dá nota?*

Alunos: WI: *Para quem faz a lição!* (EA1, G4)

Professora: *Vocês sabem que vai ter nota de leitura!? Fiquem quietos e respeitem a leitura do colega, senão...* (DC3⁴, p. 4)

A não mudança da centralidade da nota e do fascínio que ela exerce sobre os alunos, mesmo para aqueles que iniciam na escola depois de vários anos de implementação do Regime de Progressão Continuada, vai colocando dúvidas sobre a efetivação das mudanças propostas pelo órgão oficial na prática da escola e sobre a concepção de avaliação aí desenvolvida.

Os conceitos e as notas, embora para muitas professoras fossem de pouca representatividade para a aprendizagem e, por isso, pouco utilizados por elas, eram enfatizados contraditoriamente pela sua necessidade na apresentação formal dos resultados do desempenho dos alunos aos outros professores, aos pais ou em documentos oficiais. Portanto, conceitos e notas ainda se faziam necessários, e aí se percebe a dificuldade das professoras em estabelecer uma lógica coerente para essa prática.

Pesquisadora: *E como você faz para dar nota para os alunos?*

Professora: *Não, eu não dou nota, eu escrevo ótimo ou parabéns, às vezes não escrevo nada. Depende; se o aluno precisa, se ele não atingiu uma habilidade, eu escrevo: “o aluno não atingiu a habilidade”, e eu explico para a mãe por que ela pode ajudar em casa, se ela sabe como ajudar o aluno.*

Pesquisadora: *Os alunos sabem disso?*

Professora: *Não, não! É uma coisa minha, mesmo, porque... É mais avaliação, porque geralmente eu só dou certo, eu não uso conceitos A, B, C. Agora, a gente tem que fazer isso no boletim da escola, mas não para o aluno, não.*

Pesquisadora: *E como você faz a conversão?*

Professora: *Eu faço o seguinte: pela avaliação dele, vejo o tanto que ele acertou, o que ele merece. Se ele acertou um tanto, B; se foi metade, então um C; se ele acertou menos da metade, seria um D, mas a gente não dá D. Seria um C, mesmo, mas, mais fraquinho, e depois ele vai para o reforço.*

Pesquisadora: *E por que não dá o D?*

Professora: *Porque é progressão continuada, né?! Não tem mais reprovação... é pela lei... uma regra, sei lá eu! (ri) A 1ª série e outras séries não reprovam, só reprova na 4ª série, ou se não, você pode reprovar por falta, mais de 75% de falta.*

4. Para organização do material coletado nas observações, codificamos da seguinte maneira: Diário de Campo – DC; a numeração em seguida indica o ano/série do 1º ao 4º ano/série do Ensino Fundamental de oito anos. Constam, ainda, Diário de Campo Horário Trabalho Pedagógico Coletivo — DCHTPC, Diário de Campo Reuniões de Pais e Mestres — DCRPM, Diário de Campo Conselhos de Classe/Série – DCCC.

Mas, mesmo assim, ele pode ir para a recuperação de janeiro e ser aprovado. Mesmo que ele não faça nada, ele é aprovado. Por isso a gente não utiliza o conceito D, só até o C.

Pesquisadora: *Eu não entendi: como você faz para dar a nota?*

Professora: *Com base na avaliação e também no que ele faz, porque às vezes na avaliação o aluno fica nervoso e você sabe que ele sabe, mas na hora ele faz errado. Então não é só pela avaliação, eu também dou as minhas atividades para eles. Eu dou muitas atividades, então eu avalio por isso também. Eu mando ir à lousa fazer e observo quem está conseguindo fazer. É uma avaliação global de tudo o que acontece. (EP1)*

Muito interessante é observar a dificuldade em associar uma mudança na concepção de avaliação dentro de um sistema de ensino que não está preparado para tal. Dessa forma, procuram-se mecanismos para resolver os problemas burocráticos existentes e ainda se criam outros mecanismos para não enfrentar ou não provocar mais conflitos — como aprovar os alunos, para não enfrentar a burocracia e o constrangimento da negação de sua avaliação, de seu trabalho — adaptando-se às necessidades práticas da não reprovação do aluno.

No caso da professora citada, as provas tinham um significado, mas não representavam a totalidade da avaliação, porque o fator emocional, durante a sua realização, poderia acarretar uma não correspondência com a realidade, quando contrastada com o acompanhamento diário da professora, através de instrumentos como a observação do aluno nas aulas, do caderno, da execução das atividades em folhas ou mesmo na lousa, o que revela a *força dos juízos já estabelecidos informalmente* pelos professores sobre o desempenho dos alunos.

Eram interessantes a discussão e a polêmica gerada em torno do conceito D. Como todos os alunos eram aprovados, não fazia sentido a atribuição desse conceito. Mas os professores (como se observou nos Conselhos de Classe) persistiam na sua aplicação, até como uma forma de resistência ao regime de progressão continuada, sugerindo: *“vai passar de ano, mas o professor do ano seguinte verá o D!”*. Os professores eram contrários a essa aprovação, porque achavam que a progressão continuada, nesses casos, gera aprovação automática, se se considerar que o aluno sempre progride, e não se estabelecem critérios para esse progresso.

Mesmo que se pretenda mascarar a seletividade pela aprovação, não atribuindo notas ou conceitos inferiores, isso revela apenas que “é proibido repetir”, porque a classificação do desempenho dos alunos se mantém informalmente, marcando as possibilidades de êxito ou fracasso dos alunos e, mais cedo ou mais tarde, nesse caso bem mais tarde, os alunos e os pais perceberão o engodo que esta nota ou conceito representou.

Dessa forma, tanto faz que os conceitos sejam superiores ou suficientes (S ou I – como indicavam os documentos oficiais do Estado); o importante é que eles denunciam em seu bojo a classificação e a seleção dos alunos formalmente, mantendo e perpetuando a distinção entre os indivíduos na escola e na sociedade.

○ “submundo”⁵ da avaliação: a avaliação informal

No início do semestre, as professoras não diferenciavam tanto os alunos, de maneira a discriminá-los na aprendizagem, devido à não constituição dos juízos e valores sobre eles, mas, no segundo semestre, intensificava-se a ênfase na diferenciação dos alunos, tanto na prática que observamos como nas entrevistas que fizemos com os alunos. Aos poucos se tornavam naturais e inerentes ao próprio aluno os juízos feitos a seu respeito, passando ele a assumir as imagens e os estereótipos que se foram construindo sobre ele no âmbito da sala de aula.

Professora: *Quem vai ganhar no comportamento é a fileira da ST!*

Aluno: YA: *A nossa também!*

A professora concorda com a cabeça, mas depois muda de ideia:

Professora: *Não, por causa do RL!*

Aluno: YA: *Como sempre!* (RL resmunga, descontente com o comentário) (DC1, p. 36)

Por meio desses pequenos gestos ou falas que, aos poucos, na vivência diária, formam os juízos de valor da professora sobre os alunos e dos alunos sobre os outros e sobre si mesmos, separam-se os jovens: os que vão ter êxito e os que vão fracassar. Os valores constituídos nessa prática são expressão dos valores que os professores transmitem, devido ao lugar que ocupam na instituição escolar. Na verdade, são constituídos e dados pelo tipo de sociedade em que esta instituição está inserida; portanto, os valores sociais de uma escola (capitalista) são aí manifestados e mantidos, muitas vezes veladamente.

É interessante observar que esses juízos informais tendem a constituir-se não somente no âmbito da sala de aula: aos poucos extrapolam a escola e atingem a família e a sociedade (se não refutados pela primeira), em parte contribuindo para o que Malavazi (2002) denominou de “avaliação social”⁶. Nesse

5. Terminologia utilizada por Freitas (2002).

6. Sobre avaliação social, Malavazi (2002, p. 223) esclarece: “Trata-se do processo de medir, quantificar e qualificar os indivíduos, exercido pela sociedade que opera como examinadora das atitudes dos mesmos em seu convívio social como, por exemplo, no ambiente familiar, profissional, de amigos, etc. Entendemos por avaliação social também o processo permanente de vigilância e observação que se impõe aos indivíduos e que é resultado da medida da avaliação feita sobre ele e, em decorrência disto, quantificada como adequada ou não, procedente ou não. Como resultado, o indivíduo será ‘aprovado’ ou ‘reprovado’ pelo meio em que vive [...]”

sentido, percebeu-se que esse tipo de julgamento praticado na escola passa a constituir-se na imagem do aluno fora da escola, marcando, também informalmente, suas possibilidades de sucesso ou fracasso.

Alguns exemplos, evidenciados na escola — colhidos em dois momentos observados: as reuniões de conselho de classe e as reuniões de pais e mestres sobre um mesmo aluno, RL, ilustram esse tipo de formação (deformação):

RL – falta muito, a professora considera preocupante porque é alfabetização; falta concentração nas atividades, começa e não termina, encrenqueiro, mexe com os colegas, não deixa os outros fazerem a lição. (DCCC, p. 7-8)

RL – esforçado, deve estudar, apresenta problemas de comportamento, agressivo e briguento, mexe com os colegas. (DCRPM, 1-2)

RL – muito teimoso, briguento, só faz a lição quando quer, falta demais, precisa estudar mais em casa. (DCRPM, p. 6-7)

Como se observa nos exemplos acima, há uma construção da imagem do aluno, passando pelos comentários da amiga de grupo (nas falas anteriores), pelos juízos discutidos com os outros professores e, finalmente, apresentado aos pais. Pouco a pouco se constrói uma imagem do aluno através do seu desempenho, do seu comportamento e de suas atitudes, marcando a sua posição dentro do âmbito escolar e fora dele.

Dessa forma, a avaliação informal manifesta-se, de maneira a selecionar nas turmas os bons e os maus alunos; os fracos e os fortes; e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. Essa pode ser uma forma considerada até dissimulada de manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos.

Embora se pretenda uma avaliação formativa e diagnóstica, e não seletiva, como tão enfatizado nos textos oficiais do governo, na prática o que ocorre ainda é uma avaliação que coloca “as coisas”, “as pessoas” nos seus lugares, marcando, assim, o seu desempenho escolar e seu êxito na vida.

Mesmo que a progressão continuada se constitua como uma aprovação automática, a permanência no sistema escolar não garante uma ruptura com esse modelo construído pela sociedade capitalista; ao contrário, tende a mascarar e dar uma ideia de legitimidade ao que, na verdade, configura-se como promotora e intensificadora da desigualdade. A progressão continuada, ao tornar-se uma aprovação automática ou em massa, pode não significar, como se pretende, *mais ou melhor* preocupação com o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas talvez apenas um *marcar* as diferenças entre estes ritmos de aprendizagem. E essa diferenciação torna-se tanto mais perigosa quanto mais se aproxima de julgamentos intuitivos ou subjetivos, porque esconde, no discurso da democratização e do acesso a oportunidades, a lógica da manutenção das desigualdades escolares e sociais.

A ocorrência desse tipo de seleção, por meio da avaliação informal, como já referida, ainda que exercida pelo professor, não é realizada intencionalmente. A própria formação e a vivência nessa estrutura construída socialmente acabam por induzir, em muitos casos, à prática desse tipo de conduta e *prepara* esses profissionais e a instituição escolar para perpetuá-la.

A avaliação na progressão continuada revela que, na realidade escolar, os critérios de julgamentos do professor estão cada vez mais centrados em aspectos *intuitivos, subjetivos*, o que, de certa maneira, é tanto mais perigoso quanto mais se aproxima da avaliação informal e, portanto, tanto mais implícitos ou mascarados se constituem os mecanismos de seleção escolar.

Muitos autores também demonstram preocupação quanto a esse aspecto: Perrenoud (1986), Enguita (1989), McLaren (1991), Pinto (1994), Freitas (1995), Bourdieu (1998), Sacristán (2000), Bertagna (2003, 2006), Hoffmann (2005), os quais, de maneiras diferentes, apontam como esse tipo de prática baseada em valores e juízos não explícitos ou em critérios pouco definidos pode vir a mascarar as formas de eliminação e seleção escolar e marcar os alunos por meio do fracasso ou do sucesso.

Nesse sentido, os conceitos de avaliação formal e informal, discutidos pelos autores apresentados na tabela abaixo (Bertagna, 2006, p. 68), são esclarecedores:

Perrenoud (1990, p. 228) “una evaluación formal, reglamentada por la institución, que disociaría por completo la excelencia propriamente dicha de la apreciación de las conductas y, sobre todo, que presentaría la objetividad que no puede esperarse de la evaluación intuitiva”. “una evaluación informal, al arbitrio del maestro, inscrita en su práctica cotidiana y que mezclaría juicios de conformidad y juicios de excelencia”.

Pinto(1994, p. 15) “[...] se constitui por todos os trabalhos realizados em sala de aula que foram passados pelo professor, incluindo provas, tarefas de casa, exercícios orais e escritos, que são regulamentados e fazem parte do programa e planejamento da escola. Toda a produção do aluno, trabalhada durante o ano escolar, e que foi baseada nas tarefas e atividades desenvolvidas de sua série são avaliadas e recebem uma nota ou conceito do professor”. “[...] se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito, [...] nas decisões sobre o desempenho do aluno é que podem existir manipulações conscientes ou inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. Esta avaliação informal é constituída ao longo da vivência escolar e pode ser influenciada por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores, das séries seguintes, disciplina, etc., [...] também indica que pode existir algo implícito no desenvolvimento das práticas pedagógicas (ritual pedagógico)”.

Tabela 1 – Compreensões sobre a avaliação formal/informal

	AVALIAÇÃO FORMAL	AVALIAÇÃO INFORMAL
Perrenoud (1990, p. 228)	“una evaluación formal, reglamentada por la institución, que disociaría por completo la excelencia propiamente dicha de la apreciación de las conductas y, sobre todo, que presentaría la objetividad que no puede esperarse de la evaluación intuitiva”.	“una evaluación informal, al arbitrio del maestro, inscrita en su práctica cotidiana y que mezclaría juicios de conformidad y juicios de excelencia”.
Pinto (1994, p. 15)	“[...] se constitui por todos os trabalhos realizados em sala de aula que foram passados pelo professor, incluindo provas, tarefas de casa, exercícios orais e escritos, que são regulamentados e fazem parte do programa e planejamento da escola. Toda a produção do aluno, trabalhada durante o ano escolar, e que foi baseada nas tarefas e atividades desenvolvidas de sua série são avaliadas e recebem uma nota ou conceito do professor”.	“[...] se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito, [...] nas decisões sobre o desempenho do aluno é que podem existir manipulações conscientes ou inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. Esta avaliação informal é constituída ao longo da vivência escolar e pode ser influenciada por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores, das séries seguintes, disciplina, etc., [...] também indica que pode existir algo implícito no desenvolvimento das práticas pedagógicas (ritual pedagógico)”.
Freitas (1995, p. 145)	“[...] entende a avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro.”	“Por contraposição estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. A abrangência da avaliação informal é maior do que a da avaliação formal.”

Freitas (1995, p. 145) “[...] entende a avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro.” “Por contraposição estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. A abrangência da avaliação informal é maior do que a da avaliação formal.”

Paralelamente, no aparato escolar, revela-se também a ideia do “aluno ideal”, pautada em um modelo que não é comum a todos os alunos, dificultando

ainda mais o êxito desses em atender a tal modelo, especialmente os alunos que provêm de um ambiente mais distante do modelo exigido no âmbito escolar, sendo, portanto, mais difíceis as suas possibilidades de sucesso.

Essas diferenciações, aos poucos, somadas a tantas outras dissimuladas na realidade escolar, acabam por confirmar os destinos dos alunos e suas possibilidades de sucesso ou fracasso, uma vez que eles têm que aprender certo *habitus cultural*, que é tanto mais incomum e impossível de adquirir quanto mais a origem do aluno se aproxime à de uma clientela pobre.

Pesquisadora: *E o aluno ruim?*

Alunos: GL: *Ih... O WE (aponta para o menino), o HF é o pior de todos, ele só faz bagunça, a JS, EC. WE: eu não sou muito ruim!!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Alunos: (silêncio)

Pesquisadora: *Você lê?*

Aluno: WE: *Não.*

Pesquisadora: *Escreve?*

Aluno: WE: *Um pouco.*

Pesquisadora: *Você vem às aulas?*

Aluno: WE: *Às vezes...*

Pesquisadora: *Você é um bom aluno?*

Aluno: (WE abaixa a cabeça e fica em silêncio). GL: *Não! Bom aluno não falta.* (EA1, G7)

Pesquisadora: *O que acontece quando falta?*

Alunos: DI: *O WE é o que tem mais falta...* JH: *Eles ficam para recuperação. O aluno falta de bobeira, tem que faltar só quando está doente. Ele fica na rua.* JC: *Se faltar muito, eles não aprendem... Quando a professora manda ler, eles não sabem.* (EA1, G 5)

Pesquisadora: *E o que acontece no final?*

Alunos: GL: *Não passa de ano. Sabe, o RL, se ele faltar mais, ele... WE: eu tenho um monte de faltas...*

Pesquisadora: *Por que você falta?*

Alunos: GL: *A tia falou que ele é doente.* WE: *Não! Eu falto para soltar pipa!*

Pesquisadora: *O que acontece se faltar muito?*

Alunos: RI: *Repete!* WE: *Meu irmão falta, eu falto.*

Pesquisadora: *E sua mãe?*

Alunos: WE: *Não fala nada.* RI: *“Caramba” que mãe!?*

Pesquisadora: *Todos vão para o 2º ano?*

Alunos: GL: *Quem não faltar mais de 50. Alguém vai, eu.* RI: *o WE eu não sei porque ele tem falta, acho que ele repete o ano.* (WE fica quieto) (EA1, G7)

Assim como as professoras tinham clareza dos alunos que não conseguiriam progresso, os alunos também demonstravam esse conhecimento, possivelmente devido à vivência diária. Em ambos os casos, evidencia-se a diferenciação entre os alunos. Maior expressividade ainda pode ser notada pelo gesto e pelo silêncio do aluno WE, uma vez que suas possibilidades de êxito são pouco prováveis (já a partir do 1º ano escolar), marcadas no próprio grupo e frutos de uma condição que, como se revela, pode ter sido constituída antes mesmo do seu ingresso na escola.

O próprio estranhamento demonstrado por um dos alunos (RI) com relação ao comportamento da mãe de WE, que não incentiva ou estimula o filho a frequentar a escola, e o fato de os professores remeterem determinados problemas à origem familiar dos alunos, ensejando que podem estar contidas aí *pre-disposições* que revelam as possibilidades de êxito ou fracasso desse aluno em relação aos demais (provenientes de ambientes familiares que, por exemplo, enfatizam a presença nas aulas como aspecto importante), retoma a questão colocada por Bourdieu (1998) de que as diferenças e as desigualdades se originam no âmbito familiar e, portanto, são traçadas anteriormente à entrada da criança na escola; e que as expectativas em relação à ascensão social do filho através da escola são desacreditadas ou até mesmo ignoradas devido a outras necessidades. A valorização desse tipo de investimento e as capacidades de êxito dessa criança ficam tanto mais reduzidas quanto menor for o capital cultural da família desse aluno.

Diferentemente do que propõe o Regime de Progressão Continuada, o que se evidencia na realidade escolar é a perpetuação de mecanismos de seleção e exclusão no seu interior, à medida que os alunos permanecem no sistema, mas sem possibilidades reais de sucesso, ao mesmo tempo que se constroem as justificativas para o seu eventual fracasso, pautadas principalmente na crença da sua incapacidade de sucesso em um sistema que lhes garante acesso e permanência e dissimuladamente os empurra para a exclusão e, portanto, para sua condição social original, demonstrando que a realidade escolar camufla as desigualdades sociais por meio da “exclusão branda”, como apontam Bourdieu e Champagne (1998, p. 222), ou ainda, da “eliminação adiada”, mantendo tais indivíduos no sistema, mas reservando a eles posições (expectativas) menos nobres, como defende Freitas (1995, p. 240-243).

Por meio da avaliação informal, construíram-se os conceitos e os juízos sobre os alunos. As diferenças foram marcadas, sobretudo entre os bons e os ruins ou entre fortes e fracos. Mesmo com essa diferenciação, constatada *informalmente*, e tendo recorrido às medidas de reforço escolar, os alunos com baixo

rendimento escolar foram encaminhados para o ano seguinte. Independentemente de qualquer avaliação (idônea ou não), pode-se afirmar que a aprovação foi decidida por um sujeito (gestores da política educacional do Estado) que necessariamente não participou e acompanhou o desenvolvimento do aluno e que, de forma arbitrária, determinou, em função de seus próprios interesses, a aprovação automática do aluno.

O sucesso ou o fracasso de alguns é previsível até para os alunos que ingressam no 1º ano; e, se considerar-se ainda que eles frequentam uma escola onde as possibilidades de sucesso são desiguais, se comparadas a outras escolas com outro tipo de clientela, reforça-se a hipótese construída acima sobre a pouca probabilidade de um aluno como WE obter sucesso em carreiras mais nobres, corroborando o conceito de Freitas (1995, p. 242) sobre “a eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres”. Para os estudantes, essa distinção é clara e perceptível quando eles falam sobre a imagem do aluno, sobre quem eram os bons e os ruins.

Ao descrever como opera na realidade a avaliação informal e formal e como ela mantém sua função de selecionar os indivíduos e classificá-los, pode-se afirmar que a progressão continuada dificilmente se efetivará nessas condições; ela poderá apenas aproximar-se de uma aprovação automática que não responde às expectativas propostas nos documentos oficiais, muito menos, ao ideal de qualidade de ensino, ainda que *resolva* em parte o problema dos índices estatísticos relativos à reprovação.

A afirmação “em parte” justifica-se, porque, além da exclusão aqui tratada — “a exclusão branda” no interior do sistema escolar, para aqueles que conseguiram o acesso ao sistema escolar e conseguem nele permanecer, mesmo com as perspectivas já citadas —, há outras que não foram aqui abordadas: a exclusão antes da escola e a “exclusão oficial”, as taxas de evasão escolar oficiais, que não deixam de representar uma outra forma de exclusão.

Para além da avaliação e da progressão continuada

Nesse sentido, a discussão sobre a avaliação e a forma como esta opera na realidade (formal/informalmente), intensificando a seleção escolar, não pode ser entendida sem uma análise da organização do trabalho pedagógico, uma vez que a avaliação é apenas um dos elementos, ainda que considerada um dos mais importantes para explicar o funcionamento da escola em nossa realidade (Freitas, 1995).

Na verdade, a avaliação escolar acaba por revelar os objetivos da escola e, nesse sentido, se ela tem se apresentado no formato aqui desenhado, também os objetivos da aprendizagem têm se aproximado muito mais de uma concep-

ção de ensino não formativa e excludente. Como a discussão da avaliação revelou, os objetivos estão voltados muito mais para a aquisição de conteúdos, em função de uma hierarquização dos alunos, e não para os objetivos de uma escola formadora que contemple todas as dimensões do ser humano e não apenas enfatize o domínio cognitivo, de forma fragmentada.

Em não se promovendo a discussão da forma como a escola se organiza, de seus objetivos e de sua avaliação e, conseqüentemente, dos conteúdos culturais transmitidos por ela, ou seja, a relação entre conteúdos e metodologia, não se enfrenta a questão concreta vivida no interior das escolas e favorece-se a manutenção de um sistema que não é promotor de sucesso, mas intensificador e dissimulador das desigualdades sociais.

Pretender acabar com a “cultura da repetência”, no cotidiano escolar, através de medidas político-técnicas decididas de “cima para baixo”, no caso da Progressão Continuada, está produzindo um efeito inverso. À medida que a questão dos conteúdos culturais e, conseqüentemente, a questão do conhecimento escolar, não foi tomada como objeto de preocupação e de discussão, a garantia da continuidade da escolarização pode estar significando o vazio da aprendizagem, por não representar significado real de reprodução e construção de cultura para os/as educando/as. Ter a intenção política de superar, de fato, a “cultura da repetência”, significa enfrentar a questão das desigualdades sociais e culturais que interferem no desempenho dos/as educandos/as pobres frente à cultura escolar hegemônica. Assim, o Sistema de Progressão Continuada propõe uma solução superficial para superação do fracasso escolar, pois não o enfrenta como um problema social cultural. O efeito discriminador do conhecimento escolar estratificado frente às desigualdades sociais e culturais dos/as educandos/as provoca os fracassos e a evasão escolar (Freitas, 2000, p. 114).

Sem essa discussão, toda a mudança fica resumida à progressão continuada, encerrando no seu bojo o debate sobre aprovação/reprovação e disseminando, tanto entre os profissionais da educação como na comunidade escolar, a idéia de que o ensino de qualidade, por contraposição, implica a reprovação dos alunos, intensificando dissimuladamente em todos a necessidade da seleção para que haja qualidade; inculcando essa idéia e acentuando as desigualdades, não só no ambiente escolar, mas no bojo da sociedade. Dessa forma, a ideologia da necessidade das desigualdades mantém-se e perpetua-se. O professor e a escola jogam papéis que lhes são colocados *a priori*.

Pesquisadora: *Você vai para o 3º ano?*

Alunos: MP: *Não sei.* IS: *Eu vou... Não sei!* (balança os ombros)

Pesquisadora: *Por quê?*

Alunos: IS: *Porque o MP está indo bem, melhor do que eu.* MP: *Eu estou um pouco bem nas lições.*

Pesquisadora: *Todos vão ser aprovados?*

Alunos: IS: *Vai.* MP: *Não, porque lá tem que ler e escrever muito. Se os alunos não sabem, podem repetir o ano. Eles ficam na série que eles estão. Acho que o WE2, FE, eles só brincam, nem sabe ler...*

Pesquisadora: *Mas, então, e o IS?*

Aluno: MP: *Eu acho que sim, ele está melhorando, fazendo um pouco.*

Pesquisadora: *É bom todos passarem mesmo sem saber ler?*

Alunos: (silêncio)

Pesquisadora: *Como vai ser no 3º ano?*

Aluno: IS: *Não sei* (balança o braço – alheio à questão). MP: *Difícil para mim.* (EA2, G2)

Pesquisadora: *Todos vão ser aprovados?*

Alunos: RE3: *Eu acho que não. Eu vou virar um “Zé ninguém” porque meu pai falou que quando eu passar para a 5ª eu vou entrar no SENAI. Mas eu vou ficar que nem o JF, “grandão” na 5ª série. Porque eu vou ficar enrolando, enrolando e não passo.* VA: *Eu acho que não vou porque eu também estou mal...*

Pesquisadora: *Como você se sente?*

Alunos: (Silêncio)

Pesquisadora: *E você, MI3?*

Alunos: MI3: *Não sei, falaram que o Prefeito vai deixar todo mundo passar. Minha mãe ouviu na reunião, acho.*

Pesquisadora: *Vocês sabem disso?*

Alunos: VA: *Não!* MI3: *Todos os alunos vão passar até a 4ª série.* RE: *Eu acho que não pode porque, se passar assim, a gente vai ficar na 4ª sem saber nada. Lá na escola que eu estudava, volta para a primeira para aprender tudo de novo.*

Pesquisadora: *É bom passar todo mundo?*

Alunos: RE3: *Quem merece passa. Aquele que se esforçou mais. Quem não se esforçou fica.* VA: *Eu acho que todos devem passar porque tem um monte de gente que sabe ler e escrever, mas o HE3, o ED, eles se passarem para a 4ª série não vão saber ler.* MI3: *E o CL!* VA: *Mas o CL sabe ler algumas coisas no reforço. A lição da 4ª é mais difícil!*

Pesquisadora: *E o que vai acontecer?*

Alunos: VA: *Eles vão voltar para a primeira série.* RE3: *Deveria, mas não sei.* MI3: *O governo falou que não pode repetir. Tem que passar!*

Pesquisadora: *Por isso você falta e não estuda?*

Alunos: (Silêncio) MI3: (ri – debochando) (EA3, G6)

A ideia da meritocracia (centrada no sujeito), de que passa de ano apenas quem merece, inverte a discussão. Faz com que todos os envolvidos aceitem a

ideia de que a impossibilidade está no sujeito e não na escola ou nas instituições, que são criadas justamente para validar esta ideia, impedindo que os mesmos sujeitos discutam por que temos um tipo de sociedade que não oferece condições para todos terem *mérito*.

Pesquisadora: *Como a escola tem se organizado em relação à progressão continuada?*

Professora: *A escola continua com a mesma estrutura, o mesmo tudo, aumentou a carga horária, aumentou o número de alunos nas salas, a falta de verba, materiais... Nem o professor de Educação Física e Artística tem mais. Era muito bom porque ele era o professor que estudou para aquilo, ele sabia o que era aquela atividade física para a criança, eu não sei nem o que faz em mim! Cadê a formação esportiva? Eu sou a favor de trabalhar em área porque cada um se especializa naquilo. Se você tem por trás um suporte onde há integração entre os professores e eles dialogam, há a interdisciplinaridade! É uma questão de diálogo. E entra a função do Diretor, do Coordenador, articular, unir o grupo, orientar este tipo de trabalho. Se você quer um trabalho que modifique, o professor não pode ficar sozinho, ele tem que ter apoio.*

Pesquisadora: *Como a progressão continuada afetou a escola?*

Professora: *Só o futuro vai dizer. Não sei não. É muito difícil porque ao mesmo tempo em que tem muita gente que está se matando para fazer melhor, tem muita gente que está se acomodando. Então eu diria que dá mais dúvidas e mais medo que vai dar certo. A gente vê que a criança não está desenvolvendo, não está aprendendo nem o mínimo do mínimo necessário. A gente sabe que a criança não está aprendendo. Ao mesmo tempo a gente tenta fazer alguma coisa, mas é difícil! Como fazer? De que maneira? Você tenta aqui e ali, mas é muito difícil. (EP4B)*

A progressão continuada remeteu à avaliação. Esta, por sua vez, mostra como a organização escolar se comporta em função das novas exigências colocadas a ela. Não é possível passar despercebido que qualquer possibilidade de mudança implica condições adequadas para sua efetivação.

As condições oferecidas à escola para efetivação da proposta da progressão continuada foram escassas, conforme se revelou em diferentes falas dos profissionais da escola, comprometendo as possibilidades de implantação, como já advertiram Sousa (1998), Mainardes (2001) e Sousa e Alavarse (2003).

Ao desestruturar “positivamente” o sistema seriado convencional, a organização em ciclos exige maiores investimentos financeiros e, também, ações mais unificadas para garantir as condições adequadas para a sua efetivação, tais como: materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior tempo de permanência dos alunos na escola, número menor de alunos nas salas de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior

tempo para apropriação dos conteúdos, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhores salários), financiamento de pesquisas, implementação de consistentes projetos de formação contínua, procedimentos de avaliação permanente dos resultados com vistas à tomada de decisão. Há, portanto, a necessidade de um compromisso efetivo por parte dos gestores em garantir as condições adequadas e necessárias (Mainardes, 2001, p. 50).

Freitas (2000) apontou, em seu trabalho, as precárias condições oferecidas para implantação das mudanças propostas nas escolas da rede estadual de São Paulo: a) número excessivo de alunos por classe; b) falta de espaço físico; c) falta de materiais didático-pedagógicos; d) falta de uma política de formação de professores; e) falhas na política de estudos de reforço e recuperação; f) de forma global, as más condições gerais da escola.

Como se vê, as circunstâncias oferecidas para a aprendizagem nas escolas, independentemente da progressão continuada, há muitos anos estão sendo evidenciadas e denunciadas, mas pouco se vê de ação política ou investimento para sanar tais deficiências, sem o que se inviabiliza qualquer tentativa eficaz para a aprendizagem da maioria da população e eliminam-se as possibilidades de inovação.

É interessante que, mesmo em condições de impotência diante da situação, algumas falas demonstrem que se tenta reagir às condições existentes. Entretanto, no interior das salas de aulas, os professores “empurram” os alunos a um ensino e a uma avaliação que, aos poucos, colocam-nos em seus lugares, obedecendo a predisposições anteriores à escola que, no interior desta, tendem a ser intensificadas pelas políticas educativas atuais. Em vez de promover expectativas de sucesso nos indivíduos, a escola passa a conformar as expectativas, algumas previsíveis pelo próprio sistema social.

A escola burguesa mostra sua falência, mas mostra, ao mesmo tempo, a razão de sua permanência. Não consegue cumprir o ideário que prevê a promoção de condições de igualdade, mas mantém as pessoas iludidas sobre essa possibilidade. Sem investimento na formação do professor, em infra-estrutura, nas possibilidades de organização diferenciada, a escola é um arremedo de escola. É um lugar de onde brotam nichos de possibilidades que sucumbem diante da ausência de um projeto que o eleve a patamares exigidos pelo desejo de ser manifesto por todos os que o frequentam (Dickel, 2001, p. 311).

Ao revelar-se dessa forma a organização escolar e em não se realizando o debate sobre ela, sobre os seus fins e sobre a estrutura social com a qual ela se compromete de forma mais ampla e, mais especificamente, sobre a possibilidade contida na ideia da progressão continuada; não criando nem dando condições estruturais adequadas para as instituições escolares e seus profissionais

desenvolverem um trabalho efetivo, a potencialidade que poderia conter a proposta da progressão continuada, aliada aos aspectos já apontados, acaba não se efetivando.

Ao colocar-se a serviço de uma ação administrativa, a progressão continuada tende, junto com as outras medidas citadas, a regularizar o fluxo escolar e, portanto, a atingir os patamares exigidos para a educação nacional de acordo com tendências mundiais⁷, uma vez que estas possibilitam indicadores estatísticos que favorecem as políticas educacionais e econômicas atuais. O comprometimento da política do estado de São Paulo com as políticas educacionais nacionais e as orientações das agências internacionais para a educação foi analisado por Assis (1999), sendo tais políticas constituídas e apoiadas na ideologia neoliberal⁸.

Por meio do conceito de avaliação informal, tenta-se demonstrar que a classificação ou a diferenciação dos alunos segundo o sucesso ou o fracasso mantém-se, mesmo com medidas que dizem expurgá-las. Os mecanismos de seleção e eliminação continuam presentes no interior das escolas, independentemente de decretos ou ações que visam tratar tal problema isoladamente ou desconsiderá-lo como não inerente à forma e à organização da escola e da sociedade atual.

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. *É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente* que é constitutiva de um sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não

7. Ver De Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S. (Org.) (2000) sobre as relações entre o Banco Mundial e as políticas educacionais.

8. Sobre este assunto, Gentili esclarece: "começarei destacando a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma *estratégia de poder* que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, *através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.*" (Gentili, 1996, p. 9, grifos nossos).

radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso e nem do sucesso. *Os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos.* Realidades não situadas no campo do bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: *as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas* (Arroyo, 2000, p. 34, grifos nossos).

A avaliação informal que vem sendo enunciada e demonstrada neste artigo e em outros trabalhos realizados por diferentes autores (citados anteriormente na página 13) deve ser tomada para discussão com os professores, porque eles detêm, através dos juízos e dos valores que estabelecem nas relações com os alunos no interior de suas salas de aula, o poder de influenciar a produção do sucesso ou do fracasso dos alunos. Enquanto essa questão não estiver clara para eles, poucas condições terão de utilizar-se dessa possibilidade em benefício do sucesso escolar e de provocar e promover relações mais igualitárias, garantidas outras condições de funcionamento da escola.

Considerações finais

A progressão continuada, tal como se efetivou na realidade, demonstra que não pode cumprir a função que lhe é proposta, porque ela própria mantém o que diz ser contra – a seletividade. E, como se evidencia, carrega consigo não somente as marcas da seletividade da escola, mas, através desta, revela as desigualdades escolares e sociais. A avaliação, neste caso, ajudou a explicitar como no interior das escolas se constroem, muitas vezes dissimuladamente, tais desigualdades que são originárias da estrutura social na qual vivemos, e a avaliação remete a discussão para os *fins da educação* dentro dessa estrutura, ficando incipientes as discussões focadas somente em alguns aspectos da estrutura escolar, pois as suas explicações e compreensões colocam-se fora desse ambiente.

A avaliação informal construída anteriormente à avaliação formal revela um “submundo” (Freitas, 2002), que se faz necessário entender para que os juízos e os valores resultantes desse tipo de ação possam ser controlados e tratados diferentemente, contribuindo para a elaboração de julgamentos que influenciem positivamente na formação do sujeito, e não o contrário.

Tais possibilidades, entre outras que se discutiram, apontam que, embora a avaliação proclamada na progressão continuada, associada às novas políticas

educacionais, reproduza uma determinada condição social, ela traz consigo também a discussão de questões importantes como as relações escolares e a possibilidade de outras práticas avaliativas e, portanto, de outras práticas pedagógicas; e, ainda, de outra organização escolar (ciclos), mesmo que no contexto das políticas já explicitadas. Essas práticas, se analisadas, podem ter um efeito inverso e contribuir como formas de resistência a um tipo de modelo de escolarização – seriada⁹ — e, conseqüentemente, à forma como se entende e se pensa a educação (Bertagna, 2008).

Nesse sentido, a participação e o esclarecimento dos professores devem ser considerados, pois são decisivos não só para modificar as relações internas vivenciadas no cotidiano escolar, mas para romper com os rituais escolares enraizados e os valores já instituídos informalmente, sem o que, pouco se efetivará em qualquer mudança, em relação tanto à cultura avaliativa, como à cultura escolar.

Ao deslocar a discussão central da educação do processo para o produto, para a avaliação e seus resultados, inviabiliza-se uma mudança significativa na concepção e na cultura da avaliação e da educação e desta com as relações escolares concretizadas nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é um alerta não somente para políticas educacionais de cunho neoliberal: qualquer política educacional necessariamente não pode tomar como central a avaliação e os resultados, deixando a discussão dos fins da educação como secundária.

Há, ainda, que considerar uma dívida com a educação que há décadas tem sido denunciada, com relação aos investimentos em infraestrutura das escolas e formação continuada de professores, que deixam a desejar, porém não pela falta de recursos, mas pela alocação de verbas em setores em que o retorno parece mais evidente e imediato. Um bom exemplo: em caros sistemas de avaliação para colher as estatísticas utilizadas em favor do *marketing* dessa estrutura e, portanto, do discurso único (comum às políticas neoliberais) de que esta é a melhor maneira de pensar/efetivar a educação.

Pensar formas de rompimento com uma dada realidade, mesmo que nas condições adversas e com os fins aqui explicitados, ou seja, na contramão das políticas, não é tarefa fácil, mas há que necessariamente utilizar a crítica, para que possamos limpar a área de visão e enfrentar os problemas.

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

9. Ver ALAVARSE (2002), que recupera a discussão da seriação recolocada no contexto da organização escolar em ciclos.

sobre si, sobre o universo, e de transmitir a sua história e o seu acervo às gerações que se sucedem. Decididamente, trata-se de uma luta política a ser travada dentro e fora da escola (Dickel, 2001, p. 315, grifo nosso).

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.

Referências bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar. *Ciclos: a escola em (como) questão*. 2002. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ASSIS, Silvana Soares de. As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) – 1991-1998. 1999. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Regime de progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação escolar: pressupostos conceituais. In: MEYER, J. F.; BERTAGNA, R. H (Org.). *A ciência, o ensino e o cotidiano*. Campinas: Átomo & Alínea, 2006. p. 61-81.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro/SP, v. 18 (31), jul.-dez., p. 73-86, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre ; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- DICKEL, Adriana. *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação*. 2001. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).
- FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo*. 2000. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista ECOOS*. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.
- GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. C. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção automática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.
- MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 215-229.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos em educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: *Escola de Cara Nova — Planejamento 2000*. São Paulo: SEE, 2000. p. 30-39.
- PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L. (et al.). *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1986.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Madrid, Espanha: Morata; La Coruña: Fundación Paidéia, 1990.
- PINTO, Ana Lúcia Guedes. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. 1994. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação como expressão de juízos e decisões dos professores. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. p. 313-334.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 9/97*. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Escola de cara nova*. Planejamento 98. Progressão Continuada. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar. *Círculo Gestão — Subsídios*. São Paulo: SEE/CENP, 2000.

SILVA, Rose Neubauer da. Aprendendo sem parar. *Escola agora: aprendendo sempre* — Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, ano 3, n. 15, p. 2, dez. 1997.

SILVA, Rose Neubauer da. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? In: SÃO PAULO. *Círculo Gestão* — Módulo II — Textos de Apoio. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/SEE, 2000.

SOBIERAJSKI, Maria Stella. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. 1992. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 9, n. 3 (27), p. 84-93, nov. 1998.

SOUZA, S. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

Recebido em 04 de setembro de 2009 e aprovado em 10 de fevereiro de 2010.