

Escola em tempos de Progressão Continuada: percepção dos alunos sobre a avaliação que não reprova

Aluna: Sarah Martins Lopes

Programa: Institucional FEUSP (sem bolsa)

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia Gallego

Resumo

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa inserida no Programa de Iniciação Científica da FEUSP e buscou compreender as percepções que os alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental, os quais estudaram sempre sob o regime da Progressão Continuada, apresentam sobre o sentido das avaliações em sua formação e trajetória escolar bem como as maneiras como percebem os elementos da tradição e os imperativos de mudança colocados à escola na atualidade. A coleta de dados de uma escola paulista, com base em documentos como Projeto Pedagógico, atas de reuniões do Conselho, reunião de pais e mestres, observações realizadas pela pesquisadora do cotidiano escolar e, por fim, a conversa com alguns alunos concluintes do Ensino Fundamental constituiu material para análise dos aspectos elegidos à luz do referencial teórico selecionado. Esta pesquisa integra-se a um projeto maior intitulado *Tradições e imperativos de mudanças na cultura escolar no contexto da Progressão Continuada: um estudo acerca da organização do tempo de ensinar e aprender sob a perspectiva de alunos do Ensino Fundamental II*, coordenado pela Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego que trata, dentre outras temáticas, da tensão entre os imperativos de mudanças e as tradições. Com base nas discussões colocadas por Perrenoud, sobre o *ofício de aluno*, e nas considerações desse mesmo autor a respeito da Avaliação além dos conceitos de *habitus*, *ethos* trazidos por Bourdieu dentre outros autores lidos, no decorrer da pesquisa, foram feitas análises que apontam para a maneira peculiar como os jovens ouvidos encaram a avaliação, ora atribuindo-lhe o status de legitimadora do saber ora colocando essa mesma tradição em xeque. Esta pesquisa colabora com as discussões

já iniciadas a respeito da avaliação dentro da perspectiva da Progressão Continuada, mediante a ênfase nas representações dos alunos.

Palavras-Chave: Progressão Continuada, Avaliação, Perspectiva do Aluno.

1. Introdução

Com a inquietação de saber como os alunos estão vivenciando a escola com proposta de Progressão Continuada, foi iniciada a pesquisa que aqui se apresenta. Tendo em vista que uma das práticas postas em xeque por essa política foi a que se refere às maneiras de avaliar e os usos destinados aos resultados aferidos, o foco voltou-se para essa dimensão. A escola é a paulista de nível fundamental, os sujeitos são os que estudaram sempre na mesma instituição, tendo esta adotado o regime de Progressão Continuada desde o início da escolarização desses indivíduos.

Tem-se, nesse caso, sujeitos que já ingressaram numa escola com Progressão Continuada e desses intentou-se saber como percebem a avaliação que não reprova, ou seja, a avaliação que não é mais sinônimo de prova e de uso anual para balizar a passagem de um ano para outro do Ensino Fundamental. O que é feito com as avaliações realizadas fora do ano em que ocorrem as reprovações? Que representações os alunos têm das avaliações que acontecem nesses anos em que podem ser reprovados? E nos demais? Conhecem essa diferença? Como a percebem? O projeto desenvolvido integra-se a um projeto maior intitulado *Tradições e imperativos de mudanças na cultura escolar no contexto da Progressão Continuada: um estudo acerca da organização do tempo de ensinar e aprender sob a perspectiva de alunos do Ensino Fundamental II*, coordenado pela Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego, no qual é dado destaque aos elementos que perpassam a escola moderna e são marcados pela tradição e pelos imperativos de mudança. Abordar a avaliação dentro da proposta de Progressão Continuada, a partir desse enfoque, foi um dos objetivos dessa pesquisa.

Para entender esses fenômenos, recorreu-se aos escritos de Perrenoud (1995, 1999) utilizando-se, principalmente, duas obras suas: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*; e *Ofício de aluno e sentido do*

trabalho escolar, além das considerações de Meirieu (1998) sobre a aprendizagem presentes em *Aprender, sim... mas como?* Apesar de destacar essas três obras para balizar as reflexões, com certeza, outras ancoraram as análises aqui apresentadas e, entre essas, cabe destaque às noções de capital cultural, *ethos* e *habitus*, essas concebidas por Bourdieu e utilizadas na pesquisa realizada para auxiliar na percepção das ações e escolhas dos sujeitos.

Esses escritos e outros selecionados ao longo do projeto têm por finalidade embasar as reflexões sobre os aspectos colocados em destaque na pesquisa, quais sejam: analisar as percepções de alunos que cursaram o Ensino Fundamental, em escolas públicas de regime de Progressão Continuada, sobre as práticas de avaliação; identificar as representações de alunos no final do Ensino Fundamental sobre a passagem para o Ensino Médio, no que diz respeito à possível reprovação anual; buscar elementos que subsidiem reflexão sobre os usos da avaliação em configurações escolares diversas no que concerne ao tempo de ensinar-aprender.

2. Metodologia

Tendo em vista os objetivos propostos, realizou-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, quando se buscou trabalhos e publicações que tratavam do tema proposto, e um breve mapeamento de como esse era abordado. Nesse processo, confirmou-se que buscar as representações de alunos sobre a Progressão Continuada poderia enriquecer a abordagem do tema e também que essa perspectiva de análise não é tão recorrente. Desse modo, mostrou-se apropriada a metodologia eleita já no projeto de pesquisa, que culminava com a entrevista com os alunos que, então, falariam sobre suas percepções a respeito da avaliação numa proposta de Progressão Continuada.

Após o levantamento bibliográfico e, depois, concomitante a ele, foi selecionada uma escola estadual paulista que atendia o Ensino Fundamental no período diurno e adotava a Progressão Continuada há, pelo menos, oito anos. Nessa escola, foram levantados os documentos como histórico dos alunos, atas das Reuniões do Conselho de Classe, das reuniões com pais e alunos, Projeto Pedagógico, Regimento Escolar e

demais registros da dinâmica escolar. Depois desse levantamento, foram escolhidos alguns alunos que estavam no último ano do Ensino Fundamental e estudaram sempre nessa escola. Para seleção desses alunos, foram observados alguns critérios: primeiro, terem estudado sempre na mesma escola; depois, estarem no último ano do Ensino Fundamental.

A partir desses dois critérios, considerando que a lista de possíveis entrevistados ficou extensa, foi levantado o histórico escolar dos alunos dessa lista e, a partir dos dados trazidos nesse documento, foram destacadas algumas trajetórias que tinham referências, as quais poderiam enriquecer a pesquisa. Os perfis levantados foram: alunos com trajetória de sucesso escolar, entendido sucesso como não reprovações, sem registros de ocorrências disciplinares e conceitos próximos ao máximo, sempre. Depois, os alunos que não foram reprovados no percurso, porém apresentavam trajetórias marcadas por aprovação pelo Conselho de Classe, conceitos baixos e/ou ocorrências disciplinares. E, por fim, os alunos que foram retidos uma ou mais vezes durante o Ensino Fundamental. Levantados esses perfis em discussão com a orientadora e à luz da bibliografia levantada, foram escolhidos os sujeitos que seriam entrevistados.

As entrevistas foram elaboradas a partir de dois eixos: primeiro, um que apareceu em todas as entrevistas e que buscava fazer uma breve caracterização do aluno e levantar suas percepções de alguns aspectos centrais da pesquisa, tais como conhecimento sobre as regras da Progressão Continuada, o final dos ciclos e suas implicações, representações sobre avaliação entre outros; o segundo eixo foi traçado a partir do percurso levantado no histórico do aluno, desse modo, aos alunos ou a um aluno que frequentou o reforço foi perguntado sobre as implicações dessa “ajuda” para sua aprendizagem e as percepções que têm desse espaço; de outro que foi retido, buscou-se saber quais memórias essa situação evoca e de que maneira foi vivenciada e ajudou ou não em sua aprendizagem nos anos seguintes, por exemplo.

Terminada a entrevista, acontecia a transcrição da mesma e posterior levantamento de categorias, tais como conhecimentos sobre a Progressão Continuada; avaliação; percepções sobre provas e atividades avaliativas; conflitos entre tradição e mudança; maneiras de viver a escolarização frente a esses possíveis conflitos

identificados por eles, entre outros que, abordando o tema pesquisado, poderiam enriquecer a reflexão. Algumas dessas categorias apareciam em todas as entrevistas, outras apenas em algumas conversas. A partir dessa trajetória, foram elaboradas as considerações apresentadas nesta escrita.

3. Promoção automática, ciclos e Progressão Continuada: um breve histórico.

Para entender como a Progressão Continuada, da qual se tratará neste relatório, colocou imperativos de mudança à organização escolar, é proveitoso resgatar um pouco de como se constituiu o sistema escolar e também trazer à memória as políticas que serviram de escopo para que fosse instituída a Progressão Continuada tal como se vê na escola de hoje. Apesar de estar entranhada na sociedade atual, a escola não é um dado natural, mas uma construção histórica. Em sua tese, Rita de Cássia Gallego retoma um pouco desse processo:

Gradativamente, a escola tornou-se o lugar legítimo para educar as crianças e, ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou como se deve aprender e o quanto se deve saber, pois determina o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações. (GALLEGO, 2008 p. 18)

Lugar legítimo para adquirir o conhecimento, grade de disciplinas, conhecimentos agrupados por série e bimestres, séries correspondentes à idade cronológica, metodologias de ensino, número de horas de frequência à escola e dentro dessa, a carga horária de cada disciplina e maneiras de avaliar são algumas das características da escola graduada. Na referida pesquisa, a autora desmistifica a “naturalidade” que essas construções possam aparentar, atualmente, e é nesse viés de construção que se quer inserir as maneiras consagradas pela escola de avaliar seus alunos.

A avaliação colocada pela Progressão Continuada dialoga diretamente com uma maneira particular de organização escolar que é a seriação. Em linhas gerais, pode-se dizer desse modelo que a escola era tida como representante de um saber que deveria

ser adquirido por todos os alunos e, por meio de uma seleção anual, aqueles que obtinham sucesso passavam para a próxima etapa enquanto que os tidos como mal sucedidos nessa aquisição repetiam a mesma série no ano seguinte. Uma vez que os conteúdos, metodologia de ensino e maneira de avaliar permaneciam quase inalterados, não era incomum a multirepetência (vários anos repetindo a mesma série) seguida pela evasão (abandono) escolar. Dessa forma, a escola pública acabava por não atender à maioria da população, uma vez que os que ingressavam nem sempre tinham sucesso na progressão para as séries seguintes, a repetência nos anos iniciais era altíssima. Nesse contexto de exclusão das populações de baixa renda, as propostas de mudanças se inserem.

Apesar de alguns autores apontarem 1920¹ como o período em que ocorreram as primeiras tentativas de subverter a lógica da seriação, para os objetivos desta pesquisa, serão trazidas as propostas que aconteceram no estado de São Paulo a partir da década de 1980 – uma vez que essas dialogam mais com as características da escola atual e ainda considerando que, até a década de 1980, as políticas de não retenção ainda não eram uma realidade, como se pode apreender das estatísticas apresentadas sobre as retenções nos anos iniciais. Outro dado que leva a esse recorte é tanto o breve perfil que se quer aqui apresentar quanto o fato de que a escola de massa consolidou-se apenas nos anos finais do século XX.

Na escola “para todos” é que se apresenta com mais forças as políticas de ciclos na educação. Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. “Eles têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada”. (BARRETTO, SOUSA, 2004 p. 33).

¹ Em 1920, a defesa do professor Sampaio Dória da adoção de promoção automática no ensino primário paulista, com o objetivo de ampliar o atendimento escolar aos ingressantes, e a proposta de promoção em massa, do então diretor-geral do ensino, Oscar Thompson. (JACOMINI, 2004 p. 404).

Nesse sentido, cabe citar a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em 1983–1984 no estado de São Paulo e, nos anos seguintes, em outros estados brasileiros. Esse pretendia enfrentar uns dos mais sérios problemas da escola pública brasileira: a reprovação escolar, especialmente nas séries iniciais. O CBA foi implantado em São Paulo no período de abertura democrática, no governo de Franco Montoro, eleito governador após quase vinte anos de ditadura militar. Nessa política, não acontecia a reprovação da primeira para a segunda série.

No município de São Paulo, a implementação dos ciclos no Ensino Fundamental ocorreu em 1992 e abrangeu todas as escolas municipais. Era a primeira vez, desde as iniciativas estaduais de introdução dos ciclos de alfabetização citados anteriormente, que se propunha a sua extensão para o ensino fundamental como um todo. Além disso, a implantação dos ciclos deveria ser imediata e não gradual. Também foram sistematizados princípios de um novo modelo; nesse, a avaliação era assim configurada:

necessidade de a avaliação se constituir em atividade contínua e qualitativa, cujos resultados deveriam ser registrados em relatórios semestrais e discutidos com os alunos e seus responsáveis. Os registros síntese do desempenho escolar passaram de notas para conceitos. Foi prevista a possibilidade de reprovação do aluno ao final de cada ciclo e, neste caso, deveria o aluno refazer o último ano do ciclo correspondente. (BARRETTO, SOUSA, 2004 p. 39).

Nesse cenário de abertura e consolidação da escola “para todos” (no tocante à matrícula), em 1996 é promulgada a lei 5692 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com seu artigo 23,

Os sistemas de ensino podem organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Na referida LDB, foi consagrado o princípio da diversificação de organizar o percurso escolar e, em 1998, é implantada a progressão continuada na rede estadual paulista. O regime de progressão continuada e a organização do ensino fundamental em dois ciclos (Ciclo I – os quatro primeiros anos e Ciclo II – os quatro últimos anos) foram instituídos pela Resolução SE n. 4/98, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 15 de janeiro de 1998. Os ciclos e a progressão continuada foram parte de uma reforma mais ampla realizada na gestão do ex-governador Mário Covas. A reforma

visava a otimização de recursos e uma reestruturação da rede, tanto no plano dos órgãos mais centrais – como as antigas delegacias de ensino, reestruturadas em Delegacias Regionais de Ensino – quanto no plano das escolas, reestruturadas em escolas que atendem crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série do antigo sistema, agora do 1º ao 5º ano) e escolas que atendem o segundo ciclo (da 5ª a 8ª série do antigo sistema, agora 6º ao 9º ano).

Essa escola organizada em dois ciclos no Ensino Fundamental é o cenário para esta pesquisa empreendida. Dos alunos que ingressaram numa instituição com as características postas por essa política, é que se quer saber quais representações construíram e como vivem seu ofício de aluno em geral e particularmente no que se refere à avaliação.

Busca-se a voz dos alunos, ainda que outros agentes estejam envolvidos, porque se percebe que esses falarão a partir do lugar privilegiado de quem vive o resultado dos embates que, porventura, se dão entre a legislação e os profissionais encarregados de aplicá-la. Além disso, se quer apreender em que medida as representações de escola, pautadas nas tradições, interferem nas dificuldades de ressignificar as práticas escolares bem como de que maneira os diferentes atores educacionais percebem as mudanças temporais preconizadas pela Progressão Continuada.

4. Visita e coleta de dados em uma escola com Progressão Continuada

Em outubro de 2011, foi iniciado o trabalho numa escola estadual paulista que atendia aos critérios apontados no projeto de pesquisa, quais sejam: possuir turmas de primeira a oitava série do Ensino Fundamental em turno diurno, trabalhar com a Progressão Continuada e estar localizada na capital ou próximo a ela.

Situada no centro de uma cidade da região metropolitana, tomando a área de um quarteirão e rodeada de prédios e avenidas movimentadas, a escola onde foi realizado o trabalho de campo atende o Ensino Fundamental e Médio. Na entrada,

possui uma lista enorme de panfletos oferecendo serviços de transporte escolar, dando indício a uma das características mais adiante confirmada: a escola atende não apenas alunos do entorno, mas também de bairros mais afastados.

É interessante trazer aqui à memória uma impressão dessa primeira visita. Estando no último bimestre do ano letivo, a agitação dos estudantes foi notória. Pequenos grupos de alunos rindo alto, jogando, ensaiando passos de dança (estava próximo um festival em que os alunos apresentariam seus talentos) e outros uniformizados suados ou ansiosos (estava tendo, nessa época, também um campeonato interclasses). Pessoas indo e vindo, professores, funcionários e gestores numa sucessão interminável de tarefas e afazeres. A partir dos objetivos propostos no projeto, o foco foi notar como, dentro dessa multiplicidade de vivências, a questão da avaliação está sendo considerada, tendo-se presente que o regime é de Progressão Continuada.

Nas primeiras visitas, procedeu-se à análise dos documentos oficiais da instituição: Plano de Gestão, Regimento Escolar, alguns relatórios internos que tratavam da avaliação anual da unidade pelos professores, registros de conversas com os responsáveis pelos alunos, por exemplo e também, de nível estadual, algumas anotações sobre discussões que ocorreram na Diretoria Regional de Ensino além de atas dos Conselhos de Classe. Nesse sentido, cabe acrescentar que, apesar da escola ser antiga e atender em média dois mil alunos por ano, não é abundante o material que possui com o registro de sua trajetória. No entanto, a oportunidade de circular com a coordenadora pela escola em todas as visitas feitas além da participação nas reuniões de Conselho de Classe possibilitou, no julgamento aqui feito, farto material para entender o aspecto elegido, qual seja: a avaliação num sistema de Progressão Continuada.

Enquanto os documentos eram analisados, foram presenciados momentos em que a coordenação era chamada à sala de aula pelo professor para solucionar algum problema, entrevistas com pais de alunos para tratar de mau comportamento ou dificuldades de aprendizagem, reunião com os professores para discutir assuntos rotineiros da escola, aplicação da prova do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), antecedida pela aplicação de um simulado desta. Num último

momento, presenciou-se também o dia em que foram dados os resultados finais para os alunos.

5. Avaliação nas perspectivas da escola: tradição e mudança

O subtítulo acima é mesmo com o propósito de colocar em evidência a maneira como diferentes e até contraditórias concepções surgem quando se olha mais atentamente para uma instituição complexa como a escola. De um lado, a tradição representada pelas maneiras cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar; de outro, as mudanças colocadas pela Progressão Continuada. A escola, então, coloca a circular práticas que ora referem-se à tradição ora à mudança.

Parte-se do pressuposto de que as concepções com as quais a escola opera, ainda que não explicitadas ou sistematizadas, são postas a circular, alimentando as práticas, as tomadas de decisão e subsidiando diariamente o funcionamento de toda a instituição. Como discorre Bourdieu, no texto *As categorias do juízo professoral*, “(...) O conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática”. (p. 187). Nas visitas à escola, em muitas ocasiões, foram vistas situações em que esse conhecimento prático (algumas vezes não explicitado) organizava a prática.

No artigo 39 do Regimento Escolar, aparece que “a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será *realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática*”, tendo como um dos objetivos “possibilitar que o aluno autoavalie sua aprendizagem”. Aos alunos que porventura possam ter dificuldades de aprender, é assegurado “atividades de reforço e recuperação” garantindo-se dessa forma “novas e diversificadas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas”, ainda de acordo com o Regimento Escolar. Como prevê a legislação, há também o Conselho de Classe em que os alunos são avaliados pelo conjunto dos professores e tem como parâmetro o ponto de partida individual. Outro dado é que os professores são orientados a sempre avaliarem em base em, pelo menos, três diferentes

instrumentos e nunca apenas por meio de avaliações escritas e individuais, o que mostrou ser acatado pelos professores.

É recorrente na fala de pais e até mesmo de professores que a escola, quando deixou de reprovar em massa, passou a ser menos respeitada. Sendo do professor, segundo esse raciocínio, tirada a autoridade que antes a possibilidade de reprovar lhe dava. Se considerados apenas esses argumentos, poderia ser pensado que todas as escolas transformaram-se em “zonas de conflito”, onde os professores querem sempre ensinar, porém ficam tolhidos pelos alunos que estão sempre desinteressados e desrespeitosos por saberem que não serão retidos. Claro que aqui se desenha uma situação caricata, com isso quer-se colocar em evidência a distância entre um discurso generalizador e simplista em contraposição à complexidade das escolas que, ainda sem o seu “grande poder de controle que era a reprovação”, continuam a manter (alguma) legitimidade.

Nessa escola em particular, há um convívio cordial entre os alunos, e desses com os professores. Mais de uma vez, foi acompanhada a ida da coordenadora à sala de aula a pedido dos professores para conversar com os alunos; também as solicitações para os pais comparecerem à escola para tratar sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos eram sempre muito presentes. À medida que se ia às visitas, na escola, percebiam-se vários instrumentos que esta lança mão para “disciplinar” os estudantes.

Um desses instrumentos é a Ficha Disciplinar onde são elencados alguns comportamentos não aceitos, como: chegar atrasado à aula, após o intervalo ou na entrada; Indisciplina em aula, atrapalhando a aula; aluno brigando com outros dentro ou fora da sala de aula; aluno desacatando o professor dentro ou fora da sala de aula; atrapalhando a aula com excessivas conversas e ou posturas inadequadas, dentre outras. Quando o aluno tem algum comportamento não aceito, o professor ou inspetor anota na ficha disciplinar o que houve e, abaixo, o aluno assina. Depois de três ocorrências, a família do aluno é chamada a comparecer para ser comunicada do mau comportamento; caso este persista, o aluno pode até ser suspenso.

Além da Ficha Disciplinar, que é preenchida durante o ano letivo, há também um formulário que os pais ou responsáveis dos alunos que apresentaram maus

comportamentos assinam quando renovam a matrícula. Nessa Ficha Disciplinar, comprometem-se a acompanhar e cobrar melhores comportamentos dos filhos e a estar mais presentes na escola quando solicitados. Segundo a coordenadora, essa ficha não é simplesmente assinada, mas no dia da assinatura acontece uma reunião com os responsáveis em que são lidas todas as observações que o aluno teve em sua Ficha Disciplinar. Em casos extremos, a escola chega a transferir os alunos por meio de um sistema denominado pela escola de “dança das cadeiras”, que consiste num acordo entre duas ou mais instituições em trocar os alunos mais “problemáticos” entre si; nesse julgamento, predominam as atitudes mais que os conhecimentos, e é um julgamento referendado pelo Conselho de Escola.

Como presenciado e, mais tarde, falado pela coordenadora, toda essa “estrutura” demanda tempo e gasto de energia dada a proporção da escola (mais de dois mil alunos) e a seriedade como a escola encara esses “mecanismos de controle”. Poderia ser imputado a esses instrumentos o bom andamento da escola, a aparente ordem que impera no convívio dessa unidade? Há também mecanismos menos voltados ao controle do comportamento, como os exames externos e também um *ranking* dos dez melhores alunos de cada turno que é fixado na parede do corredor da escola.

Mobilização maior que o citado *ranking* acontece quando da época dos exames externos como o SARESP. Antes da aplicação da prova, a escola promove um simulado para todas as turmas que estão no final dos ciclos, os acertos dos alunos são computados como pontos em sua média final do bimestre. Antes, os professores fazem um esforço para conscientizar os alunos da importância da prova bem como do empenho em responder todos os itens, tanto do simulado quanto da prova oficial. Depois, corrigem as provas comentando cada uma das questões.

Nessa escola, acontece a divulgação de oportunidades de bolsa em escolas particulares, datas de vestibulinhos das escolas técnicas e dos vestibulares para os concluintes do Ensino Médio. Toda essa divulgação é acompanhada de uma celebração do bom comportamento, da importância do esforço em estudar e aprender. Percebe-se que, em certa medida, há um esforço em premiar os alunos que têm destaque durante os anos de escolarização, chegando mesmo a acontecer uma cena que corrobora essa impressão. Aconteceu de um coordenador de curso de idiomas pedir à escola que

indicasse certo número de alunos a quem seriam oferecidas bolsas de quase cem por cento. Nessa ocasião, a coordenadora passou nas salas e chamou à frente os alunos a quem seriam dados os cupons, aproveitando para enfatizar que aquele era o momento da escola reconhecer os alunos que sempre se empenharam nos estudos.

Após diversas situações cotidianas do funcionamento dessa unidade escolar, vai aproximando-se o fim do ano letivo de 2011 e, então, chega a data da última Reunião do Conselho de Classe do ano quando será decidido a promoção ou retenção dos alunos. As reuniões de Conselho de Classe acontecem ao final de cada bimestre e é um “colegiado responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem”, de acordo com o Regimento Escolar dessa unidade em que foi realizada a coleta de dados.

Graças à boa acolhida da escola, também foi possível que se participasse desse momento; do que foi observado, alguns eventos merecem relato. Um aluno foi apontado pelo professor de matemática como tendo muita dificuldade, opinião essa chancelada pelos demais professores. Depois de cada um discorrer sobre esse aluno e apontar suas lacunas, o professor de matemática encerrou a discussão com a seguinte fala “esse daí não tem mais jeito, o jeito é mandar para frente”, o que teve novamente a concordância dos demais professores, sendo decidido que o referido aluno seria promovido pelo Conselho. Nesse caso, é possível perceber concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, ainda que essas não se encontrem escritas em documentos oficiais da escola. Identificar como o aluno vive sua escolarização em meio a realidades forjadas a partir dessa dinâmica é o que moveu esta pesquisa realizada.

Em outra reunião de Conselho, um professor de história havia dado a um aluno uma nota inferior à média da escola. Quando o professor anunciou a nota, foi abertamente repreendido pelos colegas que alegaram que não adiantava dar notas abaixo da média para alunos que estavam na sétima série, pois isso apenas gerava mais trabalho, uma vez que se fazia necessário elaborar um relatório justificando o motivo de o aluno ter sido aprovado pelo Conselho. Isso porque, num sistema de Progressão Continuada, os alunos dificilmente ficam retidos na sétima série, mas, se o aluno tiver uma nota abaixo da média e for aprovado pelo Conselho, a escola deve apresentar um relatório do que foi feito para melhorar o rendimento do aluno e do quanto

essa ação foi eficaz ou não. A percepção foi a de que a atitude do professor de dar uma nota abaixo da média foi reprovada pela maioria dos colegas, uma vez que já pareceu ser consenso (ainda que implicitamente) que alunos fora dos anos de final de ciclo não podem ter notas abaixo da média. Em nenhum momento foi discutido o que fazer para recuperar os conhecimentos supostamente não dominados; sobre esse aspecto nada foi dito, nem quanto a aquele aluno em especial ou a qualquer outro.

Ainda nas reuniões de Conselho, foi tomado conhecimento de algo colocado pela nova política educacional da Progressão Continuada: o quinto conceito. Tradicionalmente, a escola constituiu a avaliação anual dividida em bimestres, sendo em cada um deles atribuída uma nota ao aluno e, no final do ano letivo, calculada uma média dessas quatro notas bimestrais. O quinto conceito consiste na mudança dessa tradição, melhor explicando: o aluno continua tendo notas bimestrais, porém, ao final do ano, não é calculada mais a média dessas notas, mas cada professor atribui uma nota final baseada no desempenho anual do aluno, esse é o quinto conceito. Desse modo, a decisão de reprovar ou não o aluno é indicada pela nota que ele recebe no quinto conceito. Como mais tarde foi verificado, nenhum dos alunos ouvidos conhece esse quinto conceito, apesar de em algumas falas relatarem que o professor avalia o desempenho do aluno e valoriza quando esse melhora ao longo do ano. Um aluno chega a dizer textualmente: “se a pessoa se esforçar no último bimestre é aprovada” – as possíveis percepções dos alunos sobre a avaliação escolar, mostradas por meio dessa fala, serão tratadas mais adiante.

Passadas as reuniões de Conselho, chega o dia de entrega dos resultados finais no mês de dezembro. Cada professor estava em uma mesa com a lista dos aprovados/ aprovados parcialmente (DP) ou reprovados, e os alunos e/ou responsáveis, depois de verem o resultado fixado no mural, podem se dirigir a esses professores e solicitar esclarecimentos. Ainda que o contato não seja diretamente com seu professor, o aluno poderá saber os motivos do resultado, tendo em vista uma ficha que foi preenchida pelos professores logo após o Conselho justificando as reprovações e apontando os encaminhamentos da escola. Sobre o preenchimento da ficha, muito se poderia inferir, tendo em vista que foram colocadas informações muito semelhantes para todos os alunos. Desse modo, no campo que caberia apontar o que foi feito pela escola, a favor desse aluno, quase sempre consta “diversificação das metodologias, orientação com a

coordenação e professores”; no quesito “causas da reprovação”, invariavelmente se lê “falta de empenho e/ou compromisso”. Contudo, voltemos à entrega dos resultados finais.

Nesse dia, ficou claro que a possibilidade de retenção é presente para muitos alunos, ainda que o regime seja de Progressão Continuada. Em alguns momentos, presenciaram-se adolescentes que não tiveram coragem de olhar o resultado, pediram para um colega fazê-lo e viveram efusivamente o veredicto (positivo ou negativo). Foi de fato surpreendente ver esses acontecimentos que, poder-se-ia julgar, ficaram nas memórias de gerações passadas. De modo geral, o que predominou foram alunos que estavam na iminência de serem retidos, mas ficaram de DP. Em muitos desses casos, os pais e/ou responsáveis reagiram de modo que pareciam aprovar mais a reprovação que uma promoção com DP. Contudo, os argumentos dos professores, de que no ano seguinte poderiam recuperar o conhecimento perdido, parecem amenizar essas queixas.

Outro dado significativo, quando a resposta era negativa e os responsáveis questionavam, é que logo era apresentada a possibilidade de pedirem reconsideração, que consistia num pedido encaminhado à secretaria apontando os motivos para que a reprovação fosse revista – alguns se acalmavam com essa possibilidade. Entretanto, como depois ficou evidente, a probabilidade de conseguirem a mudança de julgamento era bastante remota; de todos os pedidos feitos, nenhum foi aprovado. Para os alunos que estavam com defasagem idade-série, também era apresentada a oportunidade de pedirem reclassificação, que consistia num pedido encaminhado em data divulgada pela escola e posterior aplicação de uma prova com os conteúdos correspondentes à série pretendida. Nesse caso, como o descrito anteriormente, as chances eram pequenas: dos alunos inscritos em 2011, nenhum conseguiu a reclassificação.

6. Os sujeitos ouvidos

Concluída a primeira etapa de levantamento de dados da escola e a busca pelos sujeitos que poderiam compor a amostra, levando-se em conta o critério de estarem na oitava série em 2012 e, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, nessa mesma

escola, têm-se cinco nomes, de um total aproximado de duzentos alunos matriculados no final do Ensino Fundamental dessa escola.

Discutir a reprovação é sempre polêmico e ainda que esses alunos não tenham vivenciado uma escola que reprova em massa, não se pode dizer que não tenham contato com essa, seja porque os adultos estão sempre se remetendo à escolarização que viveram “no seu tempo...” ou porque tenham contato com uma escola que está impregnada das tradições do século XX, ainda que essas estejam em conflito com os imperativos de mudança colocados a circular. Um exemplo é a mãe de um aluno, dentre os alunos ouvidos, que fez o pedido para que a escola o reprovasse na sétima série. A seguinte informação constava em sua ficha: “a mãe pediu que o aluno fosse retido”. Algumas questões permanecem: por quais motivos? Como ficam para essa mãe os ideais de avaliação formativa e acompanhamento individualizado das aprendizagens, pressupostos pela Progressão Continuada (se é que os conhece)? Para seu filho, como essas percepções (da mãe) dialogam com sua experiência numa escola que opera com Progressão Continuada?

Embora a reprovação não tenha acontecido naquele ano, tendo em vista a Progressão Continuada, ela veio no ano seguinte, aí já sem indicação se com o aval ou não da mãe. Que julgamentos esse aluno faz da importância de aprender, tendo em vista que, quando deveria ter ficado retido, foi promovido (se é que ele concordou com o julgamento da mãe)? Fica claro para ele que a Progressão instituiu gargalos onde é mais complicado passar? Ele direciona (ou direcionaria) melhor seus esforços a partir dessa realidade? Como o faz (ou faria)?

Nesse caso, tem-se exemplo de aluno que viveu a reprovação (fracasso?!) sem conhecer um dos mecanismos de ajuda do sistema: o reforço escolar. Poderia ser falado que, se frequentasse esse espaço, os resultados seriam diferentes? O que esse aluno pensa sobre isso? Conhece essa possibilidade? Como a percebe?

O reforço, nessa escola, consiste em frequentar duas ou três vezes por semana um espaço ano qual o aluno é atendido individualmente por um professor que recebeu da escola uma ficha com as defasagens detectadas na aprendizagem do aluno. A partir dessa ficha, o professor tem a responsabilidade de propor atividades que possam ajudar esse aluno a suprir suas lacunas e acompanhar sem dificuldades o ensino em sala

regular. As aulas são no contra turno e a frequência não é obrigatória. Apesar da importância desse recurso para a aprendizagem, há dois anos essa escola não tem turmas de reforço. Entre os cinco ouvidos, um esteve no reforço, e desse foi possível apreender sua percepção desse espaço. Ele de fato o ajudou? Como? Qual papel o aluno delega-lhe na luta contra as possíveis dificuldades que teve em seu percurso? Na percepção do aluno, como esses momentos dialogaram (ou não) com o que o professor requeria dele em sala de aula regular?

Aqui cabe também acrescentar algo relevante: apesar de reforço ser colocado quase como imprescindível num sistema de Progressão Continuada, no ano de 2011, a escola não ofereceu essa possibilidade aos alunos. Segundo a gestão, isso não ocorreu por motivos alheios à vontade do corpo docente, e a intenção era retomar o mais brevemente esse espaço de aprendizagem. Aqui também se percebe uma lacuna entre o que deveria acontecer e o que de fato acontece na escolarização desses estudantes.

De outro aluno que vivenciou a reprovação, temos algo diferente: nenhuma indicação de mau comportamento, sem ficha disciplinar, sem pedido de retenção, sem frequência a reforço. Consta em sua ficha que a mãe assinou o termo de compromisso no início de 2008 (indicando possíveis reclamações feitas pelos professores) e que, em 2011, ele foi retido. Se nos registros oficiais não aparecem indícios de retenção, ficam as questões: para o aluno foram dados (ou não) tais indícios? Quais foram esses? Como ele os interpretou e os interpreta após a retenção? Foram reavaliados (os indícios)? Ficava claro para o aluno o que a escola esperava dele e como estava seu desempenho? De que maneiras?

Para ele, as perguntas se colocam: foi uma surpresa ser retido? Por quê? O que a reprovação acarretou ou não em mudança na maneira como esse aluno percebe a escola e vive sua escolarização?

Dos cinco alunos ouvidos, três não têm experiências de ser retido, o que não significa que as trajetórias foram homogêneas.

Dois desses sujeitos chamam a atenção pelo fato de que, embora não tenham sido retidos, em seu percurso aparecem notas abaixo da média, ainda que por um ou outro bimestre. Para esses sujeitos, que importância tiveram essas avaliações? Como

eles vivenciaram (com angústia!?)? Atribuem essas notas mais baixas a uma menor aprendizagem? E as mais altas (que são maioria), quais significados lhes dá? O que é aprender para eles que sempre foram promovidos? O ofício de aluno deles dialoga com o dos colegas que foram retidos, ainda que na Progressão Continuada? Como? A partir de que percepções de ensino-aprendizagem e avaliação?

Por fim, o quinto e último sujeito da amostra, aluno exemplar (a tomar pelas indicações em seu prontuário), nada de notas vermelhas, sem queixas ou reclamações de nenhuma ordem. Para esse sujeito, essas mesmas questões se colocam, porém ele fala a partir da posição de quem, aparentemente, passou sossegadamente em sua escolarização. Mas, numa trajetória com esses indícios, cabe indagar: o que o motivou a estudar? Como percebeu que aprendia ou não? Para ele, como essa escola com Progressão Continuada dialoga (ou não) com a imagem cristalizada de escola que circula na sociedade (aprende-se mais e melhor? Por quê? Deveria ser assim? O que poderia mudar?). Que percepções tem daqueles colegas que têm dificuldades em manter-se acompanhando a turma? A que atribui seu desempenho e o deles? No desempenho diário de seu ofício, sente-se como em relação ao desempenho que tem, ao que gostaria de ter e ao que percebe que esperam dele?

As questões apontadas não se esgotam no que foi escrito acima e não poderiam ser direcionadas apenas a um desses sujeitos. São apenas um apanhado de questionamentos que vieram à tona a partir das leituras dos dados coletados na escola. No decorrer das entrevistas, muitas outras se colocaram e sobre elas se tratará às páginas a seguir.

7. Algumas considerações sobre avaliar

A avaliação formativa se constrói em uma lógica cooperativa, baseada na hipótese de que o aluno quer aprender e faz tudo o que pode para esse fim.

Perrenoud

Tomando-se por inspiração a afirmação de Perrenoud, seria possível afirmar que, em alguma medida, a Progressão Continuada opera a partir dessa mesma hipótese. Depois da leitura dos documentos da escola e de algumas falas e situações presenciadas, ficou a impressão de que, algumas vezes, a escola, de fato, parte do pressuposto de que o aluno quer mesmo *sempre* aprender e está disposto a mostrar *todas* suas lacunas com vistas a este fim. Contudo, seria interessante pensar como esses pressupostos se dão, se é que isso acontece realmente e, de que maneira, são ratificados ou não pelos alunos no seu ofício diário.

Dentro da escola, em linhas muito gerais, avaliar já foi medir conhecimentos, consistindo então a avaliação em testes, mensuração e quantificação de resultados. Noutros momentos, avaliar foi examinar e, nesse contexto, tem lugar central os temidos exames que eram nucleares ao longo da escolarização balizando o fluxo de uma série para outra. E todo o processo de ensinar e aprender voltava-se para esses objetivos.

Ainda hoje, a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção talvez resida na suposta “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos. Como escreve Perrenoud (1999, p. 148), esse sistema “parece equitativo, racional, preciso, é bastante simples e convence, pois parece justo, saudável e educativo que o bom trabalho seja recompensado e o mau sancionado por notas ou uma classificação medíocres”.

Contudo, é preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao se medir um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes ou por uma classificação ou categorização, apenas se está levantando dados sobre um fenômeno. Mas, a partir das medidas, para se ter uma avaliação, é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

Portanto, parte-se do pressuposto de que, num sistema de Progressão Continuada, a avaliação não se limita a medir desempenhos, mas, principalmente, a atribuir-lhes significados e, a partir desses, direcionar os momentos seguintes do processo de ensino aprendizagem. Nesse ponto, chega-se à conclusão de que avaliar pode (e deve) ser também qualificar. Desse modo, a Progressão Continuada não veio para excluir a avaliação, mas para dar-lhe um significado, auxiliar o professor a ensinar e o aluno a aprender. Isso posto, cabe perguntar: decorrida mais de uma década da instituição dessa política, como estão os conflitos entre a tradição e os imperativos de mudança? Essa questão é nuclear para a pesquisa desenvolvida.

Avaliação diluída no processo, contínua, não pontual são exemplos de termos que aparecem nas falas dos professores e nos documentos da escola na atualidade. E, talvez acreditando que mudando nomes é possível mudar práticas e, ainda mais, significados historicamente constituídos do que é avaliar dentro da escola, muitas vezes não se vai além de nomear uma mesma prática com substantivos diferentes. Não obstante, a premissa aqui é que as mudanças em educação acontecem, ainda que em pequenas doses.

É inegável que a Progressão Continuada veio colocar em xeque as formas consolidadas de pensar a escola e, passados alguns anos dessa lei, quer-se ouvir dos alunos que percepções construíram sobre a escola que foi instada a mudar uma de suas marcas mais acentuadas: a maneira como avaliava. Essa avaliação diluída é o objeto sobre o qual se reflete aqui, mas já de entrada se procurará desmistificar esse suposto interesse do aluno em sempre querer aprender e seu empenho para tal, como adverte Perrenoud (1999, p. 43)

Quando a avaliação é contínua, feita ao longo de todo o ano pelos professores, ela se dilui no fluxo do trabalho cotidiano em aula. Ela não escapa, portanto, ao cálculo intuitivo dos custos e dos benefícios que está no princípio de qualquer investimento dos alunos na escola. (...) Na medida em que a excelência é o produto de um trabalho o aluno dosa seu esforço em função das necessidades do momento.

Nessa consideração, é preciso colocar atenção ao que o autor chama de ofício do aluno e a hipótese que levanta sobre sua relação com esse, ou seja, dosar o esforço de acordo com a necessidade. Seria acertado pensar que, quando não há mais

semanas de prova, fica mais complicado para o aluno perceber o que contribuirá para sua excelência? Como ele se coloca frente a essa nova realidade?

Pensando sobre o conflito da tradição com os imperativos de mudança, uma questão pode exemplificar bem os paradoxos que a escola atual mantém a partir dessas duas variáveis. Quando o projeto foi apresentado, a partir do fato de que a Progressão Continuada acontece no Ensino fundamental e não no Ensino Médio, uma das questões colocadas foi como o aluno vive essa passagem de um ciclo onde não há possibilidade de reprovação anual para outro onde isso está posto. A partir das leituras tanto dos autores quanto da legislação e do material da escola, pareceu evidente que esse seria um ponto forte nas representações dos alunos. Contudo, depois de feita toda a coleta de dados, o que se tem é uma situação não esperada.

Dos alunos ouvidos, nenhum demonstrou percepção dessa mudança de regra do jogo quando entrarem no Ensino Médio. Na realidade, mesmo tendo ingressado numa escola com Progressão Continuada, eles mantêm em suas representações muito da tradição e não demonstraram perceber que o Ensino Médio opera a partir de outras regras. Isso ficou claro nas cenas vistas e já descritas acima, no dia da entrega dos resultados finais. Também apareceram nas falas de alguns alunos quando dizem terem sempre um “frio na barriga” quando vai chegando o final do ano, na valorização das notas para conseguirem alcançar a média e não repetirem (pareceu que não sabem sobre o Quinto Conceito, do qual já foi falado acima).

Nesse sentido, se construíram as análises aqui apresentadas, muito marcadas pelo conflito da tradição e dos imperativos de mudança. A partir dessa constatação, serão apresentadas abaixo algumas categorias que se destacaram seja pela repetição na fala dos alunos ou pela representatividade do conflito que norteou essa escrita.

8. A recorrência da nota e da reprovação/aprovação quando se fala em avaliar

Os professores dão conta de diferentes situações em seu cotidiano profissional, entre elas a avaliação dos alunos e, tanto quem avalia quanto quem é avaliado, após

anos de prática num tipo definido de organização, “arrastam consigo a formação de um conjunto de esquemas de ações, de pensamentos, de avaliação, de antecipação, daquilo a que se chama, em sociologia, um habitus” (Perrenoud, 1995, p.33) e, a partir desse, coloca a funcionar uma instituição secular perpassada por contradições e desafios, como os colocados pela Progressão Continuada e concernentes aos modos de pensar e executar a avaliação dos alunos.

Márcia Aparecida Jacomini, no artigo *Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos* (2011), levanta algumas representações sobre essa maneira diferente de organizar o ensino. Em sua pesquisa, os alunos foram insistentes em apontar o fato de não haver mais reprovação anual como a grande mudança, ficando ausente nas representações colhidas, ainda segundo o trabalho de Jacomini, qualquer percepção de mudança na organização curricular da escola.

Na produção acadêmica que busca compreender a escola nos moldes como ela se apresenta hoje (obrigatória até os 14 anos, com Progressão Continuada), não é raro encontrar a correlação entre Progressão Continuada e não reprovação, sendo também muito presente a opinião contrária a essa política que, muitas vezes, é entendida como de promoção automática. Como o objetivo da pesquisa realizada foi buscar entender como os imperativos de mudança estão sendo recebidos dentro de um modelo tradicional de organizar a escola, intentou-se saber, para além dessas representações, como os alunos estão vivendo sua escolaridade e que conhecimentos têm da organização da escola onde sempre estudaram.

Nas entrevistas feitas, há referência à presença como requisito para a aprovação, distinguindo momentos em que a reprovação acontece ou não por falta, conforme exemplificado na fala de Endy: “Da sétima para a oitava passa se tiver presença, repete só por falta, mas se tirar notas vermelhas todos os anos aí passa, mas na oitava em diante é por nota”. Yuri também demonstrar ter esse conhecimento e acrescenta algo mais

Tirar boas notas (do que precisa para ser promovido) e não faltar muito, em todas as séries. Se não faltar muito eu acho que passa. **Mas por nota vai para o Conselho**, aí eles passam também. Uma vez eu fiquei em quatro matérias, aí fui reprovado, acho que três eles passam suave, mas quem tem quatro não passa. Yuri.

Apesar de estar presente nas falas citadas a possibilidade de aprovar/reprovar, que acaba por caracterizar uma marca tradicional da escola, tem-se alguns pontos que não apareceriam se a conversa acontecesse há algumas décadas, uma vez que com a Progressão Continuada se algumas mudanças na configuração da escola, o que aparece nas transcrições acima, quais sejam: primeiro a necessidade de não faltar muito, depois a referência ao Conselho de Escola e, por fim, a uma regra instituída no Regimento Escolar dessa unidade que é aprovar pelo Conselho de Classe apenas os alunos que não atingem a média no máximo em três matérias. Esse mesmo aluno mais adiante toca em outro ponto bastante citado na fala dos professores e também colocado como imperativo de mudança para a escola, que é a necessidade da avaliação ser feita tendo o desempenho do próprio aluno como ponto de partida: “se se esforçar no quarto bimestre aí passa (mesmo indo mal durante os três primeiros bimestres) porque aí os professores vão ver que **o aluno se desenvolveu**”. Yuri. Na mesma entrevista disse que tem um parente que trabalha em escola que o orientou a mostrar esforço no último bimestre, e que isso bastava para que não fosse retido “mas eu não ouvi, por isso repeti o ano passado”, diz o Yuri.

Vê-se aqui um exemplo de como o aluno no seu ofício desenvolve maneiras de burlar as regras para obter o maior benefício possível. Ainda nesse caso temos um conflito entre a tradição e os imperativos de mudança, uma vez que, mesmo numa fala que demonstra conhecer que se aprecia a melhora do aluno em relação ao seu próprio desempenho, o valor do conhecimento não é dado por si, mas em função de uma aprovação, que desprovida de aprendizagem poderia esvaziar-se de sentido, mas aparentemente não é vista assim por todos uma vez que a tradição legitima a aprovação, ainda que seja produto de uma burla.

É o que se vê em outro momento da entrevista em que se propôs aos alunos a seguinte situação: se um aluno não sabe o conteúdo de uma prova e mesmo assim consegue uma boa nota, você acha que ele sente-se mal ou bem com isso? As respostas mais recorrentes foram:

Quando consegue a nota, ele nem liga se não sabia o assunto. Porque a nota é o que faz você passar de ano. Yuri.

Fica feliz não é (quando consegue a nota)... porque mesmo sem saber você tirou uma nota alta. Vale uma nota no boletim. Endy.

Acho que alegre né (risos), não sei nada como é que tirei nota boa?! Acho que alegre porque ele quer uma nota né. Kaio.

Ainda na escola de Progressão Continuada, em que a avaliação deve ser mais qualitativa que quantitativa, em que os diferentes tempos de aprender devem ser respeitados, em que o ponto de chegada dos alunos deve ser ponderado em relação ao seu desempenho inicial, ainda assim a nota mostra-se legítima mesmo quando não acompanhada do conhecimento que ela acena quantificar. Que lugar tem então o saber? Como a escola contemporânea está passando para esses alunos o valor do conhecimento? Estariam os imperativos de mudança colocados à margem, e a tradição da nota encarnada nas situações de prova reinando como nos tempos dos exames admissionais?

Certamente que não.

Dos mesmos alunos que exprimiram os julgamentos acima, foram ouvidas considerações sobre a diferença entre realizar uma prova ou uma atividade. No caso, a prova seria a situação mais tradicional em que os alunos sentam-se em filas e respondem às questões a partir de um conteúdo previamente dado pelo professor e em data estipulada; já a atividade é aquela situação em que o professor reúne os alunos em grupo, duplas ou individualmente e pede que elaborem uma resenha, resumo, cartaz, apresentação oral ou demais forma de transmitir o que entenderam ou pesquisaram de determinado conteúdo. Sobre essas diferentes formas de avaliar, os alunos assim colocaram-se:

Nas atividades consegue aproveitar mais que nas provas. Eu fico muito nervosa e me atrapalha um pouco, já nas atividades eu fico mais calma. Endy.

*Se fosse só atividade assim... somando, somando até chegar na prova eu acho que ia ser muito mais divertido, **a gente ia aprender muito mais** do que se fosse a prova. Cecília.*

(aprende mais) quando eles passam atividade. Sei lá... é mais calmo, porque prova é... medo. Kaio.

*Eu estou aprendendo (nas atividades), mas **estou aprendendo de outro jeito**, com o jeito que eu estou entendendo, com as minhas palavras. Cecília.*

Poderia ser pensado que nesse momento os alunos estão legitimando mais o conhecimento que a tradição da nota, ainda que essas atividades acabem por compor sua média. Aprender de outro jeito, com as minhas palavras, todos unanimemente apontaram que, quando estão realizando atividades, aprendem mais. Em outra fala, um estudante toca num aspecto também de mudança que é aprender também quando um colega vai à frente explicar o assunto “Vai outro aluno e ele consegue explicar e o professor fala que ele teve uma facilidade maior, muitas vezes acontece isso e eu presto atenção e aprendo”. Endy

Foi válido perceber como os momentos de atividades são relatados pelos alunos como mais tranquilos, de maior possibilidade de conversar e tirar dúvida com os colegas, de muito menos pressão se comparado às provas e, mesmo assim, em nenhuma das respostas, tidos como menos importante. Nas falas registradas, foi muito curioso ouvir dos mesmos indivíduos a expressão de um conflito tão evidente que eles manifestaram viver e sobre o qual não mostraram indignação, qual seja: se a prova é tão estressante e fica cristalizada na descrição da Cecília como “uma metralhadora na cabeça” e, ao mesmo tempo, se consegue obter melhor aprendizagem nas atividades, então porque continuar-se a fazer provas e viver todo o estresse de que eles falaram? Por que, a despeito de apontar para a mudança, ainda se continua a legitimar uma tradição que, em algumas falas dos alunos, está cada vez menos representando o domínio do saber? Por que o mesmo aluno Endy, que fala sobre se sentir nervoso na hora da prova, sobre dar branco e não conseguir responder, defende que “a nota serve para indicar se você conseguiu aprender”?

Talvez por isso mesmo se esteja tratando do *conflito* entre a tradição e os imperativos de mudança. E não do estabelecimento de uma dessas duas variáveis. Esse paradoxo pareceu tão evidente no projeto e, no decorrer da pesquisa, ficou cada vez mais destacado como digno de análise.

E não se está aqui tentando culpar um indivíduo, uma vez que o próprio funcionamento da instituição no particular e da sociedade como um todo leva a essa situação paradoxal. Selecionar, excluir, hierarquizar são ações que a escola fez (ainda faz) durante anos de seu funcionamento, e a própria neutralidade sobre a qual diz construir seus julgamentos faz com que a legitimidade de seus veredictos estivesse (em certa medida ainda está) descrevendo uma realidade e não um julgamento, em certa medida porque, como escreve Perrenoud (1999, p. 36)

(...) A escola recebeu da sociedade o *direito* de impor sua definição do êxito aos usuários e de lhe dar, se não *status* de “verdade”, pelo menos o de “coisa julgada”. O êxito *que conta*, em definitivo, na determinação dos destinos escolares é exatamente aquele que a escola reconhece! O êxito escolar é uma apreciação *global e institucional* das aquisições do aluno, que a escola cria *por seus próprios meios* em um dado ponto do curso e que depois apresenta, se não como uma verdade única, ao menos como a única *legítima* assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/seleção ou de certificação.

Enquanto a escola formalmente não reprovar, colocar como meta que todos os professores utilizem, no mínimo, três diferentes instrumentos de avaliação, porém continuar a expor um *ranking* com as dez melhores médias de cada série, na medida em que essa contradição estiver presente nas vivências dos alunos, não será inusitado que suas falas sobre a escola estejam perpassadas de contradições. Contudo, a análise dessas representações de conflito pode ajudar os envolvidos no processo educacional a melhor ver o que se descortina à sua frente.

9. Considerações finais

A escola como instituição secular traz em seu funcionamento características que já se apresentavam no início do século passado, o que em si não evidencia problema algum. Contudo, quando se pensa em mudar um dos elementos nucleares dessa instituição, como as suas maneiras de avaliar, os sentidos e usos dessas avaliações, então acontece o que aqui se denominou conflito entre a tradição e os imperativos de mudança. No bojo das propostas de organização da escola, insere-se a Progressão Continuada que foi o pano de fundo sobre o qual se buscou entender as percepções dos alunos acerca da avaliação.

Depois de passar brevemente sobre as mudanças colocadas por essa proposta e caracterizar um pouco a escola estadual onde se colheram os dados e estudaram os alunos ouvidos, chega-se a análises que ratificam o que era esperado quando se propôs a pesquisa, mas também se encontram realidades percebidas e vividas de maneira não esperada. Como exemplo, pode ser citada a hipótese trazida no início de que os alunos diferenciariam claramente a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o que acabou por não se confirmar nas falas dos jovens entrevistados.

Outro fato que se cogitou encontrar nas percepções desses alunos seria a distinção dos anos que encerram cada ciclo dentro do Ensino Fundamental, daí querer-se saber que sentidos viam nas avaliações em um ano em que estão no início/meio do ciclo e quando estão no final de cada ciclo. De certa maneira, a maior distinção que demonstraram fazer entre o primeiro ciclo e o segundo do Ensino Fundamental refere-se à organização (uma professora para todas as disciplinas, poucas disciplinas) e não às maneiras de avaliar. Na verdade, os alunos ouvidos falaram bem pouco desses primeiros anos e, nessas falas, foram bem sucintos.

De maneira geral, os adolescentes ouvidos não demonstraram perceber diferença da avaliação em relação ao ano em que estavam; contudo, a proximidade com o final do ano letivo acarreta ainda algumas angústias nesses alunos, independente de em que etapa (início, meio, final) do ciclo estão.

Talvez fosse fértil ouvir sobre uma avaliação que não passe pela nota ou pela aprovação/reprovação, mas esteja ligada diretamente ao domínio do saber, à relação com o conhecimento – uma vez que seria esse o objetivo final de uma avaliação formativa. Contudo, o peso da tradição e a aparente objetividade do sistema de avaliação tradicional acabam, entre outras coisas, por dar muita legitimidade à associação nota/conhecimento. Essa foi uma óptica muito presente durante a pesquisa, o que, de certa forma, não foi inesperado.

Contudo, os imperativos de mudança também se apresentaram muito claramente na organização da escola e também na fala dos alunos. E, nesse sentido, o que foi visto estava dentro do esperado, uma vez que, desde o início, foi colocada ênfase na tradição e nos imperativos de mudança. O inesperado ficou por conta da maneira como os alunos vivem esse conflito. Se, entre os professores e pais, esse é um

tema que traz algumas polêmicas, isso não se deu na fala dos alunos – o que foi surpreendente, tendo em vista que expuseram paradoxos gritantes sem nenhum exaltar de ânimo que, em algumas situações, se vê quando esse assunto é tratado por professores e pais. A demonstração de algumas contradições e o aparente fato de não exprimirem julgamentos condenatórios foram admiráveis. Talvez seria proveitoso que pesquisas fossem feitas para explorar mais de perto as maneiras como os alunos vivem as contradições que percebem.

Outro ponto que somente nas escritas finais pôde ser mais claramente percebido é a maneira como se deu a coleta de dados. Com o decorrer das visitas à escola, depois das entrevistas com cada aluno e, por fim, das análises dessas conversas, cogita-se em que medida um tempo de observação dentro da sala de aula comporia ou não um bom cenário para entender mais sobre o objeto elegido nesta pesquisa, nuances que talvez as entrevistas não possam dar conta. Com certeza, nesse sentido as informações seriam sem a intencionalidade e parcialidade que a fala em uma entrevista acarretam. Não que tenha sido pobre o material colhido; contudo, enquanto se analisavam os prontuários dos alunos, não havia vínculo entre o nome e a pessoa. Isso ocorria tanto na análise dos prontuários quanto no preparo da entrevista. Nessa medida é que, talvez, seja enriquecedor ter também dados colhidos dos sujeitos em seu ofício para depois ouvi-los no tocante a aspectos específicos como os tratados na entrevista.

E, talvez, essa seja mesmo uma das grandes contribuições das pesquisas como um todo e dessa em particular: colocar as verdades sempre em xeque e buscar novas perspectivas de olhar para um objeto que está sempre acessível, mas nem por isso deixa de ter nuances que desafiam os pressupostos e contribuem para a construção do conhecimento.

10. Referências Bibliográficas

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão continuada no Brasil: uma revisão. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo vol. 30 nº 1, jan./abril 2004 p. 31-50.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185-216.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 218 – 227.

CATANI, D. B. ; GALLEGO, R. C. . **Avaliação**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2009. v. 1. 95 p

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar In **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo In **Educação e Pesquisa** vol. 30 nº 3 São Paulo Set/Dez 2004.

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. In **Educação em Revista**, vol. 27 nº1 Belo Horizonte, Abril de 2011 p. 161-180.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 193 p.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**, tradução: Julia Ferreira e José Cláudio, Editora Porto, Porto, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Divulgação da pesquisa

Durante o período em que foi realizada a pesquisa, algumas apresentações foram feitas para turmas da Pedagogia e da Licenciatura da Faculdade de Educação da USP nos anos de 2012 e 2013. Nesses momentos, foram trazidos à discussão tanto o percurso da pesquisa quanto algumas questões que os dados colhidos traziam à tona, tendo em vista as leituras realizadas e a pertinência desses com a temática tratada nas disciplinas em questão.

Também, como meio de divulgação da pesquisa, aconteceu a entrevista com a Prof Paula Vicentini, por ocasião da disciplina Didática no curso de Licenciatura em Ciências pela UNIVESP, abaixo segue o link da referida conversa:

http://iptv.usp.br/portal/home.jsp?tipo=0&_InstanceIdentifier=0&_EntityIdentifier=uspPB8Pks4Aws2gm5hsfdHcECho0ZfRUgIPka8SYjnCfqU.&idRepositorio=0&modelo=0

É interessante destacar a importância desses momentos para o aprimoramento da pesquisa, tanto porque, quando se comunica algo, sempre vem à tona novas perspectivas de olhar o objeto quanto pelo fato de que a oportunidade de ouvir apreciações de estudantes sobre a pesquisa traz questões que poderiam não se apresentar a quem está envolvido tão de perto com a realização do projeto. Esses momentos foram de fato bastante enriquecedores pelas possibilidades que trouxeram de avaliar o que estava sendo desenvolvido e, se preciso, reorientar ou ratificar o que se tinha como caminho a percorrer.

Em eventos oficiais, aconteceu a participação no 20º SIICUSP (segue o comprovante em anexo) e acontecerá também a apresentação das discussões finais no 21º SIICUSP, a ser realizado no segundo semestre do corrente ano.