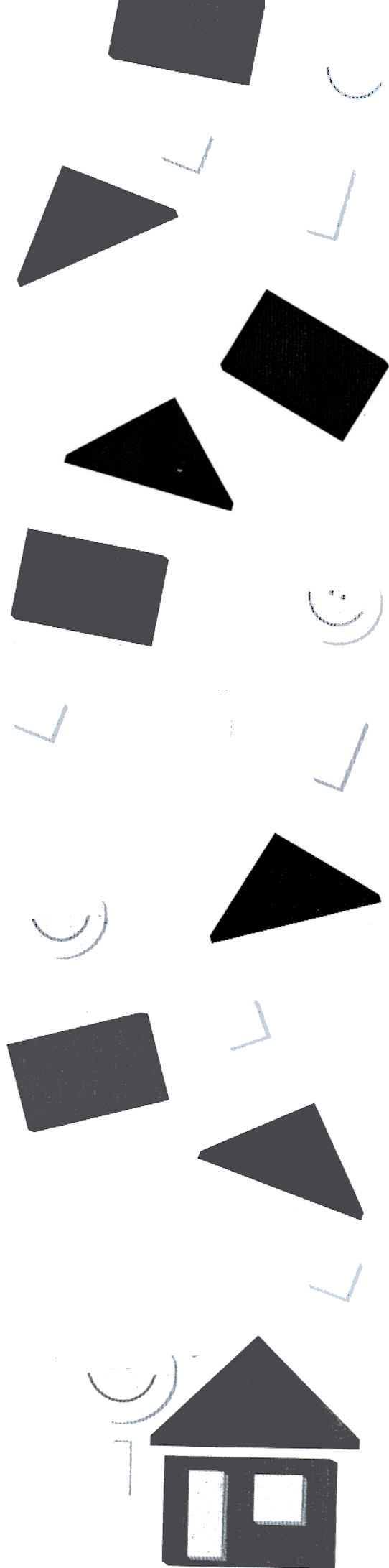


A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA



A Escola de
Cara Nova

Planejamento
2000

Governo do Estado de São Paulo
MÁRIO COVAS
Secretaria de Estado da Educação
ROSE NEUBAUER
Secretaria-Adjunta
HUBERT ALQUÉRES

Chefia de Gabinete
HELOISA HELENA MONTEIRO KROMBERG

Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – ATPCE
MONICA MAIA BONEL MALUF

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP
VERA LÚCIA WEY

Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP
MARLEUSA MOREIRA FERNANDES

Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI
MIDORI SANO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Praça da República, 53
01045-903 – São Paulo – SP
Tels.: (0XX11) 255-4077
Site: www.educacao.sp.gov.br

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO
DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA
DA ESCOLA**

A Escola de Cara Nova

Planejamento 2000

São Paulo, 2000

ÍNDICE

Apresentação	5
Progressão Continuada	7
A Construção da Proposta Pedagógica da Escola.....	10
Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola.....	18
Avaliação e Progressão Continuada	25
Qualidade de Ensino e Progressão Continuada	30

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação – SEE desde 1995 vem investindo em múltiplas ações que se constituem em um projeto que visa a melhoria da qualidade de ensino, devendo resultar na garantia de um percurso escolar com sucesso para todos os alunos. Assim, a rede pública estadual paulista está hoje fundamentada em princípios voltados para o comprometimento com o processo de aprendizagem. Para isso, a organização da escola deve oferecer todas as condições necessárias para garantir essa aprendizagem.

Dando continuidade ao trabalho que as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares já estão fazendo, nos encontramos mais uma vez para pensar e organizar o próximo ano letivo. Assim, a escola pública estadual paulista estará vivenciando mais uma experiência de planejamento – o planejamento de 2000.

É hora da equipe escolar, assessorada pela Diretoria de Ensino, rever e refletir sobre as ações realizadas em 1999 e seus resultados, enfocando os avanços alcançados pelos alunos em seu percurso escolar.

É hora da escola verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho.

É hora da escola verificar se essas conquistas vêm se revertendo em:

- melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares;
- melhor organização do HTPC;
- melhoria nas interações dos diferentes profissionais;
- melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho;
- melhor aproveitamento dos espaços de expressão do coletivo via colegiados;
- melhor integração com a comunidade;
- melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola.

Partindo dessa análise, a escola poderá ter clareza o quanto tais mudanças levaram a equipe a sedimentar sua proposta de atuação, conquistar sua autonomia e articular um projeto pedagógico comprometido com a escola de sucesso.

Para isso, neste momento, organizamos um conjunto de textos com a finalidade de subsidiar as reflexões, bem como as decisões e ações a serem tomadas. São textos que tratam da progressão continuada, da avaliação e do projeto pedagógico. A maioria deles, já do conhecimento de todos nós, está aqui proposto devido a sua clareza e atualidade. Com certeza, o revisitar desses textos contribuirá para alicerçar os conceitos fundamentais na construção dessa nova etapa de trabalho.

PROGRESSÃO CONTINUADA

Muito se tem falado, nos dias de hoje, sobre o regime de progressão continuada, adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública estadual no ano de 1998. Prevista na Constituição de 1988, incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 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 progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos.

Essa é a essência do que se entende por progressão continuada e dificilmente se pode dizer que ela contraria os propósitos da Educação. Não obstante, há professores descontentes, afirmando que à SEE interessa apenas aprovar os alunos, independentemente de sua aprendizagem, fato que implica negligência com o ato educativo e, claro, desprestígio para aqueles que fazem dele ofício. Há, também, pais preocupados com uma suposta incongruência entre o apregoado por essa Pasta - envidar esforços substanciais para promover a qualidade do ensino - e o apoio dado à implementação da progressão continuada, entendida como ausência de mecanismos de incentivo para os estudos de seus filhos. Existem, outrossim, alunos que se encontram confusos por não saber o que deles se espera no regime de ciclos. De modo geral, parece muito difícil imaginar uma escola na qual não é preciso produzir ansiedade para que os alunos atendam aos nossos critérios de excelência, de modo a serem aprovados ao final do ano.

Em síntese: se em teoria a repetência parece apresentar vantagens para professores, famílias e, inclusive, aos alunos, na prática, como já apontavam os educadores na década de 50, e como indicam hoje as pesquisas mais recentes, 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. Cabe, então, perguntar: em que consiste essa incapacidade, se os alunos reprovados são, muitas vezes, arrimo de família, trabalhadores eficazes, líderes em sua comunidade? Há cinco décadas lutamos por organizações escolares que estejam a serviço dos alunos, promovendo seu desenvolvimento de forma mais adequada. Temos, agora, condições efetivas de implementar uma nova escola, mais apta a oferecer a todos o domínio dos conhecimentos básicos de nossa cultura, imprescindíveis para o exercício da cidadania. Não vamos fazê-lo por medo de alterar práticas e idéias arraigadas? Contra o que efetivamente nos insurgimos, ao combatermos a progressão continuada?

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal, ou seja: respeito a seu ritmo

de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos. Foi esse fato, inúmeras vezes comprovado, que levou o Conselho Estadual de Educação, em atitude inovadora, a decidir pela instituição da progressão continuada. Razões fortes justificam essa conduta, de forma que constitui crítica leviana acusá-la de pretender baratear o ensino, desvalorizar professores, negligenciar alunos. Ao contrário. Agora, mais do que nunca, espera-se que os professores monitorem constantemente os avanços e as dificuldades encontradas por seus alunos, oferecendo-lhes suporte e reforço escolar sempre que surjam problemas.

O regime de progressão continuada, diferentemente do que se costuma supor, pede avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, cabendo recuperação contínua, toda vez que os resultados alcançados ao longo do ano letivo não forem satisfatórios. Avaliações de diferentes modalidades — da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e inclusive aquelas de caráter institucional — são enfatizadas, à exaustão, na Deliberação 9/97 do CEE. De igual modo, salienta-se que progressão continuada implica, necessariamente, modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento e aproveitamento escolar, bem como a necessidade de controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais pertinentes.

Dessa forma, como pode ser visto, a progressão continuada visa a concentrar todo o empenho possível e mobilizar todos os recursos disponíveis para levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo que possa se desenvolver afetiva, social e cognitivamente. Agora é o progresso, e não mais o fracasso, que está na ordem do dia. Esse é o motivo pelo qual não se pode vincular indevidamente, como muitos fazem, a idéia de progressão continuada com a de promoção automática. No primeiro caso, a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir; no segundo, ela meramente permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados. Não é esse o caso de São Paulo e, por essa razão, não há motivos para atitudes derrotistas e pessimistas.

Vivemos tempos de esperança. Com a progressão continuada contamos com a possibilidade concreta de levar a escola a lidar de forma efetiva com seus alunos, adequando seus procedimentos e métodos de ensino aos conhecimentos, experiências de vida, dificuldades e forças de sua clientela. Trata-se, portanto, de fazer o inverso do que fazíamos anteriormente, quando esperávamos que os alunos se ajustassem aos nossos métodos, procedimentos e, mais grave ainda, aos nossos critérios de excelência. É preciso entender que a progressão continuada exige, para ser bem sucedida, uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem. Requer que se acredite nas possibilidades de todos os alunos se apropriarem dos conteúdos escolares e, portanto, que se aposte em nossa capacidade de ensinar crianças com experiências diversas e com conhecimentos distintos. Implica, sobretudo, resgatar a função social da escola, criada para socializar os conhecimentos básicos para todos e não para alcançar, com alguns, critérios de desempenho uniformes em cada área do conhecimento.

Naturalmente, a escola e seus professores precisarão se ajustar a essa nova modalidade de organização do ensino. Há que se buscar uma atuação pedagógica inovadora, visto a ineficácia de se oferecer tratamento homogêneo ao que é essencialmente diverso. Dessa maneira, cabe ao professor ensinar por meio de estratégias distintas: ora ao conjunto da classe, socializando conhecimentos que podem ser por todos apropriados; ora dividindo a classe em pequenos grupos, nos quais os alunos mais inexperientes se amparam em outros que, mais avançados, cumprem a função de monitor. Com isso, o professor encontra-se liberado para atender, de forma individualizada, aos alunos que precisam de atenção diferenciada e específica. Pode, assim, manter a unidade da classe, a despeito de sua heterogeneidade de entrada e de saída. De fato, as crianças e adolescentes que atendemos são únicas quando chegam em nossas salas de aula e mantêm suas diferenças ao delas sair.

Já é tempo de perdermos a ilusão perversa de que alunos diferentes devem todos aprender em igual medida, qualitativa e quantitativamente. Não podemos forjar nossos alunos em um mesmo molde; ao contrário, temos que encontrar o molde que melhor nos permite ensinar a cada um, levando todos a aprender. Trata-se de reconhecer, finalmente, que não há homogeneidade no grupo classe, por mais parecidas que as crianças e adolescentes sejam. Ritmos de aprendizagem diferentes, perfis cognitivos diversos, experiências de vida distintas, conhecimentos variados convivem em um mesmo agrupamento escolar, de forma que para respeitar a individualidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, levar todos a experimentarem sucesso na escola, cabe repensar nossos modelos de atuação docente.

É também importante estabelecer uma nova relação com os pais, tornando-os aliados do processo de ensino-aprendizagem. Há muito a aprender com eles sobre nossos alunos e a Educação, como é bem sabido, melhor se realiza quando se apóia na socialização primária, que se passa no âmbito da família. Um outro aspecto central é revitalizar os Conselhos de Escola, classe e outros que possam analisar criticamente as situações de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e apontar formas de superá-las. De igual modo, faz-se necessário repensar os aspectos organizacionais que ainda temos seguido: critérios de formação de turmas, horários e tempos escolares, programas e regulamentos. É tempo de reflexão e de ação conseqüente, portanto, tempo de muito trabalho.

Mas se os professores continuarem enfrentando esses desafios - e eles certamente o farão - a relação que mantém com seus alunos deverá ser substancialmente alterada. Perderá seu caráter ameaçador para se constituir em parceria eficaz, baseada em trocas constantes e fornecimento de apoio efetivo, com o objetivo último de promover o crescimento de todos, inclusive o dos próprios professores. Enfrentando a heterogeneidade dos alunos que freqüentam sua classe, aguça-se a compreensão docente acerca do processo de aprendizagem, bem como da forma como ele se articula com a estrutura dos conhecimentos a serem construídos e com as habilidades a serem desenvolvidas em cada área. O professor passa a atender melhor a sua clientela, quando reconhece ser ele o especialista em aprendizagem: não o psicólogo, não o neurologista, não o fonoaudiólogo. Um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos conteúdos escolares. Deixa de haver, portanto, qualquer motivo a justificar a retenção. Queremos dizer, com isso, que progressão continuada, em essência, não se refere à eliminação da repetência, mas, sim, ao fato de ser ela desnecessária quando se conta com um ensino efetivo e conseqüente, promotor de aprendizagens.

Por último, mas não menos importante, cabe mencionar que a progressão continuada, ao envolver mudanças organizacionais de vulto, encontra-se diretamente vinculada, em cada escola, à sua proposta pedagógica. Estamos falando, aqui, em autonomia da escola: é à luz da proposta pedagógica que se elabora o regimento escolar, instrumento que deve dispor sobre avaliação das diferentes formas de avanço do aluno em sua trajetória escolar. A deliberação do CEE deixa claro que cada escola conhece — ou pode conhecer — seus problemas concretos melhor do que qualquer outra instância, bem como o empenho que deve ter para resolvê-los. Conta, para tal, com a participação direta de sua equipe, com a comunidade de alunos e pais e, em especial, com o suporte do sistema de ensino. Assim, fazemos nossas as palavras do CEE, “a cada escola uma proposta e a cada proposta uma solução, sem perder de vista que o acesso ao conhecimento é um benefício social a que crianças e jovens têm direito e é a razão de ser da própria escola”.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Introdução

O ano 2000 traz muitas propostas de avanço em direção à construção de uma concepção de cidadania voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício desta cidadania. Esta concepção, em torno da qual nós, profissionais da Educação paulista, temos trabalhado, encontra-se contemplada na Constituição de 1988, que reafirma a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Nesse sentido, o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos deve permear todo o processo de retomada na construção do projeto pedagógico da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, recentemente promulgada, evidencia a necessidade de desburocratizar a Educação, promovendo a descentralização do sistema e imprimindo maior autonomia aos estados, municípios e às escolas. Essas medidas facilitarão o alcance de alguns objetivos, como: promover a integração do aluno na rede cultural e tecnológica da atualidade, à medida que procura oferecer condições que potencializem as capacidades individuais e disponibilizem recursos para uma escola mais eficaz.

Visando a essa integração, a LDB dispõe sobre a responsabilidade da escola em promover amplas condições e oportunidades de aprendizagem, estabelecendo a possibilidade de avanço nos cursos, nas séries e nos ciclos, escolas de tempo integral, capacitação de profissionais da Educação, aceleração para alunos com atraso escolar, estudos de recuperação e maior autonomia das escolas de Ensino Básico e das Universidades. Ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, confere maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares.

É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs estabelecem o princípio da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola. Em síntese, os PCNs contemplam uma concepção de currículo tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, que deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa falada e escrita, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando o conhecimento do Brasil. Reafirma-se o ensino da arte e da educação física como necessariamente integrado à proposta pedagógica e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna como obrigatório a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para intervenção e participação responsável na vida social. Para que a escola atenda a esses objetivos, torna-se necessário uma proposta educacional que expresse a busca da qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. A escola mais do que nunca é um espaço social privilegiado de construção de conhecimentos, significados éticos necessários e constitutivos das ações de cidadania

O papel da Educação no mundo contemporâneo coloca, portanto, para a escola, um horizonte mais amplo e diversificado. É preciso ter em vista uma formação de estudantes capazes de adquirir e

desenvolver novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos. Isso impõe novas demandas para a escola: é preciso garantir condições para que o aluno se instrumentalize para um processo de educação contínua e permanente. Esta é a escola de sucesso; a que garante a todos os alunos uma trajetória escolar bem sucedida, sem obstáculos, sem tropeços e sem voltas.

Coloca-se também para o professor a necessidade de aprendizagem contínua, que lhe possibilite acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural em que está inserido, para que dele possa participar e nele interferir.

A escola reafirma-se, assim, como um espaço de formação e informação que deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades que permitam compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais e garantir que os alunos possam ter acesso e compreender o produto das culturas nacionais e universais. A aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais que marcam cada momento histórico e em um universo cultural maior.

Repensando a construção da proposta pedagógica no contexto de mudanças

Repensar a construção da proposta pedagógica exige uma reflexão da equipe escolar para avaliar as ações planejadas e desenvolvidas ao longo do período previsto. O grupo deve se reunir para identificar as dificuldades encontradas e não resolvidas, pensando as possíveis ações que possam minimizá-las. Deve também, retomar as ações que se revelaram positivas, a fim de redirecioná-las, favorecendo a concretização do projeto pedagógico da escola. Assim, a construção da proposta pedagógica, além da retomada do trabalho já desenvolvido, deverá promover o estudo e a reflexão contínua sobre as experiências acumuladas para a definição de outras metas, de novos pontos de chegada e de metodologias diferenciadas que contribuirão para o sucesso da escola.

Qual o ponto de partida?

A escola tem, como sabemos, a função de criar condições para que todos os alunos possam ampliar o conhecimento, desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão da realidade e para a participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas.

É nessa perspectiva que as escolas estão desenvolvendo o seu plano de trabalho. Neste momento, surge a necessidade de auxiliar a discussão no coletivo da escola para a retomada do seu projeto pedagógico. Assim, apresentamos como sugestão, algumas questões que poderão servir de ponto de partida para o início desta atividade.

Quais serão os pontos fundamentais em torno dos quais vamos trabalhar este ano?

O levantamento dos pontos fundamentais, em torno dos quais se desenvolverá o plano de trabalho para o ano 2000, pode ser desencadeado a partir da análise sobre a real situação de aprendizagem dos alunos, uma vez que é em torno do desenvolvimento deles que giram as ações da escola. Assim, torna-se essencial considerar os dados de permanência e desempenho dos alunos, disponíveis a partir dos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação, tanto do ponto de vista qualitativo como do quantitativo:

- número de alunos de cada classe/série/ciclo;
- número de alunos na disciplina;
- número de alunos classificados/reclassificados;
- número de alunos participantes de estudos de recuperação paralela;
- número de alunos participantes de estudos de recuperação nas férias;
- dados de desempenho dos alunos nas classes de aceleração;
- dados de desempenho nos diversos instrumentos elaborados e aplicados pela escola;
- dados de desempenho dos alunos no SARESP.

O que esses dados nos mostram?

Esses dados possibilitam o diagnóstico da situação real de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a definição do ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido com vistas a alcançar as metas consideradas prioritárias pelo coletivo da escola.¹

Quais os componentes que apresentaram maiores dificuldades? Por quê?

Quais as habilidades que os alunos ainda não desenvolveram? Por quê?

Quais as séries que apresentaram maiores necessidades de estudos de recuperação? Por quê?

Quais foram os aspectos de maior avanço? A que se devem esses avanços?

Que alterações consideramos necessárias na nossa forma de trabalho para este ano?

Após a identificação das necessidades das crianças e dos jovens, os educadores podem procurar desenvolver o trabalho de maneira flexível, dentro de um padrão metodológico que mobilize interesses, ative a participação, desafie o pensamento, instale o entusiasmo e a confiança, possibilite acertos, valorize os avanços e melhore a auto-estima. Na verdade, esses princípios passam a ser diretrizes da atuação do professor, numa busca de tornar significativo e bem-sucedido o processo de ensino e aprendizagem.

É importante que o coletivo da escola planeje um trabalho diferenciado, a favor de todos os alunos.

***Que atividades desenvolvidas na escola são consideradas bem-sucedidas?
Análise os fatores que levaram a isso.***

O que uma proposta pedagógica deve contemplar?

Uma proposta pedagógica, como expressão clara e objetiva dos valores coletivos assumidos, deve contemplar as prioridades estabelecidas pela equipe, a partir das necessidades elencadas, da definição dos resultados desejados, incorporando a auto-avaliação no desenvolvimento do trabalho.

É a característica não específica e não generalizável da proposta pedagógica que lhe confere a natureza de algo não definitivo, solicitando constantemente o conhecimento das ações desenvolvidas pelos professores das diversas áreas, pelos professores coordenadores pedagógicos e demais integrantes da equipe escolar, servindo de base para o diálogo e reflexão do grupo e para a participação da comunidade.

Cabe, portanto, à própria escola, em sua proposta pedagógica, definir suas necessidades e conveniências. Na verdade é o coletivo da escola que vai definir todos os seus passos: objetivos, metas, meios, recursos, estratégias e critérios. Não se pode esquecer que a elaboração da proposta pedagógica será o exercício de autonomia, que será maior à medida que aumentarem a participação e o envolvimento do coletivo de educadores da escola.

É a possibilidade de continuamente fazer e retomar o planejamento que confere sentido às ações cotidianas.

Quais os conhecimentos/habilidades/attitudes e valores que vamos trabalhar prioritariamente tendo em vista a realidade da escola?

A construção da proposta pedagógica da escola demanda uma reflexão sobre os conteúdos a serem selecionados, de modo a ampliar a concepção de conteúdo para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, reafirmando a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno. Nesse sentido, o coletivo da escola deve refletir sobre um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Quais os conhecimentos/habilidades/attitudes e valores esperamos que os alunos desenvolvam ao longo do seu percurso escolar?

Como a escola vai se organizar para desenvolver esse trabalho? Com quais recursos contamos?

Para ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades/attitudes dos alunos, estão envolvidos importantes aspectos organizacionais que por sua vez estão amparados por uma determinada concepção de ensino. Recomenda-se que a escola se organize para possibilitar formas variadas de trabalho, com acompanhamento e registros da aprendizagem dos alunos, garantindo também

mecanismos de avaliação e de auto-avaliação. Ainda, sugere-se que o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula seja realizado através da combinação de atividades comuns e diversificadas, de forma que possibilite aos alunos, além do momento individual, o trabalho em duplas, em pequenos e grandes grupos, em ambientes mais adequados e com materiais de aprendizagem.

A partir do diagnóstico da realidade da escola, podemos pensar em várias formas de a escola se organizar para potencializar o alcance das metas estabelecidas, tais como: salas-ambiente, flexibilização curricular, recuperação paralela e contínua e classes de aceleração.

A organização do espaço escolar deve pautar-se pelas necessidades de desenvolver a proposta de trabalho considerada necessária. A melhor organização e utilização do tempo e dos espaços será o resultado de nossas concepções de escola como um lugar para ensinar e aprender.

Enfim, ao organizar a escola em salas-ambiente ou ao propor uma flexibilização do currículo, ou ainda, ao planejar ações específicas e diferenciadas para os períodos de recuperação, estaremos possibilitando diferentes formas de se desenvolver uma aula. Isso facilita as trocas entre os alunos, colabora com a auto-estima ao permitir sua participação ativa nos trabalhos escolares e valoriza sua produção, bem como a prática pedagógica do professor, à medida que ele pode organizar com mais eficiência o seu trabalho.

Ensinar, Aprender, Avaliar, Progredir Continuamente

A compreensão que temos hoje do processo de ensino e aprendizagem exige um outro olhar para o processo de avaliação, que não pode mais se limitar a ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. Aprovação e reprovação são distorções perversas do conceito de avaliação. A avaliação é um procedimento pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso de aprendizagem e se decide, caso necessário, sobre os meios alternativos de recuperação ou reforço.

Um ponto-chave é a compreensão de que os caminhos postos pela LDB para a Educação Básica buscam oferecer as condições legais para que cada escola, com flexibilidade, se organize para facilitar o alcance dos seus objetivos. A LDB confere aos estabelecimentos que utilizam progressão regular por série a autonomia de adotar, no Ensino Fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

O entendimento da progressão continuada exige repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e propõe romper resistências, mudar representações acerca da escola, reconstruir a forma tradicional da relação escola - família.

“Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma da relação professor/aluno, vista como uma relação de apoio e de parceria”³. Essas mudanças provocam ansiedade entre os professores que habitualmente fazem uma avaliação classificatória, que apenas verifica o rendimento escolar para separar os alunos em aprovados e reprovados ao final do processo. Ao invés disso, é necessário que os professores superem essa posição mais individualista e possam construir coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área.

Todo esforço possível e todos os recursos disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, por consequência, ao progresso.

A concepção de progressão continuada não se confunde com a idéia de promoção automática. Enquanto esta última sugere menor investimento no ensino, a progressão continuada, conforme a Deliberação CEE nº 9/97 que a instituiu, enfatiza a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade de atividades de reforço e recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados.

A avaliação tem, portanto, “seu sentido ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos avanços, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo, assim, seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de indícios que revelem o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas”³.

“A progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz no ajuste da realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não como um meio artificial e automático de se ‘empurrar’ os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes”³, ou seja, é o resultado dos esforços coletivos de ensino que cada escola realizou para fazer o aluno progredir.

“No contexto da progressão continuada, as expressões habituais de aprovação e reprovação perdem sentido e cedem lugar aos conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global, orientados por maior clareza quanto aos objetivos do ensino fundamental na sociedade contemporânea, na comunidade onde a escola se insere, em um contexto de democratização da educação. O referencial passa a ser o objetivo de socialização dos conhecimentos básicos para todos e não os critérios de excelência em cada fragmento do conhecimento para poucos. Todos os alunos deverão percorrer a escola fundamental em oito anos, e cada unidade do sistema deverá potencializar todos os recursos para efetivar esta meta”³.

“O caráter radical da idéia de progressão continuada provoca, sem dúvida, saudáveis questionamentos em um sistema impregnado da tradição seletiva como se tem caracterizado o nosso”. Outras formas de abordagem e atitudes, no entanto, podem ser valorizadas para responder a algumas questões, tais como: diferentes formas de trabalho que respeitem o aluno em seu ritmo, promovendo sua auto-estima, a exemplo do que já se vivencia nas Classes de Aceleração, ou em estudos de recuperação com programação específica.

Torna-se possível, também, pensar em outras formas para a organização das turmas na escola, a partir da reclassificação dos alunos da própria escola ou recebidos por transferência, e a própria classificação que poderá ser feita por promoção, transferência ou independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela própria escola.

A análise crítica das situações de aprendizado, bem como as discussões sobre como superar as dificuldades, sobre como será a avaliação e reforço devem ser muito bem organizadas pela equipe escolar. É necessário, ainda, o envolvimento dos pais e da comunidade. A revitalização dos Conselhos de Classe, Grêmios e APMs é fundamental para a análise da situação escolar e discussão das formas de superar as dificuldades encontradas. Assim, cada escola, com seus problemas concretos e a participação direta de sua equipe escolar e da comunidade, deverá planejar os procedimentos pedagógico-administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de sua proposta pedagógica.

A proposta pedagógica da escola, coletivamente construída, será o fio condutor desta tarefa. Nela cada escola irá estabelecer os procedimentos operacionais para a realização do trabalho docente e discente. À luz de sua proposta pedagógica, cada escola elabora seu regimento, que define formas de avanço dos alunos e todos os procedimentos para sua classificação e reclassificação, bem como os instrumentos e mecanismos a serem utilizados no encaminhamento do aluno para a turma mais adequada à sua idade e nível de desempenho.

A partir das prioridades destacadas pelo coletivo da escola na elaboração da proposta pedagógica, será possível elencar e encaminhar à respectiva Diretoria de Ensino – DE as necessidades verificadas pelo grupo em relação a demandas de educação continuada, para atender ao atual contexto de mudanças. Desse modo, cada DE poderá redirecionar sua ação de capacitação para responder às questões emergentes e assim auxiliar na construção deste novo modelo de escola nas suas respectivas regiões.

¹ Sugerimos a leitura do material *Razes e Asas*, fascículos 1 (*A escola e sua função social*, especialmente, o capítulo “Currículo e parâmetros curriculares”, p. 22-35), 4 (*Projeto de Escola*, especialmente as pp. 18-39), 5 e 6 (*Ensinar e aprender, Como ensinar: um desafio*), assim como do livro *Qualidade para todos: o caminho de cada escola*, p. 145-159.

² Sugestões de leitura: BARROSO, João. *Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?*. Lisboa, 1996; SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de Aceleração: avaliação*. São Paulo: SE/FDE, 1997; SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola em movimento*. São Paulo: SE/CENP, 1994 (Argumento).

³ Indicação CEE nº 22/97, de 17/12/97.

APOIO BIBLIOGRÁFICO

BARROSO, João. *Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?*. Lisboa: [s.n.] 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Distrito Federal: MEC/SEF, 1996.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. *Raízes e asas*. Fascículo 1. São Paulo: CENPEC, 1994.

.*Raízes e asas*. Fascículo 4. São Paulo: CENPEC, 1994.

.*Raízes e asas*. Fascículo 5. São Paulo: CENPEC, 1994.

.*Raízes e asas*. Fascículo 6. São Paulo: CENPEC, 1994.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. *Raízes e asas. De olho no vídeo*. São Paulo: CENPEC, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola nas férias: mais uma oportunidade de aprender*. São Paulo: SE/CENP, 1997.

Escola em movimento. São Paulo: SE/CENP, 1994 (Argumento).

Propostas curriculares. São Paulo: SE/CENP, 1994.

Projeto facilitando mudanças educacionais. São Paulo: SE/CENP.

_____. *Escola e proposta educacional: currículo e avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1994. (Argumento).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Jornal Escola Agora*. São Paulo, n. 16, fev. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: ensinar pra valer*. Módulos 1, 2, 3 e 4. São Paulo: SE/FDE, 1997.

Classes de aceleração: avaliação. São Paulo: SE/FDE, 1997.

Proposta pedagógica curricular – classes de aceleração. São Paulo: SE/FDE, 1997.

VELZEN, Boudewijn van, MADZA, Ednir. *Eu adoro reunião de planejamento!* Revista Nova Escola, São Paulo: p.6, fev. 1996.

Notas preliminares

Em 1932, foi dado a público um documento que se tornou famoso e ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹. É um texto longo, dirigido ao povo e ao governo, que contém não apenas uma discussão de alguns aspectos da educação em geral, mas que também pretende estabelecer um roteiro para “a reconstrução educacional no Brasil”. O redator foi Fernando de Azevedo, mas os signatários foram, além do autor, mais 25 homens e mulheres de alta expressão na vida nacional, dentre os quais vale destacar os grandes educadores Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho e Almeida Jr.

Esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral e na educação paulista em particular, durante pelo menos 30 anos. Se percorrermos suas dezenas de páginas ainda será possível encontrar algumas análises que não perderam valor e, até mesmo, a indicação de algumas soluções interessantes de problemas educacionais que permanecem até hoje. Contudo, outros eram os tempos e outra a mentalidade. No longo documento, a palavra “autonomia” aparece duas ou três vezes e apenas para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional.

Em 1933, o mesmo Fernando de Azevedo redigiu um outro documento, o “Código de Educação do Estado de São Paulo” (Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933) que reorganizava todo o sistema de ensino do Estado. Na sua abrangência incluía desde a organização administrativa e pedagógica das escolas rurais isoladas até a das escolas de formação do professor primário e do professor secundário. Além disso, o Código também dispôs sobre a organização administrativa e técnica do antigo Departamento de Educação, único órgão a cuidar das questões educacionais do Estado na época. Contudo, nos seus quase mil artigos (992), o Código, em uma única vez, disse que o professor deveria ter “autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea” (art. 239). Sobre a autonomia da própria escola nenhuma referência.

Em tempos mais recentes, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), embora sem usarem a palavra “autonomia”, fixaram a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria organizar-se por meio de regimento próprio. Na Lei nº 4.024 essa norma estava no art. 43, que foi revogado pela Lei nº 5.692/71 mas que manteve no seu corpo a norma do regimento próprio.

Neste rápido esboço pode-se perceber que, desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” até a Lei nº 5.692/71, o uso da palavra “autonomia” foi escasso nos documentos educacionais e, em nenhum momento, teve um significado que fosse mobilizador do magistério e indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais. Até mesmo a norma do regimento próprio de cada escola que a Lei nº 5.692/71 manteve no parágrafo único do seu art. 2º foi, na prática, cancelada nos arts. 70 e 81, nos quais se permitiu a adoção de regimento comum pelas administrações de sistemas de

ensino. E esse cancelamento efetivamente ocorreu em São Paulo, tanto no nível do Município como no do Estado, onde foram instituídos regimentos comuns para as respectivas redes escolares.

Ainda em São Paulo, em 1983, um texto oficial da Secretaria de Estado da Educação² focalizou, pela primeira vez, a questão da autonomia de maneira direta e com muita ênfase.

Nesse documento, que foi sobretudo uma convocação do magistério do Estado para uma ampla discussão de alguns problemas educacionais, a questão da autonomia da escola apareceu entrelaçada com a do regimento próprio, mas não se confundindo com ele. Aliás, este é um ponto muito importante que, quando é perdido de vista, dá ao problema da autonomia uma solução simplista que esvazia de interesse educativo a própria exigência da autonomia. A partir de então, o problema da autonomia tem aparecido cada vez com maior freqüência nos documentos oficiais sem, contudo, significativas conseqüências práticas.

Como se pode ver, o tema da autonomia, desde o Manifesto dos Pioneiros, sempre mereceu escassa atenção e quando havia alguma, ela não ultrapassava o nível de uma reivindicação de maior liberdade regimental. No máximo, reivindicava-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor e da escola com relação a outras instâncias administrativas. Mas, afinal de contas, liberdade para quê? Esta, que é a questão essencial, não tem sido suficientemente examinada nem respondida. No entanto, só a resposta clara a essa questão poderá situá-la nos seus devidos termos, já que a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa. Se não for assim, o assunto se reduz a uma mera questão regimental. É claro que regimentos escolares são importantes para organização e disciplina de rotinas escolares, mas não podemos confundir autonomia da escola com a existência de um regimento próprio. Aliás, regimento escolar é apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola entendidas como a elaboração e a execução de um projeto pedagógico. E um projeto, como disse Castoriadis, é a “intenção de uma transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade”.

A questão da autonomia na nova LDB

Com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O Artigo 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Além dessas referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova lei retomou no Art. 3º (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” que, embora já figure na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido. A relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades. Como se vê, o tema de autonomia escolar é extremamente complexo já que, em seu nome, é possível também criar condições para edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio. É claro que essa possibilidade é maior em estabelecimentos isolados do que naqueles que integram uma rede pública, pois neste caso, mesmo quando há regimentos próprios, sempre há um mínimo de diretrizes e de normas externas de acompanhamento, garantidoras de que a autonomia não favoreça um isolamento eventualmente indesejável do ponto de vista dos valores mais amplos de uma sociedade democrática.

É a partir desse quadro, em que se mesclam possibilidades negativas e positivas, que pretendemos adiantar algumas considerações sobre a questão da autonomia escolar no que diz respeito ao projeto pedagógico.

O projeto pedagógico na escola pública

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade.

É aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio. Hoje, a própria lei reconhece o problema e indica a solução genérica, mas na sua implementação o problema pode reviver e até se agravar pelo risco de que órgãos da administração entendam que convém estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico. Se isso acontecer — e o risco sempre existe — aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida.

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.

Não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há geralmente, a tradição