

Os Desafios da Avaliação nos Ciclos de Aprendizagem

Elba Siqueira de Sá Barreto

Profa. Dra. da Universidade de São Paulo

Para mim é um privilégio estar aqui, diante de uma audiência tão representativa, para discutir um assunto fundamental, que é a questão da avaliação, em particular nesse regime de organização da escola que são os ciclos escolares.

As concepções de avaliação estão profundamente relacionadas às concepções de educação, de sociedade e de conhecimento de um determinado período histórico. As concepções de avaliação mais correntes na rede de ensino ainda estão arraigadas à pedagogia tradicional. O modelo de escola em que se desenvolveu a pedagogia tradicional deita raízes na Escolástica, na Idade Média, e foi se consolidando durante séculos. Ele começou a estruturar-se antes mesmo de a gente existir como país, de haver escola aqui. Começou a estruturar-se na Europa e gira muito em torno da avaliação.

Luckesi, educador brasileiro que se tem dedicado a escrever sobre avaliação, chama a atenção para a "pedagogia do exame". A escola que conhecemos e em que fomos educados tem girado basicamente em torno da pedagogia do exame. Ela não discute os conteúdos, o que está sendo ensinado e aprendido. Ela volta os olhos para saber se o aluno foi aprovado ou se não foi aprovado, que nota tem, se vai passar de ano ou se não vai passar de ano e é basicamente em torno dela que giram as práticas pedagógicas.

A pedagogia do exame foi confirmada, de certo modo, até mesmo por concepções de educação da pedagogia clássica. Herbart, por exemplo, no século XIX, preconizava que o ensino caminhasse do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido. E, nos anos noventa, a pedagogia do exame terminou por receber um enfoque científico com a abordagem comportamentalista da aprendizagem. Dentro da perspectiva behaviorista, era preciso trabalhar com os

alunos a partir de conceitos simples, e, somente depois que eles tivessem dominado aqueles conceitos, é que se passaria a conceitos mais complexos, numa progressão linear. Essa concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, serviu de alibi à reprovação. Justificava-se plenamente, do ponto de vista dos conhecimentos educacionais disponíveis, que o aluno fosse reprovado porque se ele não dominasse um certo número de conhecimentos considerados imprescindíveis, não teria condições de trabalhar com outros em um nível de dificuldade maior. Acreditava-se em pré-requisitos indispensáveis ao progresso nos estudos durante o percurso escolar.

Entretanto, a mudança dos paradigmas contemporâneos de educação e da própria concepção de conhecimento, chama a atenção para uma obviedade. Na verdade, o sujeito, o aluno não aprende só durante o período em que está na escola. Ele sai da escola e continua interagindo com os colegas, vai para casa e encontra uma realidade desafiadora, é exposto a três, a cinco horas de televisão por dia, independentemente da classe social a que pertença. Ele amadurece do ponto de vista físico, social, à medida que cresce e está exposto constantemente a toda ordem de desafios e estimulações do ponto de vista cognitivo, social, afetivo, sem que haja a prevalência de uma ordem lógica nas experiências que vivencia. Assim sendo, todas as aprendizagens precisam ser trabalhadas na escola em função de uma outra perspectiva.

As hierarquias que foram colocadas para a progressão no sistema de ensino são postas atualmente em questão. Já não se trata mais de trabalhar a alfabetização a partir das sílabas simples e passar para os dígrafos de acordo com uma seqüência lógica de dificuldades crescentes. O que se recomenda, agora, é que o processo de aprendizagem seja pleno de significado para o aluno: o entendimento da relação entre a fala e a escrita passa por outros caminhos e desbanca inteiramente essa idéia da progressão linear do conhecimento. Do mesmo modo, o currículo estava organizado em torno de círculos concêntricos, quando se tratava de ensinar a história e a geografia. Hoje não faz mais sentido passar simplesmente do próximo para o distante, do bairro, da casa ou da escola, para a cidade, para o estado, o país e o mundo, se o menino chega em casa e assiste, na televisão, ao programa dos dinossauros na era pré-histórica ou a um documentário sobre a China, ou os esquimós. O que é "próximo" para essa criança? Então, toda a pretensa ordem se subverteu.

Diante da concepção de conhecimento vigente nas sociedades contemporâneas, os professores ganham a liberdade de construir e reconstruir o currículo, a partir de novas ordens de prioridades. Os ciclos podem oferecer grande oportunidade para a escolha de trajetórias diferentes de aprendizagem entre os alunos, com o emprego de outros paradigmas de intervenção na rede escolar. Em princípio, eles oferecem uma grande liberdade à escola para trabalhar de maneiras variadas a fim de que a aprendizagem seja assegurada. Mas as reformas contemporâneas da educação, de que os ciclos fazem parte integrante, também trazem o desafio da complexidade. Para o professor, era muito mais simples agir com referência a um corpo de conhecimentos relativamente estável, que supostamente não era posto constantemente em

questão. Era diferente do que ocorre hoje em virtude das transformações aceleradas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agora, ele precisa trabalhar, ao mesmo tempo, com o próximo e com o distante, com o simples e com o complexo, com as demandas culturais contemporâneas, com as profundas diferenças da clientela que está majoritariamente nos bancos escolares e com a necessidade de assegurar um conhecimento básico comum a todos, condição de democratização do Ensino Fundamental. Essas questões se tornaram muito complexas, e nós estamos vivendo um momento de transição profunda dos paradigmas educacionais que procuram dar conta delas.

Nesse sentido, estamos apenas começando uma nova era na Educação. Nós queremos caminhar para um horizonte determinado, o da escola democrática e inclusiva, que acolha a todas as crianças, sem exceção, e dê conta de ensinar-lhes conteúdos socialmente significativos, mas não sabemos exatamente como fazer para chegar até lá. Os ciclos apresentam uma proposta muito condizente com os reclamos da escola contemporânea, com os apelos da sociedade inclusiva; há um propósito de democratização das oportunidades educacionais neles embutido. Mas eles ainda são um grande desafio, estão apenas em vias de serem construídos. E precisam ser construídos de maneira solidária. Não adianta instituí-los por decreto. Ainda temos muito que caminhar para chegar a bom termo. Os ciclos abalam alicerces da escola que foram construídos e consolidados durante séculos e revelam que uma nova direção precisa ser tomada. Mas, não se reinventa a escola na solidão da sala de aula, no processo fragmentado de ensino com que nos acostumamos a trabalhar durante tantos anos. É preciso repensar a escola e discuti-la coletivamente e em diferentes âmbitos: no da sala de aula, no das relações docentes, no da cultura da escola, no das decisões do sistema, no das políticas públicas que afetam a milhares de professores e milhões de alunos. É preciso ousar, experimentar e ter também humildade suficiente para admitir o erro, voltar e corrigi-lo, até encontrar o melhor caminho.

Há muitos motivos pelos quais as propostas de introdução dos ciclos escolares nas redes de ensino são justificáveis. Motivos sociais, de inclusão e de integração; motivos políticos, de democratização efetiva da escola e de acesso ao conhecimento; motivos econômicos, de economia de recursos públicos; motivos pedagógicos, no sentido de evitar que a reprovação impeça a progressão escolar dos alunos, denegando-lhes o direito de aprender.

Gostaria de chamar a atenção para a questão econômica. Mais precisamente, para os argumentos que repudiam os pretensos motivos econômicos evocados na introdução dos ciclos escolares. Geralmente esses argumentos são muito mal vistos pela escola, pelos professores e pela universidade, que costumam considerá-los como mera economia de recursos que maquia estatísticas educacionais. Entendo que a economia de recursos obtida com a implantação dos ciclos nas escolas é uma obrigação dos dirigentes. Nós não podemos desperdiçar recursos públicos com reprovações que simplesmente levam os alunos a ficarem retidos durante tantos anos no Ensino Fundamental, sem que essa retenção lhes traga proveito para a sua formação e aprendizagem. A reprovação, como demonstram muitos estudos, só aumenta a probabilidade de o aluno

redobrar a repetência até terminar saindo da escola, sem concluir a educação básica a que ele tem direito e sem adquirir os conhecimentos significativos que se espera que a escola lhe assegure. É, pois, obrigação de todos os dirigentes gastar bem os recursos com os quais todos nós contribuímos como cidadãos.

Mas, na origem desse "pé atrás" em relação aos argumentos econômicos evocados para a adoção dos ciclos escolares, detecta-se aquela sensação de que alguma coisa está sendo espoliada dos alunos quando se pretende regularizar o fluxo da escolarização sem que, realmente, as suas condições de aprendizagem estejam garantidas nas redes que estão introduzindo essa forma de organização.

Sobre esse aspecto, é preciso registrar que em muitos sistemas de ensino houve progressos em relação aos períodos em que havia apenas escolas com o regime seriado. Em verdade, os recursos para recuperação de alunos, formas de atendimento paralelo e concomitante dos alunos para que eles possam ter garantida a aprendizagem, materiais escolares mais abundantes e diferenciados, reuniões de professores para implementar o projeto coletivo da escola, já constituem uma realidade em várias redes escolares que introduziram o regime de ciclos. E esses recursos vêm sendo assegurados do ponto de vista oficial e regimental, inclusive. Isso é certamente um ganho, mas não é suficiente ainda.

Quero me reportar agora, em particular, à rede de ensino do Estado de São Paulo, a maior do país. Numa medida ousada, essa rede, que constitui uma das maiores instituições educacionais do mundo, introduziu o regime de ciclos escolares abrangendo os oito anos do Ensino Fundamental. Trabalhar na rede estadual paulista significa trabalhar num "mar-oceano", onde há uma imensa diversidade de situações, de respostas e de condições de exercício do magistério e de prática pedagógica. Penso que os recursos oficialmente alocados quando da adoção do sistema de ciclos, e que estão aí, à disposição das escolas, precisam passar por um processo de análise mais cuidadosa acerca da sua implementação para que, efetivamente, cheguem a cumprir seu papel de assegurar a aprendizagem do conjunto dos alunos.

Eu vejo, por exemplo, que as medidas relativas à recuperação paralela precisam passar por um crivo mais apurado. Não sei como é a dinâmica nas diferentes Diretorias de Ensino, não conheço o grau de autonomia que têm e as diferenças que pode haver entre elas. Mas nós, que como docentes da universidade, recebemos profissionais de diferentes redes escolares como alunos, temos condições de acompanhar indiretamente o que está acontecendo nas escolas e de apreender a maneira pela qual muitos professores, diretores e até mesmo especialistas das escolas públicas, estão encarando o que se passa com os ciclos.

Um dado que aparece com frequência é a impressão que têm os professores de que a escola, ou eles próprios, estão sendo postos sob suspeita quanto à possibilidade de fazer a recuperação paralela. Por exemplo, não se permite, em certas escolas, que a recuperação de alunos seja feita pelos próprios professores. Eu não sei que mecanismos estão funcionando, mas é comum

que as classes de recuperação sejam oferecidas aos professores ingressantes, substitutos eventuais, àqueles que têm menor experiência e um manejo de classe mais precário, conseqüentemente, mais dificuldade de trabalhar justamente com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Pois são exatamente esses professores de quem, em princípio, se espera que dêem conta daqueles problemas que o corpo docente mais experiente e estável não conseguiu resolver. Seria preciso garantir de fato a autonomia da escola para repensar os processos de acompanhamento desses alunos com maior flexibilidade e proveito.

Há outros problemas, como o de escolas localizadas nas periferias, que têm possibilidades exíguas de estabelecer esquemas de apoio, concomitante ou em outro período, para os alunos que precisam de atendimento mais individualizado, visto que o seu espaço mal comporta as classes com excessivo número de alunos. Uma de minhas alunas fez um estudo a respeito dos ciclos, no final deste semestre, e levantou algumas alternativas que estão sendo veiculadas em algumas Diretorias de Ensino, como, por exemplo, a possibilidade de estabelecer escolas-pólo, que recebem alunos de outras unidades para as atividades de reforço e enriquecimento curricular. É verdade que o acesso às escolas-pólo tem problemas também, porque implica um deslocamento de alunos que nem sempre é viável no cotidiano das famílias. Mas em alguns tantos casos pode funcionar. Então, se a introdução de ciclos traz aos sistemas escolares economia de recursos, por que não utilizar parte deles para cuidar um pouco melhor dessas alternativas de atendimento?

Outras experiências de ciclos, desenvolvidas em diferentes redes e em circunstâncias e condições diversas pelo Brasil afora, podem servir como sugestões de possibilidades para se repensar as formas de organizar a escola.

A Escola Plural, de Belo Horizonte, por exemplo, estabeleceu um regime de locação de pessoal em que há um professor responsável por uma sala e, para cada duas classes, há um professor de apoio, que transita. Ela adota um sistema mais flexível de atribuição de responsabilidades entre o coordenador pedagógico, o professor de apoio e os professores de referência das classes, de forma tal que é possível desenvolver projetos bastante diversificados de acompanhamento para os alunos.

A pedagogia das diferenças, preconizada como um valor na educação contemporânea, só pode se tornar viável quando se passa a entender o processo educacional como responsabilidade de toda a escola; quando se criam condições para que o aluno possa ser atendido em diferentes tempos e espaços da escola, o que requer uma organização muito mais flexível, em que os professores e o quadro do magistério como um todo possam vir a exercer funções a partir de novos esquemas de trabalho, menos burocratizados.

Nós temos uma prática pedagógica muito centralizada na sala de aula. Ainda ficamos muito na frente da classe e trabalhamos em função do desempenho da média dos alunos. Hoje, os desafios da educação nos impelem a buscar novas maneiras de trabalhar. Reconhecemos que

os professores têm razão quando dizem que "com quarenta alunos na classe é exigir muito que se trabalhe de maneira diversificada". É exigir muito do professor individualmente, mas, se a educação tem que ser pensada em um plano mais amplo, social e coletivo, há possibilidades de organização da escola que podem dar resposta a essa necessidade de diversificar o atendimento envolvendo diferentes profissionais em diferentes momentos e lugares. Compete, por sua vez, ao sistema escolar dar respaldo a essa abertura.

A rede escolar de Porto Alegre, por exemplo, estabeleceu que, a cada três classes do seu primeiro ciclo de três anos, há um professor de apoio. Depois, conforme os ciclos avançam, para cada quatro ou cinco classes há um professor de apoio. A rede estadual do Ceará também está funcionando de maneira semelhante e isso possibilita, por exemplo, que os alunos que não podem vir num outro período à escola, sejam atendidos de modo mais individualizado, no próprio período em que estão freqüentando as aulas. Então, como se vê, há possibilidades de combinação entre freqüência regular às aulas e freqüência a grupos menores, nos quais as necessidades dos alunos são mais particularmente levadas em conta para favorecer a aprendizagem. No interior da Bahia há experiências de atribuição de classes para, por exemplo, cinco professores, mas na realidade os alunos da quinta classe são redistribuídos entre as demais e a quinta professora fica como itinerante, para atender concomitantemente a grupos menores de alunos dessas classes, por uma hora diária.

Certamente, uma discussão mais ampla com todas as instâncias da Secretaria de Educação e com as entidades aqui presentes poderia levar a uma revisão do modo de operar da escola com ciclos naqueles seus aspectos mais frágeis atualmente, bem como a enfrentar melhor os novos desafios que eles colocam e que não era possível prever de antemão.

Os professores reclamam constantemente que não estão preparados para trabalhar com os ciclos. Efetivamente, nem a Universidade e nem a Supervisão estão preparadas para trabalhar com os ciclos porque eles, nas dimensões em que estão propostos, são uma proposta nova no horizonte das políticas educacionais contemporâneas. Por isso mesmo, todos nós temos que reunir forças para pensar conjuntamente e contribuir - com a parcela de experiência que possuímos, e a partir de diferentes olhares -, para corrigir rotas, clarear perspectivas, encontrar saídas.

Existe uma percepção generalizada de que os ciclos reduzem o padrão de ensino, baixam a sua qualidade. Os professores, de um modo geral, têm essa sensação, os pais têm essa sensação, os próprios alunos a têm. Eu fiquei surpresa ao saber que não só os alunos mais velhos, da quinta à oitava séries, que já estavam acostumados com a rotina de regime seriado na escola, mas até alunos pequenos, alunos de quarta série, estão dizendo coisas do tipo: "Eu queria ser reprovado, porque acho que aprendo melhor." Quer dizer, as mães, e também os professores da escola, estão convencidos de que a reprovação seria a melhor solução para eles.

Essa cultura da pedagogia do exame vai demorar muito tempo para ser superada pela escola. Fico preocupada quando até mesmo a imprensa alardeia que houve um rebaixamento no nível

do ensino. Os estudos de acompanhamento do regime de ciclos em diferentes redes escolares no país ainda não mostram resultados conclusivos a respeito. A curto prazo, e após um período recente de implantação dos ciclos, acho até que poderá haver alguma diferença para menos, em termos de rendimento escolar, tal como medido pelas avaliações de sistema, embora não se disponha de medidas de comparação anterior na maioria das redes. Pelo seguinte: antes, o rendimento escolar considerado satisfatório era o dos alunos que chegavam ao final do Ensino Fundamental, tendo ficado para trás a grande maioria de alunos dessa geração que iniciou os estudos no mesmo ano dos concluintes da oitava série, retida nas séries anteriores. Esses alunos não conseguiam chegar ao final do curso, apesar de permanecer por oito ou mais anos na escola. Então, a impressão que se tem agora é que o nível de escolaridade baixou porque essa grande maioria está concluindo o curso. Mas, se considerarmos que todos podem chegar hoje até o final da oitava série, o ganho social e o conjunto de aprendizagens adquirido por uma geração inteira de estudantes é muito maior do que uma eventual perda de um pretenso padrão de desempenho dado pelos "sobreviventes" da oitava série em um regime altamente seletivo. Em uma fase de consolidação do regime de ciclos entretanto, os esforços têm de se concentrar em maneiras de funcionar da escola que elevem o padrão de aprendizagens de todos os alunos, que ainda tem muito a melhorar.

É preocupante a perplexidade dos professores em relação à impossibilidade de reprovar os alunos. Achei muito interessante um estudo de acompanhamento da implementação do projeto político-pedagógico da Escola Plural, que adota o regime de ciclos. Trata-se de uma experiência que trabalhou de maneira mais participativa com os professores e a comunidade escolar e que possibilitou a realização de projetos para alunos com níveis de desenvolvimento muito diferente. Mas, mesmo contando com a adesão maior dos professores, a questão da impossibilidade de retenção trazida pelos ciclos ainda parece puxar o tapete dos docentes. Mesmo quando a avaliação não é considerada uma arma discricionária na mão do professor, a impossibilidade de reprovar tira um pouco as suas referências de trabalho, pois muitos alunos acham que, independentemente do que eles façam, serão aprovados e por isso não estudam. Para nós, pedagogos, é fácil reiterar que a motivação para os estudos deve ser intrínseca ao próprio objeto de estudo, o qual precisa ser significativo para os alunos. Mas, pergunto se na cultura da escola não interferirão outros fatores além do problema motivacional que recai apenas sobre a responsabilidade do professor? Essa questão precisa ser aprofundada.

Considero a implantação dos ciclos escolares, a partir da quinta série, muito mais problemática do que nas classes de primeira à quarta, que têm professores unidocentes. Estes têm a visão mais global dos alunos, permanecem diariamente com eles por um longo período de tempo; a possibilidade de discutir o trabalho com os colegas é maior em razão de um horário comum. A partir da quinta série, no nosso sistema de ensino, o professor tem uma formação mais especializada; o ensino é extremamente fragmentado, de massas; os alunos deixam de ter nome e

passam a ser chamados por um número; a possibilidade de trabalho coletivo é muito menor porque os horários dos docentes não coincidem e sua formação é muito diversa.

Além disso, há mecanismos da rede que são perversos no sentido de aumentar essa fragmentação, a qual impossibilita acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas suas diferentes dimensões e em face das suas reais necessidades. Há um discurso que fala da autonomia e encarece o trabalho compartilhado na escola, mas o sistema de atribuição de aulas, na rede, sistematicamente solapa a possibilidade de trabalho coletivo. Ano a ano, chega a mudar o corpo docente de muitas das escolas em cerca de 70% a 80%. Imagino que a implantação dos ciclos sem a possibilidade de trabalho conjunto dos docentes e uma formação continuada em serviço, que leve a compartilhar experiências e a refletir criticamente sobre elas, fica muito mais difícil. Então, seria preciso pensar em mecanismos mais adequados de alocação de pessoal. Ouve-se: "o direito de remoção é um direito do professor, como o de todos os outros funcionários públicos." Entretanto, é preciso considerar a função primeira do serviço que a rede de ensino oferece. Tendo em vista a atividade principal da Secretaria da Educação é que deveriam ser repensados os processos de atribuição de classes, de remoção de docentes e de concursos de ingresso, exatamente para garantir algumas das propostas essenciais que se pautam pela importância do projeto educacional da escola, elaborado e implementado de modo coletivo e compartilhado.

Cobra-se muito dos professores uma atitude criativa, de boa vontade em relação às novas demandas sociais e educativas colocadas para a escola. Mas a rede funciona de um modo contraditório e algumas medidas, rotinas, regulações, de certo modo, solapam o projeto educacional que está sendo preconizado em determinado âmbito. Vejo professores sentirem-se muito desautorizados quando se esforçam para trabalhar nas aulas de reforço com os alunos e conseguem bons resultados, mas têm de tratar ao mesmo tempo com outros alunos que faltaram muito durante o ano letivo e, tendo passado simplesmente por uma recuperação ligeira de férias, acabam prosseguindo no curso junto com os colegas. Há alunos que, em confronto com essa situação, passam também a duvidar do mérito de seu esforço.

Há também, em vigência na rede, modelos de avaliação que partem de pressupostos diferentes. De um lado, os professores são convencidos da importância da avaliação contínua, diagnóstica, da avaliação de acompanhamento que incide sobre o processo de aprendizagem e é capaz de dar indicações ao docente, à escola, e ao próprio sistema para melhor apoiar o aluno. De outro, têm de se haver com o sistema de avaliação externa do rendimento do aluno, que incide sobre os resultados da aprendizagem e tende a responsabilizar grandemente a escola e os próprios docentes pelos sucessos ou insucessos obtidos.

O modelo de avaliação contínua é ínter ou multidisciplinar. Vai buscar seus fundamentos na sociologia, na antropologia, na psicologia da educação, fundamentos com os quais, de alguma

forma, os professores estão familiarizados, porque faz parte da formação docente o estudo dessas disciplinas.

O modelo da avaliação externa do sistema de ensino tem raízes em concepções que derivam da área econômica e gerencial que não são familiares aos professores. Os pressupostos de uma avaliação externa são diferentes e, em muitos casos, inconciliáveis com os pressupostos da avaliação contínua. É verdade que a avaliação externa pode também servir como uma avaliação diagnóstica. Quando foi introduzida na rede estadual de São Paulo, ela tinha claramente essa preocupação de monitoramento, quer dizer, estava voltada para apoiar a rede em suas dificuldades, para prover condições de desenvolvimento das escolas e de seus alunos.

Mas tenho dúvidas quando esse mesmo sistema começa a ser empregado para classificar as escolas, porque essa classificação tem, também, o pressuposto da competição entre elas. Em vez de alimentar a idéia de um trabalho solidário, introduz o germe da disputa já que a classificação das escolas envolve premiações para os que nelas trabalham. Isso pode induzir a uma discriminação daqueles alunos que têm menores condições de sucesso e levar as escolas a adotarem mecanismos mais sutis de seleção, encaminhando, para não se prejudicarem, esses alunos para as escolas que estão com uma cor menos cotada. No fundo, pode-se reproduzir o sistema de exclusão que se quer superar com o regime de ciclos escolares.

Há ainda outras dificuldades que emperram o funcionamento dos ciclos escolares. No caso da rede estadual, talvez até em virtude do seu tamanho, encontra-se uma sistemática muito rígida e burocratizada de trabalhar com os recursos disponibilizados para os ciclos. Então, se uma escola tem quinze alunos que precisariam de um acompanhamento mais individualizado, mas é preciso que haja vinte para que se forme uma classe de recuperação, esses alunos vão ficar defasados até quando? Há escolas municipais em que os alunos só têm condições de ser acompanhados com recuperação paralela a partir do terceiro ano. Nesse caso, as defasagens que foram observadas antes pelos professores vão ser acumuladas, de sorte que, no quarto ano, pode-se chegar à situação de o aluno não saber ler. Dificuldades de várias ordens de acompanhamento podem levar o aluno a chegar assim à oitava série. Mas, quantos serão os alunos que estão chegando ao final do curso nessas condições? Que estudos são capazes de evidenciar também as práticas bem-sucedidas que estão sendo propiciadas pelo regime de ciclos em que acreditamos?

Nosso sistema escolar demorou séculos para consolidar normas, jeitos de funcionar que eram adequados a uma outra concepção de ensino, de educação, de sociedade. Juntamente com o novo ideário educacional é preciso que essas formas de regulação sejam postas em questão, sejam revisitadas ou substituídas a partir de outra ótica, para que a escola tenha, de fato, condições de transformar em realidade aquele projeto que está no nosso discurso de educadores, e que diz respeito ao compromisso que temos com uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

