

Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação

Texto elaborado pela Equipe da CENP

Coordenadora: Profa. Vera Lúcia Wey

De onde viemos... para onde queremos ir...

Há um discurso histórico corrente em diversas instituições e segmentos que compõem a sociedade que afirma com veemência que “é preciso mudar!”. Se, em tese, todos concordam com isso, por que mudar é tão difícil?

Em encontro da Orealc – Organização para Reforma Educativa da América Latina e Caribe – realizado na década passada, uma resposta surgiu: as mudanças, na educação, têm altos custos políticos porque envolvem milhões de pessoas e os resultados só ocorrem a médio e longo prazos, exigindo enorme coragem e compromisso dos que decidem efetuar-las.

Com efeito, essa é a explicação possível, ao nos depararmos com interpretações que não captam o sentido, importância e necessidade das inúmeras mudanças que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE vem implantando desde 1995, sem perceber que se constituem em ações integrantes de um projeto educacional abrangente e de impacto, que são, além de um desafio pedagógico, uma resposta devida pelas autoridades responsáveis às demandas sociais decorrentes de um débito que se acumulou ao longo de nossa história passada.

De fato, a educação no Brasil foi notadamente marcada – até quase as últimas décadas do século (e milênio) passado – por uma escola elitista na qual o acesso era restrito às camadas mais privilegiadas da população visando especialmente à sua formação e aprimoramento acadêmico. Caracterizada, portanto, pela postura antidemocrática e excludente. Tanto é que, nos anos 50/60, apenas 36% da população de 7 a 14 anos estava na escola e, ainda, pelos mecanismos da reprovação e jubramento, as perdas por evasão e reprovação atingiam índices de 60% ou mais. Essa escola – que todos pretendem, explicitado em seu discurso, seja do passado – discriminava duplamente a população: primeiro, negando à

grande maioria o acesso a ela, e depois – baseada nos princípios da excelência e seletividade – promovendo a reprovação e abandono para uma enorme quantidade de alunos. O legado desse período mostra sua perversa face nos índices de analfabetismo e no alarmante número de analfabetos funcionais, na faixa etária adulta, que não conseguem entender um simples texto, escrever um bilhete ou fazer contas elementares. Essa enorme dívida social que o Brasil tem com sua população não poderia ser perpetuada com a continuidade de um sistema que prosseguisse alijando outros contingentes populacionais.

A partir da herança dessa realidade, a sociedade brasileira fez uma clara opção pelos novos rumos que desejava imprimir à nação. Nesse contexto, nas décadas finais do século, em resposta aos reclamos da população, o cenário legal abriga a promulgação, em 1988, da Constituição Cidadã que restabelece os direitos essenciais da pessoa, explicitando entre eles o direito à educação. O mesmo contexto que gera os códigos de defesa do consumidor, do trânsito, o estatuto da criança e do adolescente e também produz a nova LDB.

Esta Lei de Diretrizes e Bases, formulada após ampla discussão – envolvendo a comunidade educacional de 1988 a 1996 – partindo dos princípios emanados da Constituição, revê e redefine o papel da escola. Aquela escola elitista, seletiva e promotora da exclusão social deve passar a ter nova função: transformar-se numa instituição democrática, geradora da inclusão, garantindo o direito constitucional de **acesso e permanência** da população escolarizável, assumindo sua responsabilidade na tarefa de promover a **aprendizagem** bem-sucedida de **todos** os alunos.

Pois bem: à SEE, gestora e responsável por um sistema de ensino, cabia implantar ações que preparassem e dessem suporte a uma política educacional que garantisse a implementação do compromisso legal, explicitado na LDB, frente à sociedade brasileira e, especialmente, à população do nosso estado. Nesse sentido, o conjunto de propostas desencadeado a partir de 1995/96 – entre as quais a adoção do sistema de ciclos em 98 – teve sempre o objetivo maior de dar suporte e preparar a rede de ensino para atuar no sentido de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem contínua, progressiva e bem-sucedida para todos os alunos. É oportuno ressaltar que se a opção e compromisso – legal e político – é por **todos**, isso exclui propostas restritas a algumas escolas em detrimento de outras, portanto, as ações pensadas pela SEE na sua política educacional sempre se pautaram pelo princípio de oferecer igualdade de condições a toda a rede escolar, ampliando a oferta de recursos humanos, materiais e pedagógicos de forma a atender com equidade o universo de unidades educacionais do Estado de São Paulo.

Como construímos o percurso... olhando a linha do tempo...

1995/1996/1997

Reorganização da Rede

Uma das primeiras intervenções (95/96) – que à época também gerou polêmica e não foi compreendida de imediato quanto à extensão dos seus benefícios – foi a **reorganização** da rede.

Com efeito, essa já foi uma das ações a permitir uma série de condições para a melhoria do trabalho pedagógico nas unidades escolares. Ao delimitar espaços diferenciados e específicos para crianças e jovens como critério para a reorganização física das escolas, onde umas atenderiam alunos da 1ª à 4ª série (futuro ciclo I) e outras, da 5ª à 8ª série (futuro ciclo II) e ensino médio, além de garantir o respeito às diferentes necessidades peculiares às fases de desenvolvimento de cada faixa etária e às características da docência (polivalente nas primeiras e disciplinar nas segundas), possibilitaram a concretização das seguintes propostas:

- aumento da jornada escolar dos alunos de 4 para 5 horas diárias, equivalendo a um ano a mais de escolaridade ao longo de 4 anos (**mais tempo para o aluno na escola**);
- possibilidade para mais professores comporem sua carga horária na mesma escola (**mais tempo para o professor na escola**);
- organização de salas-ambiente, com envio, para todas as escolas, de recursos financeiros para compra de materiais pedagógicos específicos e mais adequados às diferentes faixas etárias, para promover e enriquecer a aprendizagem (**mais e melhores recursos para aprendizagem**).

Professor Coordenador Pedagógico – PCP

Até 1995 apenas algumas escolas contavam com esse profissional. Do entendimento de que o trabalho pedagógico é a essência da escola e merecia ser priorizado, houve a extensão desse recurso humano para todas as unidades da rede estadual, sendo que as maiores passaram a contar com dois PCPs. Elemento de vital importância para assessorar a direção da escola no acompanhamento das atividades pedagógicas, principalmente no apoio ao corpo docente, articulando o intercâmbio de experiências bem-sucedidas, auxiliando na promoção e aprimoramento teórico-prático dos professores e acompanhando os resultados de aprendizagem dos alunos para colaborar com propostas de novas intervenções necessárias que garantam o progresso contínuo dos estudantes (**mais recursos para aprendizagem**).

Trabalho com Indicadores

Utilização, numa perspectiva diagnóstica e interventiva, de indicadores de resultados educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes ao desempenho escolar dos alunos, a partir dos dados de avaliação interna e externa, para identificar avanços alcançados e direcionar propostas mais adequadas para a continuidade do trabalho pedagógico.

Assim passaram a ser feitos, periodicamente, o acompanhamento dos **índices de aproveitamento e evasão** escolar, bem como a **realização da avaliação externa via Saesp** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – que se transformaram em importante subsídio para o sistema e as escolas nas tomadas de decisão, pontuando as principais dificuldades e quais ações se constituem em prioridades para capacitação docente, para elaboração/reformulação dos projetos pedagógicos e para definir os encaminhamentos mais adequados à continuidade de estudos, com sucesso, pelos alunos (**garantia de escolaridade e padrão de qualidade**).

Evolução dos Índices de Promoção e Evasão

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Promoção	Evasão	Promoção	Evasão
1995	79,2	9,1	70,6	21,2
1996	84,2	6,8	75,1	15,2
1997	91,7	4,2	84,9	10,2
1998	93,5	4,2	85,8	10,1
1999	92,2	4,3	83,6	10,7
2000	91,0	4,7	80,7	12,1
2001	91,8	3,1	83,4	8,9

Fonte: Censo Escolar - 2001 - Dados Finais

Saesp

Ano	Séries de Aplicação										
	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	Ciclo I				Ciclo II				1 ^a	2 ^a	3 ^a
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a			
1996											
1997											
1998											
2000											
2001											

Obs.: 2001 – Avaliação de Ciclo

Programas de Correção de Fluxo Escolar

Implantado em 1996, o Projeto das Classes de Aceleração – posteriormente premiado pela Unesco – teve como objetivo a correção da trajetória escolar dos alunos com defasagem idade/série, tendo em vista a sua reintegração e o retorno às classes regulares mais adequadas às respectivas faixas etárias. Por meio do desenvolvimento de uma proposta metodológica diferenciada e visando atender às necessidades específicas dos alunos – ressaltando a importância do registro como instrumento de acompanhamento do desempenho do aluno no processo de avaliação – esse programa capacitou professores e disponibilizou subsídios materiais fundamentados numa **nova concepção educacional e de avaliação** que – na prática – constituíram o germe da progressão continuada da aprendizagem. Essa proposta foi tendo sua abrangência ampliada e gradativamente expandida através de sua integração às diferentes formas do trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula, especialmente nas atividades das diversas modalidades de recuperação.

Programa de Correção do Fluxo Escolar – Projeto Classes de Aceleração

Evolução do Atendimento

Ano	Escolas	Classes	Alunos	Ciclo
1996	160	400	10.000	I
1997	800	1.060	40.000	I
1998	1.740	3.310	83.000	I
	100	1.340	53.000	II
1999	1.041	1.563	37.219	I
2000	570	890	11.164	I
	368	988	34.580	II
2001	722	722	17.364	I
	904	1.698	57.222	II
Total de alunos atendidos			343.549	

Programas de Reforço e Recuperação

Esta é outra ação – talvez o instrumento até agora pouco explorado pela rede em todas as suas potencialidades – para a qual a SEE direcionou sua atenção e recursos, entendendo-o como **suporte essencial para garantia da aprendizagem progressiva** e que até 1995 era apenas uma formalidade, sem condições concretas para sua realização. No quadro seguinte podemos ter

uma clara percepção de como esse recurso, colocado à disposição das escolas e professores para auxiliar os alunos com maiores dificuldades, progressivamente foi ampliando e melhorando as condições oferecidas.

Projeto de Reforço e Recuperação – Quadro Evolutivo

ANO	REFORÇO E RECUPERAÇÃO PARALELA		RECUPERAÇÃO INTENSIVA	
	LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
1995	Regimento Comum das Escolas Estaduais	Constava na legislação, mas sem condições para realização.	Regimento Comum das Escolas Estaduais	Recuperação Final , 05 dias úteis, em dezembro, após o término do ano letivo
1996	Resolução SE 49/96 Instrução DRHU 8/96	Regulamentou com 3 horas semanais, fora do horário regular de aulas. Atribuição de aulas aos professores já em exercício. Agrupamento de alunos por série ou por dificuldades, envolvendo diferentes classes ou séries. Os avanços obtidos serão considerados na avaliação do professor da classe.	Resolução SE 183/96	Janeiro de 1997, para o ensino fundamental, mediante inscrição dos alunos retidos após a recuperação final. Carga horária de 25 horas semanais, com definição por disciplina, nas turmas de 5ª/8ª. Turmas de, no mínimo, 15 e, no máximo, 30 alunos. Atribuição de aulas aos professores inscritos, com ou sem vínculo. Explícita necessidade do registro.
1997			Resolução SE 165/97	Janeiro de 1998, para o ensino fundamental e o médio; obrigatória para todos os alunos retidos após recuperação final. A carga horária permaneceu de 25 horas, ficando a cargo da escola a distribuição das aulas para as turmas de 5ª à 8ª e ensino médio. Quanto ao registro, sugere ficha.
1998	Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais <i>Estabelece a obrigatoriedade de realização de atividades de reforço e recuperação para todos os alunos, em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório. Define a forma de realização: contínua, paralela, intensiva e de ciclo. O disposto nas Normas Regimentais cumpre o estabelecido na LDB sobre a obrigatoriedade de estudos de recuperação (artigo 24, inciso V, alínea "e")</i>			
	Resolução SE 67/98	Define as formas de recuperação – contínua, paralela e intensiva. Institui crédito de horas bimestrais para cada escola Mantém até 3 horas semanais e média de 20 alunos. Prevê a admissão de docentes exclusivamente para essas atividades. Introduce utilização de registro.	Resolução SE 131/98	Mantém as mesmas condições e define nas férias de janeiro, para os cursos com organização anual, e no recesso de julho, para os cursos com organização semestral. Período mínimo de 15 dias, em janeiro e 10 dias, em julho. Alunos são encaminhados para a recuperação intensiva, de acordo com o rendimento escolar e/ou frequência.
1999	Resolução SE 07/99	Mantém as mesmas condições e ainda estabelece o período: maio, junho, setembro, outubro e novembro.	Resolução SE 179/99	Mantém as mesmas condições e amplia para ,no mínimo, 20 dias. Define as incumbências de cada um dos envolvidos. Reafirma importância do registro.
2000	Resolução SE 34/00	Mantém as mesmas condições e ainda explícita as incumbências de cada um dos envolvidos. Evidencia necessidade do registro.		

2001	Resolução SE 25/01	Altera o período: entre a 2ª quinzena de abril e a primeira quinzena de julho, entre a 2ª quinzena de agosto e a 1ª quinzena de novembro.	Resolução SE 129/01	Altera o artigo 11 da Res. 179/99 referente ao calendário de atividades
	Resolução SE 40/01 Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação. Confere ao diretor de escola a competência para escolher, dentre os docentes interessados, aqueles que se mostrem comprometidos com o projeto. Na recuperação intensiva, estabelece prioridade dos docentes capacitados para tal fim na D.E.			
2002	Resolução SE 27/02	Define: a recuperação da aprendizagem, as formas de realização, incluindo a recuperação de ciclo. Amplia o período: 1ª quinzena de março até final de junho, 2ª quinzena de agosto até final de novembro. Amplia o nº de aulas para até cinco aulas semanais. Define de forma mais detalhada as competências de todos os responsáveis. Explicita utilização de ficha individual de acompanhamento do aluno, como registro da avaliação.		

Ao lado dessas condições que foram implantadas e aprimoradas desde 95 até hoje, convém ressaltar que nas diferentes capacitações desencadeadas para subsidiar o trabalho da recuperação intensiva, inúmeros procedimentos metodológicos alternativos, inovadores e interessantes foram sugeridos, com propostas de atividades diferenciadas para dinamização do trabalho com os alunos. Em 1998, por exemplo, foi desenvolvido o projeto “Jornal”, em 99, o projeto “Revista”, em 2000, 14 diferentes “Projetos Temáticos” interdisciplinares com utilização da fotografia como estratégia, em 2001, “Projetos Temáticos por Área”. Além da capacitação e materiais produzidos para apoio, as unidades também receberam recursos financeiros para o desenvolvimento dessas propostas, que poderiam ser aproveitadas posteriormente nos projetos de recuperação paralela.

Capacitação em Serviço

A partir de 96 um novo modelo de capacitação – PEC – Programa de Educação Continuada – foi implantado na rede. Em lugar de cursos pontuais, fragmentados, restritos a itens específicos de disciplinas diversas e excessivamente teóricos, as ações de capacitação passaram a ser orientadas pelos seguintes princípios:

- Ações voltadas para o conjunto dos educadores, organizando alternadamente momentos presenciais para análise do cotidiano e ampliação da fundamentação teórica, com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho, integrando teoria e prática.

- Consideração da realidade emergente da prática dos educadores e dos indicadores de resultados educacionais como foco de demanda para discussões, reflexões e propostas de ação.
- Integração da vivência e do conhecimento dos profissionais visando à construção de um trabalho coletivo, responsável e autônomo na escola, para melhoria das práticas docentes.
- Acompanhamento contínuo das ações de capacitação, cujo resultado deve sempre evidenciar a melhoria da aprendizagem dos alunos, para seu redirecionamento quando necessário.

Para essa proposta de capacitação tão mais abrangente, novos espaços, de tempo e local, foram criados:

- HTPC – O horário de trabalho pedagógico coletivo, antes restrito a algumas escolas e professores, foi uma conquista de suma importância pois, ao ser incorporado na jornada de trabalho, quando da reestruturação da carreira do magistério em 1997, estendeu a todos os docentes o direito a essas horas adicionais e criou condições concretas para que o trabalho coletivo ocorra na escola, onde o projeto pedagógico deve ser elaborado e avaliado em contínua e permanente integração da equipe escolar, transformando-se em espaço vivo de aperfeiçoamento profissional, irradiação de novas propostas, reflexão sobre o cotidiano e disseminação de experiências bem-sucedidas.
- Além das escolas como espaço privilegiado de capacitação, outros foram potencializados e criados: 89 Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino; 50 Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional; 8 Pólos do Circuito Gestão e 37 Centros de Formação Universitária, nos quais diversos projetos de capacitação são desenvolvidos regionalmente, com as características do PEC, **implementando efetivamente uma política de formação continuada e valorização dos educadores.**

Principais Ações de Capacitação

Ano	Ação	Profissionais Atendimentos
1997/1998	Implantação do PEC – Programa de Educação Continuada – Parceria com USP, Unicamp, Unesp, Ufscar, PUC, Unitau, UMC e mais cinco agências capacitadoras.	105.000 – Supervisores, ATPs, Diretores, PCPs e Professores dos diversos componentes curriculares, durante 96 horas.
A partir de 1996	Correção do fluxo escolar – Projeto de reorganização da trajetória escolar: classes de aceleração do ciclo I e projeto Ensinar e Aprender do ciclo II (em continuidade em 2002)	30.000 – Supervisores, ATPs, Diretores, PCPs e Professores dos diversos componentes curriculares, durante 160 horas.
A partir de 2000	Circuito Gestão – Capacitação de lideranças (em continuidade em 2002 - módulo V)	20.500 – Dirigentes, Supervisores, ATPs, Diretores, Vice-Diretores e PCPs, durante 60 horas (4 módulos)
2001/2002	PEC – Formação Universitária – habilitação em nível superior para professores de 1ª a 4ª séries habilitados apenas em nível médio	6.667 – Professores do ciclo I do ensino fundamental, durante 3.200 horas

Livros na sala de aula... para além do didático

O Programa Nacional do Livro Didático, em São Paulo, desde 1995 é **descentralizado**, com a compra de livros feita pela SEE, que passou a permitir a escolha de títulos, pelas escolas e seus professores, de livros didáticos e também de livros ficcionais e não-ficcionais. A diversidade de opções oferecidas às escolas, com autonomia, permite uma adequação ao projeto pedagógico por elas desenvolvido, de modo a atender melhor às necessidades dos alunos. Assim, além da escolha do livro didático, que garante uma rotina mais tranquilizadora ao docente, também puderam ser selecionados módulos com títulos ficcionais e não-ficcionais que possibilitam aprofundamento temático, projetos interdisciplinares, convivência com diversidade de posições, valores e abordagens que dinamizam a aprendizagem e tornam possível utilizar modalidades diferenciadas e mais integradas de trabalho curricular. Houve também o cuidado em realizar capacitação para as oficinas pedagógicas e escolas, orientando quanto à importância do processo de escolha estar articulado com o projeto de trabalho da escola e sugerindo atividades interdisciplinares para uso dos diferentes módulos. Dessa forma os livros, nas diferentes classes, passam a ser, ao lado de outros materiais (jornais, revistas, vídeos, jogos), um componente enriquecedor na formação de leitores, desenvolvimento de habilidades, na qualidade do ensino, transformando as salas de aula em ambientes estimuladores da aprendizagem.

Distribuição de Livros às Escolas

Ano	Didáticos	Ficcionais/Não-ficcionais	Total
95/96	11.784.297	857.052	12.641.349
96/97	8.814.564	3.246.245	12.060.809
97/98	11.030.885	749.527	11.780.412
98/99	9.691.781	1.919.557	11.611.338
99/00	6.940.097	607.827	7.547.924
00/01	14.156.414	4.705.518	18.861.932
01/02	17.097.269	1.893.858	18.991.127
Total	79.515.307	13.979.584	93.494.891

Mudando o foco...

A opção por um novo modelo de escola não poderia estar ancorado em concepções de educação tradicionais. Assim, já a partir do Projeto das Classes de Aceleração e suas capacitações, essas novas concepções passaram a ser objeto de estudo, reflexão e proposta de atividades para subsidiar mudanças nas práticas docentes em sala de aula. O mesmo ocorreu em módulos do Circuito Gestão e nas capacitações orientadoras das escolhas de livros e dos processos de recuperação, principalmente para as destinadas à Recuperação nas Férias, que instrumentaram os professores para o desenvolvimento de trabalhos diferenciados como, por exemplo, projetos temáticos interdisciplinares, projeto jornal e projeto revista.

Essa nova abordagem e mudança de paradigma surgiu como resposta prática às pesquisas e fundamentações teóricas que as diferentes áreas das ciências humanas apontaram na discussão do processo de aprendizagem e avaliação. Citaremos alguns exemplos trabalhados na capacitação de gestores da educação, que envolveu Dirigentes, Supervisores, ATPs, Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos.

Como as diferentes áreas das ciências humanas discutem o processo de aprendizagem?

Psicologia educacional

“Toda criança é capaz de aprender quando são organizadas situações apropriadas”

“Não é o desenvolvimento infantil que limita a escolaridade dos alunos mas é a escolaridade que produz cursos específicos de desenvolvimento” (Terigi e Barquero, 1997)

Sociologia da educação

“As diferenças e desigualdades extra-escolares – biológicas, psicológicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, **de sua maneira de ‘tratar as diferenças’**” (Perrenoud, 2000)

“A escola, com suas estruturas rígidas, não consegue assimilar as diferenças de cultura, valores, comportamentos e atitudes que não os hegemonicamente dominantes, considerando **indisciplina** tudo o que foge do padrão estabelecido” (Xavier e Rodrigues, 1997)

Didática e teoria do currículo

“O tradicional critério para aprovação-reprovação, avanço-retenção, que era domínio de conteúdos pré-definidos por disciplina e série, perde qualquer sentido próprio e **não passa de uma pedagógica maquiagem da cultura da exclusão**” (Arroyo, 1997)

“O **conhecimento** não se organiza em seqüências lineares mas em **redes de significação** flexíveis, descentradas” (Machado, 1995)

Avaliação educacional

“Os processos de avaliação devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de punição, de humilhação, de depreciação, mas, sim, como **meios de alavancar ações e pessoas, corrigir problemas e solucionar impasses**” (Gatti, 2000)

“Não há nenhuma razão para acreditar nas classificações da escola. Seria conveniente, ao contrário, **duvidar do caráter decisivo** e imbatível das hierarquias formais **que a escola fabrica**” (Perrenoud, 2000)

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Também o Saresp nos mostrou que, **quanto maior o número de reprovações sofrido pelos alunos, pior era seu desempenho escolar** no período subsequente.

Desse conjunto de fundamentos emanam os seguintes **princípios**:

Quanto ao ensino e aprendizagem

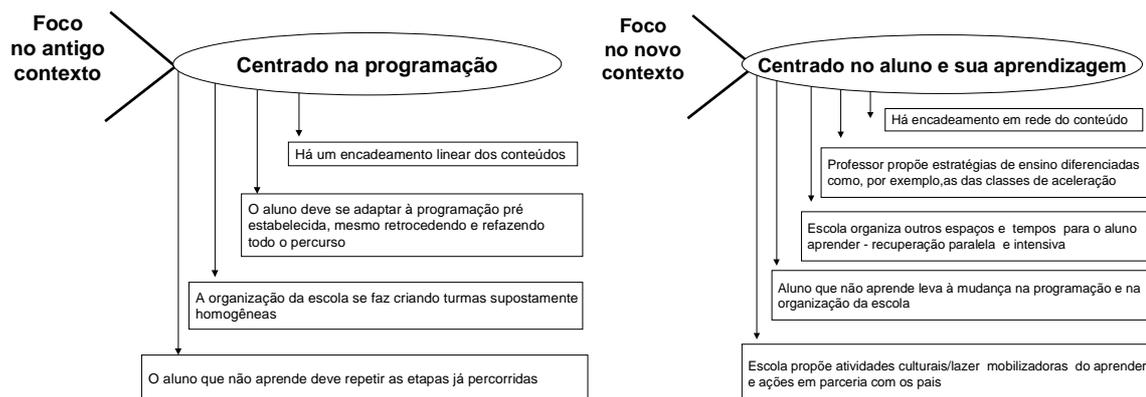
- todo aluno é capaz de aprender
- todo professor é capaz de ensinar
- a auto-estima influi na capacidade de aprender
- respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos
- desenvolvimento cognitivo, afetivo e social fazem parte do mesmo processo
- aluno motivado aprende com mais facilidade – importância das situações de aprendizagem significativas, contextualizadas e diversificadas
- novo olhar para o aluno, com acolhimento das suas necessidades, dificuldades e possibilidades
- valorização do saber do aluno e seus avanços e progressos
- nova relação professor/aluno, não ameaçadora, mas de apoio e parceria
- a diversidade entre os alunos confere heterogeneidade e riqueza ao grupo e ao trabalho

Quanto à avaliação

- a função básica da avaliação deve ser a de ajudar o aluno a aprender, identificando conquistas e problemas, como acompanhamento da aprendizagem
- a avaliação deve levar em conta tanto o resultado das tarefas (produto) como o que ocorreu no caminho para a aprendizagem (processo)
- deve definir pontos de chegada e registrar os resultados obtidos para que intervenções adequadas sejam feitas rumo a aproximações sucessivas dos pontos desejados
- o “erro” deve ser aproveitado pelo professor e aluno para reflexão, transformando-se em situação de aprendizagem – ele é sempre uma hipótese de acerto
- função diagnóstica, investigativa, indicadora de intervenções e para acompanhamento contínuo da evolução do aprendiz

Em síntese, tais princípios, à luz das novas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, desembocam na mudança de foco que o trabalho escolar deve assumir.

Esse foco, antes centrado na programação e tendo como referência o seu desenvolvimento linear, passa a ser centrado no aluno e na sua aprendizagem. A ênfase, da memorização pontual de conteúdos, passa para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas a partir de uma ação docente que considera a realidade do aluno e seu cotidiano, problematizando e contextualizando as atividades, valendo-se de projetos temáticos interdisciplinares.



Sintetizando nossa linha do tempo...

Fazendo a retrospectiva observamos que antes da implantação do sistema de ciclos, possibilitada pela LDB (art. 23 e 32), instituída pelo CEE (Deliberação 9/97) e adotada pela SEE em 1998, inúmeras ações de suporte e preparação – no período de 95,96 e 97 – já haviam sido tomadas para sustentabilidade daquela proposta. Tais ações, como tudo que é inerente à educação e processual, continuaram em vigência e se aprimoraram ao longo de sua implementação. Também convém ressaltar que a evolução dos indicadores de resultados mostravam um crescimento muito positivo sinalizando que a rede se encontrava no ponto certo para adoção daquele sistema, pois os índices de aproveitamento (em ascensão) e de permanência (queda da evasão) davam mostra cabal de que o percurso das escolas seguia no rumo emanado da Constituição, LDB e política educacional adotada no Estado. Na verdade, surpreendente foi nos depararmos com algumas reações contrárias àquela propositura.

Façamos um recorte evolutivo das ações implantadas de 95 a 98, ano no qual o sistema de organização escolar em ciclos, com progressão continuada da aprendizagem, foi adotado.

Ação	Até 1995	1996	1997	1998
Organização das escolas	Espaços iguais para diferentes alunos	Espaços específicos para crianças e jovens	Continuidade	Continuidade
Jornada dos alunos	4 horas diárias	5 horas diárias	Continuidade	Continuidade
Professor Coordenador Pedagógico	Somente nas Escolas padrão	Todas as escolas- 1 ou 2	Continuidade	Continuidade
Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	Somente nas Escolas padrão	Possibilidade de HTPC para todos.	Continuidade	Inclusão do HTPC na jornada.
Indicadores: índice de promoção	79,2	84,2	91,7	93,5
Indicadores: índice de evasão	9,1	6,8	4,2	4,2
Avaliação SARESP	–	3ª e 7ª séries	4ª e 8ª séries	5ª e 1ª EM
Classes de Aceleração	–	1ª/4ª 10.000 alunos	1ª/4ª 40.000 alunos	1ª/4ª 83.000 alunos 5ª/8ª 53.000 alunos
Capacitação	Cursos pontuais	Implantação PEC Ações mais abrangentes com novas propostas metodológicas	Continuidade	Continuidade
Autonomia regimental	Regimento único para todas as escola	Continuidade	Continuidade	Autonomia para elaborar regimento e projeto pedagógico
Recuperação paralela	Previsão legal sem condições concretas para realização	Regulamentada – 3 horas semanais além do horário. Carga suplementar para professor	Continuidade	Continuidade com crédito de horas por escola e contratação de professores
Recuperação Intensiva	5 dias úteis ao final do ano	Continuidade e proposta de Recuperação nas Férias	Recuperação em janeiro para EF opcional	Recuperação em janeiro assegurada a todos-EF e EM
Recuperação de Ciclo	–	–	–	Implantação

Mudando a prática...

Se o novo foco do trabalho pedagógico, ao invés da memorização fragmentada, descontextualizada e não-significativa de conteúdos, passa a ser direcionado para o **desenvolvimento de competências e habilidades** dos alunos, é nesse sentido que todas as atividades didático-pedagógicas devem ser pensadas, elaboradas e executadas, inclusive – e principalmente – as referentes à avaliação, pois são elas o marco referencial dos pontos de chegada a serem alcançados pelos alunos e também o ponto de partida para continuidade do trabalho pedagógico docente com esses mesmos alunos.

Não foi por outra razão que a avaliação de ciclo, ocorrida no Saresp 2001, teve como referência a pontuação de habilidades que perpassam os diferentes conteúdos disciplinares, constituindo-se na base essencial para definir as intervenções necessárias no processo de aprendizagem e o espaço escolar mais adequado para o prosseguimento de estudos, com sucesso, pelos alunos.

Saresp 2001 – Ensino Fundamental – Avaliação de Ciclo I

Habilidades avaliadas

Ciclo I - 4ª série

Localizar Informações explícitas em um texto

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Inferir uma informação implícita em um texto

Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico

Identificar o tema de um texto

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Estabelecer a relação causa/conseqüência entre as partes e os elementos de um texto

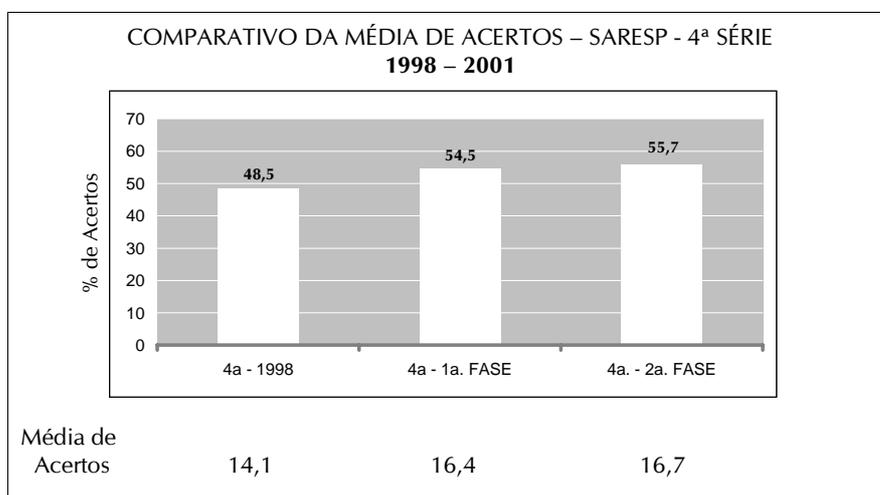
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações

Numa análise comparativa de dados resultantes da evolução do desempenho dos alunos, em suas habilidades, entre o Saresp 98 e o de 2001, com relação aos alunos da 4ª série, constatamos um crescimento tanto na comparação entre os diferentes anos de aplicação como nas diferentes fases do Saresp (antes e depois da recuperação nas férias).

No quadro a seguir observamos a evolução ocorrida de 1998 para 2001.



Não há como negar que esse crescimento mostra um caminhar de progresso numa correta direção: a da melhoria da aprendizagem. Melhoria essa que pode e deve ser aperfeiçoada.

Como?

Com intervenções cada vez melhores e mais adequadas. Com a utilização de todos os recursos já disponibilizados – e outros que possam surgir – da forma mais comprometida, competente e responsável possível.

O Saresp 2001 nos deu mostras incondicionais de que, ao direcionarmos nosso olhar para o desenvolvimento de habilidades e, a partir da análise de seu resultado propormos intervenções adequadas às necessidades dos alunos, a aprendizagem melhora.

Foi exatamente isso que aconteceu em 2001/2002. Após a aplicação da avaliação Saresp 2001 – 1ª fase em novembro –, as DEs capacitaram as escolas para recuperação de férias a partir de proposta de trabalho com projetos e áreas, formulada pela Cenp (como já vinha ocorrendo em anos anteriores) e os alunos com menor desempenho foram encaminhados para Recuperação nas Férias em janeiro, tendo participado ao final do mês da 2ª fase de avaliação do Saresp. Os resultados (quadros seguintes) foram surpreendentes.

Evolução do desempenho dos alunos depois da recuperação nas férias Ciclo I – 4ª série – SARESP 2001/2002				
2ª prova	0 a 9	10 a 12	13 a 14	15 a 30
1ª prova				
0 a 9	26,0%	18,5%	11,6%	44,0
10 a 12	8,6%	9,4%	9,1%	72,8%
13 a 14	3,4%	4,3%	5,2%	87,2%

Evolução do desempenho dos alunos depois da recuperação nas férias Ciclo I – 8ª série – SARESP 2001/2002				
2ª prova	0 a 9	10 a 12	13 a 14	15 a 30
1ª prova				
0 a 9	14,6%	22,0%	18,5%	44,9%
10 a 12	4,4%	11,8%	14,9%	69,0%
13 a 14	1,8%	6,2%	9,2%	82,8%

Observamos que, na 4ª série, por exemplo, dos alunos que na primeira avaliação haviam obtido entre 13 e 14 acertos, 87,2% obtiveram, na segunda avaliação, de 15 a 30 acertos. De modo geral o que se verifica é um grande crescimento, tanto no Ciclo I como no Ciclo II, do desempenho dos alunos antes e depois da recuperação.

Isso reforça nossa convicção de que a avaliação deve ser diagnóstica e utilizada como indicador para fundamentar **intervenções e encaminhamentos adequados** às necessidades dos alunos. Quando o processo ocorre dessa forma ele obtém sucesso. Se o resultado não mostrar progresso, o que deve ser revisto é o tipo de intervenção. É essa ação que deve ser melhorada. A aprendizagem só melhora se a intervenção melhorar primeiro.

Assim, cada escola e seus educadores devem fazer essa análise com os resultados de seu trabalho em relação aos resultados de seus alunos.

Daremos, a seguir, um exemplo do que ocorreu com um aluno, antes e depois da Recuperação nas Férias de 2002, na perspectiva do desenvolvimento de suas habilidades (ficha de acompanhamento do progresso do aluno).

**AVALIAÇÃO FINAL DO CICLO II - ENSINO FUNDAMENTAL - JANEIRO/ 2002 - SARESP
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO DO ALUNO**

Diretoria de Ensino _____ nº: _____ Regular () Supletivo ()
 Escola: _____ 8ª Série / Turma: E Período: Manhã
 Nome do aluno: RAFAEL

Quadro Diagnóstico das Habilidades

Habilidade	Resultado 29/11/01		Resultado 24/01/02		Síntese		
	Questões	Domínio		Questões		Domínio	
		S	N			S	N
1. Localizar informações explícitas em um texto	16; 18; 23; 24; 26	X		1; 12; 22; 29	X		
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	3; 11	X		7; 15	X		
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	4			8; 19; 24		X	
4. Inferir uma informação implícita em um texto.	15; 19; 29		X	3; 5; 14; 20; 23; 28	X		
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico.	8; 30	X		21; 26	X		
6. Identificar o tema de um texto.	9; 21		X	2; 13	X		
7. Identificar a tese de um texto.	7	X		10; 17	X		
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	-			18		X	
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.	-			6		X	
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	1	X		-			
11. Estabelecer a relação causal/consequência entre as partes e elementos de um texto.	2	X		-			
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	6; 10; 22		X				
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	25		X	16		X	
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc	12; 20		X	4	X		
15. Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.	14; 17		X	27	X		
16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	5; 13		X	11		X	
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	28	X		9; 30	X		
18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.	27		X	25	X		
Total de Acertos	12	7	8	20	11	4	
Nota da Redação	6			8			

Assinatura:

Desempenho	SARESP 1+2+RECUP.				Observações:	
	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB		
	L.C.	C	C	C		C
C.M.	C	C	C	C	C	2ª Fase – 20 e 8
C.H.	C	C	C	C	C	

Freq. Ano: _____
 Freq. Rec. Int. Total () Parcial () Esporádica ()

Diretor: _____
 Prof. Coordenador: _____

• Circundar os acertos do aluno por habilidade e totalizá-los no campo indicado.

AVALIAÇÃO FINAL DO CICLO II - ENSINO FUNDAMENTAL - JANEIRO/2002 - SARESP
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO DO ALUNO

Diretoria de Ensino _____ nº: _____ Regular () Supletivo ()
 Escola: _____ 8ª Série / Turma: E Período: Manhã
 Nome do aluno: GREICE

Quadro Diagnóstico das Habilidades

Habilidade	Resultado 29/11/01				Resultado 24/01/02				Síntese
	Questões		Domínio		Questões		Domínio		
	S	N	S	N	S	N	S	N	
1. Localizar informações explícitas em um texto	16; 18; 23; 24; 26		X		1; 12; 22; 29				Parecer Final do Conselho <i>Por apresentar bom desempenho global durante o ano, o Conselho considera a aluna promovida.</i>
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	3; 11		X		7; 15				
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	4		X		8; 19; 24				
4. Inferir uma informação implícita em um texto.	15; 19; 29		X		3; 5; 14; 20; 23; 28				
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico.	8; 30	X			21; 26				
6. Identificar o tema de um texto.	9; 21	X			2; 13				
7. Identificar a tese de um texto.	7	X			10; 17				
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	-				18				
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.	-				6				
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	1		X		-				
11. Estabelecer a relação causal/consequência entre as partes e elementos de um texto.	2		X		-				
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	6; 10; 22	X			16				
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	25		X						
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc	12; 20	X			4				
15. Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.	14; 17		X		27				
16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	5; 13	X			11				
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	28		X		9; 30				
18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.	27		X		25				
Total de Acertos		12	5	11					
Nota da Redação		6							

Assinatura:

Desempenho	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	SARESP 1+2+RECUJ.	Observações:	
	L.C.	B	B	A	B		1º SARESP - 12 e 6 (RED.)
	C.M.	C	B	B	B		
	C.H.	B	B	B	B		

Freq. Ano:

Freq. Rec. Int. Total () Parcial () Esporádica ()

• Circundar os acertos do aluno por habilidade e totalizá-los no campo indicado.

Quando a escola e os professores identificam com clareza quais são as dificuldades dos alunos, objetivando seu grau de desenvolvimento nas diferentes habilidades, as pistas para as ações subseqüentes ficam mais claras. Quando são garantidos **registros** em continuidade é possível perceber onde houve avanço e onde são necessários mais investimentos.

Progressão continuada da aprendizagem se faz assim: um processo aparentemente tão complexo... mas, talvez, tão simples...

- Definir habilidades básicas a serem alcançadas por todos os alunos.
- Programar ações – no projeto pedagógico, pelo coletivo dos educadores e comunidade – para o desenvolvimento dessas habilidades.
- Avaliar e registrar, continuamente, os avanços e dificuldades.
- Propor intervenções para superação das dificuldades.
- Avaliar essas intervenções e redirecioná-las quando não forem bem-sucedidas, propondo atuações, organizações e projetos diferenciados que atendam às necessidades dos alunos.

Mudança da prática e autonomia...

Muito bem: se a sociedade brasileira fez uma opção pela democratização da educação; se o Estado de São Paulo implantou uma política educacional calcada num modelo de escola inclusivo; se a SEE disponibilizou novos recursos organizacionais, humanos, financeiros e materiais; se novas concepções foram trabalhadas ao longo das capacitações do Programa de Educação Continuada com todos os educadores da rede; se os indicadores de resultado nos mostram uma evolução positiva onde estamos garantindo o acesso (99% das crianças de 7 a 14 anos, em São Paulo, estão na escola), a permanência (a evasão caiu, no EF, de 9% em 1994 para 3,1% em 2001 e, no EM, de 19% para 8,9% – Censo MEC 2001); se o acesso e permanência já constituem, além de um ganho quantitativo também um avanço qualitativo – pois os excluídos e evadidos não tinham qualidade alguma –, o que ainda falta para melhorar mais a qualidade da aprendizagem dos alunos?

A escola deve, também num processo progressivo, se apropriar da autonomia que possui na formulação de seu projeto pedagógico – condição dada pela LDB e levada a cabo com a possibilidade de formulação de seu próprio regimento, a partir das Normas Regimentais Básicas aprovadas pelo CEE em 21.03.98 – otimizando todos os recursos que lhe foram disponibilizados para aprimorar a qualidade das suas intervenções e assumir sua responsabilidade em assegurar a aprendizagem que é direito de todos os alunos.

Ela já mostrou que é capaz disso. **Os avanços até hoje alcançados não foram conquistados apenas pela via legal.** Foram conseguidos porque ela e seus educadores assim o fizeram.

É importante, mas não basta, que a lei garanta. É necessário, mas não suficiente, que os sistemas disponibilizem novas condições e recursos. Mas é, sim, fundamental e indispensável que os educadores queiram concretizar o que diz a lei, desejem utilizar adequadamente os recursos existentes e se disponham, efetivamente, a mudar sua postura e sua prática... afinal, se todos dizem que é necessário mudar, porque é tão difícil mudar?

A questão é: se não mudarmos nossa prática, queremos de fato mudar? A quem interessa perpetuar a escola excludente? É essa escola que desejamos manter?

Se a resposta que encontrarmos é o real desejo de mudança, urge que a conduta ética e o comportamento solidário se traduzam em atitudes verdadeiramente comprometidas e responsáveis por parte de todos e cada um dos educadores. Essa é uma opção individual, sim, embora não estejamos apregoando atos heróicos e solitários mas, antes, engajados, entusiastas e mobilizadores dos parceiros mais “apáticos”. Se cada um ficar esperando primeiro a mudança do outro, provavelmente ninguém mudará. Onde todos esperam por todos, ninguém faz nada. Sabemos o quanto um professor ou diretor comprometidos e envolvidos são capazes de estimular e propulsionar novos vôos... e não há muito tempo para esperas... as transformações e desafios ocorrem cada vez com maior velocidade...

No Brasil, para atingir 50 milhões de pessoas, o rádio demorou 30 anos, a televisão, 13 e a internet, 4!

Enquanto isso... as transformações e mudanças na escola ocorrem num ritmo incompatível com as mudanças do contexto... mas ocorrem se houver vontade de todos os envolvidos. Já vimos o quanto ela avançou... talvez tenhamos que acelerar o tempo. E acelerar para continuar em frente... não para retroceder!

Assumir um compromisso com a mudança concreta nas posturas comportamentais e nas práticas cotidianas, para que a transformação ocorra e consigamos consolidar a escola realmente democrática, que fortaleça em reciprocidade uma sociedade também democrática, com a certeza de que colheremos, sempre, o que estivermos plantando, pois ninguém dá o que não tem – esse é o desafio para todos e cada um dos educadores de nosso estado.

Dirão alguns: “Os professores querem mudar sua prática mas estão desmotivados”. Encontramos a resposta no mestre Paulo Freire: “Não posso motivar para a prática. Eu me motivo ao praticar”.