



Paidéia

ISSN: 0103-863X

paideia@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Lucato Cianflone, Ana Raquel; Fernandes de Andrade, Érika Natacha
Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar
Paidéia, vol. 17, núm. 38, septiembre-diciembre, 2007, pp. 389-402
Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423759009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar

Ana Raquel Lucato Cianflone

Érika Natacha Fernandes de Andrade

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, Brasil

Resumo: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ao propor a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada, introduz importantes modificações na organização escolar e nas práticas de avaliação adotadas nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, os objetivos desta pesquisa foram: investigar as práticas avaliativas que configuram a cultura e o *ethos* escolares e como esses valores fundamentam e orientam o trabalho pedagógico. Considerando os objetivos propostos, foi adotado referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. O estudo foi realizado em três escolas de ensino fundamental da rede estadual paulista junto a professores, equipe pedagógica e direção. Os resultados permitem concluir que há predominância de práticas fundadas no sistema de ensino seriado. Foram observados valores associados à função seletiva da escola e movimentos de resistência e ajustamento às novas medidas, como: remanejamentos informais de alunos, precariedade na formalização das avaliações.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Educação básica. Cultura escolar.

Assessment practices in elementary education and school culture

Abstract: The LDB 9.394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Directives and Basis for the National Education), introduced important modifications in the organization and assessment practices adopted in Brazilian schools. In this context, the purpose of this study was to investigate the assessment practices that shape school culture and its *ethos* and also how these values give basis to and guide the pedagogical work. Considering the aims proposed, the qualitative investigation was used as a methodological support. The study was conducted in three state public elementary schools involving teachers, pedagogical coordinators and direction. The results indicate that there is a predominance of practices grounded on a sequential system instead of a progressive one. Values associated to a selective school function and movements of resistance and of adjustment to the new purposes were noticed as follows: informal handling of student class transfers, precarious ordination of the assessments and the establishment.

Keywords: Educational assessment. Elementary education. School culture.

Prácticas de evaluación en la enseñanza y cultura escolar

Resumen: La LDB 9.394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), al proponer la organización de la enseñanza en ciclos y el régimen de progresión continua, introduce importantes cambios en la organización escolar y en las prácticas de evaluación adoptadas por escuelas brasileñas. En ese contexto, los objetivos de la investigación fueron investigar las prácticas de evaluación que configuran la cultura y el *ethos* escolares y como esos valores fundamentan y orientan el trabajo pedagógico. De acuerdo con los objetivos propuestos, se ha adoptado el referencial teórico-metodológico de la pesquisa cualitativa. El estudio se ha realizado en tres escuelas de enseñanza fundamental del estado de São Paulo con profesores, personal de coordinación pedagógica y dirección. Los resultados permiten concluir que hay predominancia de prácticas fundadas en el sistema de enseñanza serial. Se han observado valores asociados a la función selectiva de la escuela y movimientos de resistencia y de acomodación a las nuevas medidas, como: reacomodaciones informales de alumnos y precariedad en la formalización de las evaluaciones.

Palabras clave: Evaluación educacional. Educación básica. Cultura escolar.

Introdução

O *fracasso escolar* no sistema brasileiro de educação pública vem sendo tema recorrente de pesquisas e presença constante no debate educacional desde meados do século XX até os dias de hoje. Apesar do desgaste da expressão, a persistência de sua presença no debate indica a dificuldade de enfrentamento do problema, assim como coloca em discussão o papel da instituição escolar na sociedade. Ao longo desses anos, o elevado número de repetência e evasão indica tanto a gravidade e a cronificação do problema como as dificuldades na efetivação de medidas que busquem a superação dessa situação. As pesquisas e análises produzidas sobre o tema no período mostram, segundo Abramowicz e Moll (1997), aproximações com abordagens ora “sociológicas”, ora “psicológicas”, ora “psicopedagógicas”. Entretanto, nas pesquisas das últimas décadas, têm predominado abordagens múltiplas, que buscam articular processos sociais de exclusão com a dinâmica de funcionamento da escola e a inclusão de categorias como raça e gênero.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve expressiva divulgação de pesquisas (Gatti, 1981; Patto, 1991) sobre rendimento escolar, nas quais foram associadas variáveis escolares e sócio-econômicas. De modo geral, esses estudos demonstraram claramente – além dos números extremamente elevados de repetência e evasão – que a cada repetência, o desempenho do aluno piorava em decorrência da significativa diminuição de sua autoconfiança e das situações desestimuladoras a que era exposto. Como consequência desse processo, a evasão representava para o aluno a única alternativa para evitar sucessivas frustrações. Cabe destaque ao estudo de Patto (1991) que analisa o fracasso escolar não como fracasso do aluno, mas como um fracasso da escola que desenvolve seu trabalho pautado em mecanismos internos de exclusão, hierarquias e discriminação.

A partir de uma análise histórica sobre as possíveis explicações para o fracasso escolar, Patto (1991) afirma que

a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão

organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana, isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos (...) (p. 62).

A psicologia das diferenças individuais, fortemente marcada pela psicofísica e psicometria, baseava-se na análise das diferenças de desempenho existentes entre os sujeitos na sociedade, de forma a buscar nas características individuais as explicações para os motivos que levavam uma criança a aprender e outra não, atribuindo, desta forma, o fracasso escolar ao aluno (Sawaya, 2002).

Com o passar do tempo, o valor atribuído à hereditariedade e à raça como responsáveis pela determinação do comportamento diminui. No entanto, a explicação para os diferentes desempenhos passa a ser cultural, predominando nos anos sessenta a *teoria da carência cultural* (Patto, 1991). Seu pressuposto é de que o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou privação cultural decorrentes de suas precárias condições de vida.

A partir das pesquisas e análises de Patto (1991) é construída uma nova perspectiva de análise, que considera o fracasso escolar produto da própria escola, fruto da relação escola-sociedade. Nesse contexto, o desempenho dos alunos é analisado em função das práticas e processos que se desenvolvem na instituição escolar em sua totalidade.

Atualmente, visando o enfrentamento e a superação da evasão e da repetência, associadas às várias outras demandas por transformação da escola no Brasil, e particularmente no estado de São Paulo, reformas nos sistemas de ensino vêm sendo postas em ação. Dentre os elementos mais expressivos das reformas em curso, a *organização do ensino em ciclos* se configura como um dos pontos nevrálgicos, especialmente por atingir a estrutura e o funcionamento da escola, a definição do tempo escolar e a organização do currículo. Além disso, exige a ressignificação do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas. A despeito de ser considerada como

“novidade”, a literatura revela importantes experiências de organização do ensino em ciclos nos níveis estadual e municipal que datam a década de 1960. Ao longo dos anos 80, vários governos, estaduais, especialmente nas regiões sul e sudeste do país, implementaram medidas de reorganização dos sistemas de ensino, objetivando também a eliminação da evasão escolar (Barreto & Mitrulis, 2001). Essas mudanças coincidem com processo de redemocratização do país e com a chegada ao poder de partidos de oposição considerados progressistas que buscaram democratizar o acesso e garantir a permanência dos alunos na escola.

Cabe destacar que a possibilidade de organização não seriada do ensino já constava na Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), artigo 104, que prevê “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”. Apesar das possibilidades legais presentes na legislação anterior, é a atual Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) que reconhece e propõe essa forma de organização do ensino fundamental em nível nacional. Ao definir as linhas mestras da educação nacional, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) criou condições legais e estratégias para viabilizar a universalização da educação básica, já prevista na Constituição de 1988. Dentre as principais diretrizes da nova lei, destacam-se as que se referem à flexibilização da organização do ensino básico como o regime de ciclos (art.23):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (p. 8).

No inciso 1 do parágrafo IV do artigo 32 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, p. 12) consta que “é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. O inciso 2 do mesmo artigo afirma que “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o *regime de progressão continuada*, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (p. 12).

Além dos princípios e diretrizes estabelecidos pela nova lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 (Brasil, 2001) também propõem a organização do ensino em ciclos, contribuindo, desta forma, para a crescente expansão do regime no país.

É importante ressaltar o fato de que, apesar das alternativas de organização propostas acima, o artigo 24 evidencia que o ensino seriado continua sendo a referência para a organização da escola e o trabalho pedagógico:

Art.24- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola (...)

I - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino:

II - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares.

Nota-se que as idéias de anuidade, classificação, promoção, currículo seqüencial e série como forma de referência para o agrupamento de alunos, típicos do sistema de ensino seriado é a referência para a organização da educação atual, apesar das novas possibilidades já expostas no artigo 23 quanto à organização do ensino em ciclos (Alavarse, 2002).

A proposta para a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo

Na década de 90, mais especificamente em 1995, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em consonância com o panorama nacional e internacional, põe em curso uma série de medidas que visam reformar profundamente seu sistema de ensino. A primeira dessas medidas foi a *Reorganização da rede física*, que reorganizou as escolas da rede com o objetivo de agrupar os alunos por faixa etária e atender, em escolas distintas, crianças da 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Outra medida importante foi a implantação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em 1996, denominada avaliação de monitoramento, que tem como objetivo avaliar e monitorar a qualidade da rede de ensino. Também foi iniciada uma série de projetos e programas, como: *Programas de educação continuada, aceleração da aprendizagem, classes de aceleração, salas-ambiente, dentre outros* (São Paulo, 1998, 1999).

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEESP), como responsável pela formulação de políticas e diretrizes para o sistema de ensino do Estado, propõe, em 1997, que a Secretaria Estadual de Educação articule “esforços e ações para a implantação do regime de Progressão Continuada em Ciclo Único no Ensino Fundamental”, podendo ser desmembrado em ciclos parciais, como por exemplo de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, em consonância com o projeto de reorganização do ensino da rede estadual (Conselho Estadual da Educação de São Paulo - CEESP, 1997). Assim, de acordo com essa deliberação, a Secretaria Estadual de Educação implanta, no ano de 1998, em toda rede de ensino fundamental, o regime de ciclos com progressão continuada.

O principal documento que define a medida é o Relatório da Indicação nº 8/97 do CEESP (1997), no qual são corroborados os dispositivos da LDB 943/96 sobre a organização do ensino em ciclos e progressão continuada.

O documento do CEESP também atribui à avaliação da aprendizagem um papel central na implementação da reforma, recomendando que:

O processo de avaliação em sala de aula deve receber cuidados específicos por parte

dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois esta avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta padrões mínimos de aprendizagem esperada para os seus alunos. (...). A proposta deverá também, prever e assegurar participação das famílias no acompanhamento do aluno, dentro do *regime de progressão continuada*, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre sua frequência e aproveitamento (CEESP, 1997, p. 5).

A noção de progressão continuada surge na literatura educacional brasileira, de forma mais sistematizada, na década de 50 – sob a denominação de promoção automática – em um artigo de Leite, (1999). Nesse artigo, Leite (1999) registra as consequências negativas da reprovação para a criança e o adolescente, sendo elas: sentimento de incapacidade, perda da noção de seu nível de realização e o não-reconhecimento dos valores veiculados pela escola. Como consequência desse processo, a evasão representava para o aluno a única alternativa para evitar sucessivas frustrações. Penin (2000) destaca que, a despeito da nítida preocupação de Leite (1999) com a qualidade do ensino, a expressão promoção automática mostrou-se menos adequada do que progressão continuada, pois a primeira diz respeito à ação administrativa, e a segunda, ao aluno e seu desenvolvimento.

Pelo que foi descrito, nota-se que a proposta de progressão continuada, assim como as evidências sobre os danos da reprovação, estão presentes na literatura educacional brasileira há décadas. Nota-se também previsões na legislação que permitem, há anos, a implantação da progressão continuada. Além desses aspectos, várias experiências positivas foram desenvolvidas como classes de aceleração e projetos de recuperação ao longo do período letivo.

Considerando que a “experiência recente demonstra que é perfeitamente viável uma mudança mais profunda e radical na concepção de avaliação da aprendizagem” o Relatório do CEESP afirma:

A exemplo dos outros países, parece que já contamos com condições objetivas para a introdução de mecanismos de progressão continuada dos alunos ao longo dos oito anos

do ensino fundamental. O atual Ciclo Básico, formado pelos dois anos iniciais do ensino fundamental, já adotados na rede estadual e a estruturação de todo ensino fundamental em ciclos experimentada pela Prefeitura Municipal de São Paulo, constituem sinais evidentes de que tal mecanismo tem condições de ser assimilado e implantado em todo sistema de ensino do Estado de São Paulo (CEESP, 1997, p. 2).

No entanto, apesar de todas as condições favoráveis apontadas, vários autores (Barretto & Mitrulis, 2001; Mainardes, 2001; Oliveira, 1998; Paro, 2001; Penin, 2000; Sousa, 2000) vêm registrando uma forte resistência à implementação efetiva da progressão continuada, não apenas em grande parte dos professores, mas também na sociedade brasileira. Mais uma vez cabe recorrer à análise, ainda atual, de Leite (1999), que já na década de 50 registrava resistências a essa proposta. Para o autor, a resistência à idéia de progressão continuada residia basicamente em três fatores: a aceitação da escola como seletiva, a aspiração e a crença na possibilidade de classes homogêneas e a crença no prêmio e no castigo como formas de produzir aprendizagem.

Ao analisarem as versões de professores, pais e alunos, Barretto e Mitrulis (2001) tecem algumas considerações importantes sobre o processo de implantação dos ciclos escolares e da progressão continuada. Para as autoras, os professores interpretam essa medida como de iniciativa exclusiva dos gestores do sistema.

Com relação à versão dos pais de alunos, Barretto e Mitrulis (2001) relatam as dificuldades destes em interpretar os dados de fichas descritivas e qualitativas dos desempenhos de seus filhos, especialmente os processos de avaliação difusos e sem medidas precisas. Já com relação aos alunos, as autoras afirmam que há indícios de que a abolição da reprovação vem suscitando falta de motivação para os estudos e absenteísmo. Isso ocorreu, sobretudo, com alunos mais velhos, que já freqüentavam a escola no sistema seriado tradicional. Há indícios de que os alunos socializados no novo sistema apresentam menor tendência em faltar indevidamente. Nesse cenário, Barretto e Mitrulis (2001) destacam como a

motivação para os estudos permanece fortemente associada à obtenção de notas, à competição e ao medo da reprovação. Barretto e Sousa (2004) destacam que este contexto foi agravado pela ausência de iniciativas e condições de trabalho que pudessem manter e sustentar os fundamentos da reorganização do ensino.

Dentre as vozes que se levantaram de maneira crítica à proposta está o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). A entidade apresenta também uma diferenciação entre *progressão continuada* e *promoção automática*. Considera que a primeira pode representar uma melhoria na qualidade do ensino e uma democratização efetiva da escolaridade; enquanto a segunda viria a produzir maior desigualdade social, apenas “empurrando” os alunos para a conclusão da escolaridade sem garantir sua aprendizagem. Indica também que os problemas residem não na proposta, mas sim nas suas reais condições de efetivação, como: elevado número de alunos por sala de aula, falta de coordenadores pedagógicos suficientes para orientação dos trabalhos, ausência de apoio pedagógico aos professores e familiares dos alunos e problemas de infra-estrutura e material nas escolas (Almeida, Fusari, Manfredi, Pimenta & Santos, 2000).

A despeito das mudanças nas estatísticas escolares no que diz respeito à diminuição da evasão, repetência e correção do fluxo, Arelaro (2005) aponta que a medida colocou professores e especialistas em desacordo não só porque estes não participaram das discussões, mas também porque se sentiram desrespeitados e desautorizados com relação à função que consideravam ser de sua exclusiva responsabilidade: a avaliação pedagógica e educacional dos alunos.

A centralidade da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos

A implantação do sistema de ciclos com progressão continuada implica em importantes transformações que envolvem desde os objetivos básicos do processo de escolarização até as atividades do cotidiano da sala de aula, especialmente as práticas avaliativas.

Essa nova perspectiva coloca o conhecimento como processo, não se adequando, assim, à idéia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória praticada no ensino seriado. Assim, impele a escola, e particularmente os professores, a uma profunda revisão dos significados, crenças e valores que permeiam suas práticas, assim como o desenvolvimento de avaliações mais processuais, formativas, voltadas para o diagnóstico e a intervenção constante no processo de ensino e aprendizagem. Isso faz com que os professores façam atribuições e qualifiquem o aluno e seu trabalho cotidianamente. Desse modo, a avaliação interna realizada pelo professor constitui o eixo fundamental de sustentação da progressão continuada e do próprio sistema de ciclos (Oliveira, 1998; Souza, 2000).

Nesse sentido, é extremamente oportuno o conceito de *ambiente avaliativo em sala de aula*, desenvolvido por Stiggins e Conklin (1992). Embora não tenham construído um modelo, os autores apresentam uma concepção de avaliação muito fértil para a pesquisa na área. Para eles, a “avaliação é uma atividade discreta e integrada” (Stiggins & Conklin, 1992, p. 53); discreta porque pode ser identificada em várias situações na sala de aula e integrada porque é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação resulta, então, de uma complexa teia de interatividade entre professor e alunos, daí a necessidade de considerar o meio envolvente. Para conhecer esse ambiente avaliativo na sua globalidade os autores indicam a necessidade de imersão na cultura da escola e da sala de aula, observar e registrar o cotidiano, perceber opiniões, expressões e expectativas de professores e alunos. Os docentes são considerados os *motores* do ambiente: as opções dos professores sobre as práticas de avaliação criam a base ecológica da sala de aula, estabelecendo o ritmo, construindo as expectativas dos alunos sobre o seu papel e definindo a natureza fundamental da interação em sala de aula (Stiggins & Conklin, 1992).

É importante salientar que estamos considerando *práticas avaliativas* não apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem *feedback* e orientação.

Considerando que os professores estão constantemente fazendo atribuições a eventos e pessoas, mesmo que de forma sutil e pouco explícita, essas ações informam os estudantes sobre a percepção que o professor tem dele. O modo como esse processo vem ocorrendo atualmente na escola brasileira foi registrado por Carvalho (2001) que demonstra claramente a fragilidade e as contradições dos critérios e instrumentos de avaliação utilizados.

Com base no exposto, o objetivo desta pesquisa foi investigar os valores que permeiam as práticas avaliativas na escola e que configuram a cultura e o *ethos* escolares. Mais especificamente, a pesquisa buscou investigar: quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula; como se dá o processo de valoração, ou seja, a transformação do que é, naquilo que deve ser; que relação é possível identificar entre o *ethos* escolar e as práticas avaliativas; quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas.

O desenvolvimento da pesquisa

Em função dos objetivos acima definidos, foi adotado o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. O essencial, de acordo com esse referencial, é o significado que as pessoas atribuem às ações e eventos, o modo como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor e como desenvolvem e compartilham valores, significados e crenças (Bogdan & Biklen, 1994). Isso não significa que estes sejam unívocos no grupo, mas, como afirmam Rubin e Rubin (1995), a arena cultural é composta por subgrupos com diferentes modos de interpretação da realidade e comportamentos. De modo geral, os estudos qualitativos são realizados em um único local e têm como procedimentos típicos de coleta de dados a observação, a entrevista e a análise documental. No entanto, dependendo dos objetivos da pesquisa, há outras alternativas metodológicas que seguem os mesmos princípios e procedimentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa, porém com um desenho diferente, como o estudo de casos cruzados, adotado nesta pesquisa.

O estudo de casos cruzados, conforme definição de Miles e Huberman (1994), vem sendo utilizado de modo crescente nas últimas décadas,

especialmente em ambientes complexos como escolas (Miles & Huberman, 1994). A despeito da complexidade do modelo, sua crescente utilização se deve ao seu maior potencial para generalização e desenvolvimento de teorias que os estudos realizados em um único local. Embora o tema da generalização seja uma questão controversa entre pesquisadores – pois muitos afirmam que esse não é o objetivo dos estudos qualitativos, concordamos com a argumentação de alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994; Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990; Noblit & Hare, 1988) que enfatizam a importância desse tipo de pesquisa, a contribuição específica que podem oferecer, assim como os cuidados que precisam ser tomados.

Em síntese, esses autores afirmam que os estudos de casos cruzados são relevantes porque permitem elucidar algumas questões que ficam em aberto nos estudos de casos únicos. Dentre essas questões, podemos destacar algumas: até que ponto um caso descrito é totalmente idiossincrático; como processos mais gerais são qualificados pelas condições locais; qual a relevância de achados locais para outras situações similares. Outro aspecto importante destacado por Miles e Huberman (1994) é que os casos cruzados também ajudam o pesquisador a encontrar dados divergentes, fator importante para o fortalecimento de teorias construídas através da análise de similaridades e diferenças.

No que diz respeito aos cuidados que devem ser tomados, destacamos: cada caso deve ser entendido e descrito em seus próprios termos; não devem ser acrescentadas variáveis separadas como em um processo quantitativo, sob o risco de se destruir a rede local de causalidade; deve-se buscar uma teoria de explicação social que ao mesmo tempo preserve a singularidade de cada caso.

Consideramos que apesar da complexidade e dos riscos da metodologia proposta, há vantagens significativas em sua utilização. Uma dessas vantagens reside na pertinência dos objetivos propostos em relação à situação a ser pesquisada. O fato de o regime de ciclos com progressão continuada ter sido implementado simultaneamente em todo sistema de ensino paulista é um indicador importante de que há similaridades que perpassam toda a rede. No entanto,

essas similaridades são interpretadas de modos distintos, associadas às condições e culturas locais, que precisam ser investigadas e compreendidas. Outra vantagem na utilização dessa metodologia é a grande possibilidade de se encontrar dados originais sobre o tema.

Neste estudo foram pesquisadas três escolas públicas da rede estadual de ensino do interior do Estado de São Paulo. Inicialmente, o estudo foi desenvolvido em uma delas. Durante a análise preliminar dos dados na primeira escola, foram escolhidas outras duas escolas. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, assim constituídas¹.

Etapa 1: Fase exploratória da pesquisa na Escola 1. Identificação de participantes e de unidades de observação. Definição de critérios para escolha das Escolas 2 e 3, a partir da análise preliminar dos dados.

Etapa 2: Início do trabalho de campo nas Escolas 2 e 3 e continuidade da coleta de dados na Escola 1.

Etapa 3: Elaboração dos relatórios específicos de cada escola. A partir dos relatórios específicos, foram colocados em evidência os aspectos comuns e divergentes entre os três casos, segundo modelo proposto por Miles e Huberman (1994).

Na fase exploratória da pesquisa foram elaborados roteiros semi-estruturados para observação e entrevistas. Foram observadas situações cotidianas da sala de aula durante um ano letivo no primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Também foram foco de atenção especial as atividades de recuperação propostas pela escola, as reuniões de professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e do Conselho de Escola. Foram entrevistados, no conjunto das três escolas, 16 professores, 5 diretores e 3 coordenadores pedagógicos. Os registros das observações foram feitos em um diário de campo; as entrevistas foram gravadas (sob consentimento) e posteriormente transcritas para análise. Foram coletadas também informações para caracterização dos participantes, como: idade, sexo, formação, tempo de magistério e tempo de serviço na escola. Para carac-

¹ Os procedimentos de coleta de dados em todas as etapas e nas três escolas foram: observação, entrevistas e análise documental.

terizar o contexto pedagógico pesquisado, foram também objetos de análise alguns documentos internos da escola, como: projeto pedagógico, normas de convivência, regimento interno, material produzido pelos professores e registros sobre os alunos.

A análise do material empírico coletado foi realizada em duas grandes etapas: *análise preliminar* e *análise final*. Na primeira fase foram extraídas e agrupadas idéias genéricas pertencentes aos fenômenos observados, na qual foi possível a construção de categorias descritivas iniciais. A segunda fase, de *análise final*, se caracterizou essencialmente pela relação teoria/empíria, ou seja, por um movimento de ida e volta, do material empírico para a teoria, do qual resultaram a redefinição das categorias iniciais e a construção das categorias analíticas.

Resultados e discussão

O propósito de apreender o cotidiano da escola e compreender as ações nela desenvolvidas em um contexto de reforma, demandou a adoção de categorias que abarcassem esse fenômeno em toda sua complexidade. Nesse sentido, a categoria “cultura escolar”, concebida como uma abordagem na qual a singularidade dos problemas escolares são apreendidos como parte de uma totalidade, se mostrou útil e fértil. O conceito de “escola como cruzamento de cultura” de Pérez Gómez (2001) considera a cultura escolar como uma rede específica em que “múltiplos elementos subterrâneos, tácitos, imperceptíveis que constituem a vida cotidiana da escola assumem especial relevância” (Pérez Gómez, 2001, p. 18). Para o autor, ocorre na escola um complexo cruzamento entre as seguintes culturas: *crítica* (disciplinas científicas, filosóficas e artísticas); *acadêmica* (currículo, influxos sociais constituídos por valores sociais hegemônicos); *institucional* (papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola) e *experencial* (adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios com seu meio).

Os dados apresentados a seguir representam um esforço no sentido de captar a dinâmica da escola a partir da interação entre sua estrutura organizativa, os interesses, papéis e comportamentos de seus principais agentes.

Concepções de organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas

A noção de organização do ensino em ciclos apareceu como uma noção ainda precária, mal definida e sem impacto sobre o trabalho pedagógico. No plano do discurso, notou-se, uma oscilação entre dois pólos. O primeiro pólo, de caráter mais convencional, revela uma concepção de ciclo como uma dilatação do tempo para criar novas oportunidades de repetição e revisão de conteúdos aos alunos e como um deslocamento da reprovação para as etapas posteriores da formação. A organização da rotina e as tarefas não mudam e o horizonte temporal é o período letivo. O segundo pólo, de caráter mais inovador, concebe o ciclo como uma profunda mudança na escola e nas práticas pedagógicas; considera a diversidade de ritmos e percursos de aprendizagem.

Embora tenha sido possível fazer essas distinções no plano do discurso, a observação de campo evidenciou que no cotidiano essas diferenças não se revelam. O mesmo modo de organização do trabalho pedagógico do sistema seriado persiste; não foram observadas proposições de tarefas diferenciadas e nem respeito aos ritmos individuais, mesmo dentre os professores que incorporam, no nível do discurso, o “espírito” das novas diretrizes pedagógicas. Apesar de não terem sido registradas rupturas significativas em relação ao sistema seriado, é possível que esse discurso, situado no pólo inovador, seja indício de que uma nova forma de pensar a escola, distinta da escola seriada, começa a se delinear.

A expressão ciclos, com toda sua abrangência e elasticidade, parece indicar apenas uma forma organizativa do ensino fundamental, uma delimitação temporal, administrativa, portanto apenas o fracionamento de um todo, sem impacto sobre o trabalho pedagógico. Certamente, a ambigüidade na implantação dos ciclos no estado de São Paulo muito contribuiu para a configuração dessa situação. Ao se implementar os ciclos em consonância com a reorganização física da rede, manteve-se, na prática, a referência no sistema seriado. Muitos professores indicaram alguns fatores que ajudam a compreender essa situação. Vários deles já registrados na literatura

(Arelaro, 2005; Barretto & Mitrulis, 2001) como: número excessivo de alunos por sala, precariedade de recurso materiais e humanos, caráter autoritário da reforma, ausência de projetos de formação para os professores e de diálogo com os familiares dos alunos. Houve também, por parte dos professores, a presença de relatos que mencionam uma série de restrições ao seu trabalho, como: “isso não pode”, “não se faz mais assim”, “isso não é mais considerado certo”. Queixam-se dos “modismos” que são impostos, o que os obriga a abrir mão de estratégias e recursos de ensino que consideram bem sucedidos, acumulados ao longo da carreira. Reconhecem que as diretrizes e inovações pedagógicas não são prescritivas, mas relatam que estas chegam aos professores repletas de restrições que os impelem a deixar de lado um repertório de estratégias construído ao longo da carreira. Consideramos que esse é um aspecto importante a ser considerado, pois o desenvolvimento de estratégias diferenciadas pressupõe um repertório variado de recursos didáticos e metodológicos com o qual o professor se sinta seguro. Essa segurança permitirá ao professor inovar, aprimorar e experimentar novas formas de trabalho, tão necessárias ao trabalho com ciclos.

Também foi recorrente a crítica à falta de preparo dos professores e da escola para implementação da proposta. Ao se investigar o que e como seria esse preparo dos professores e da escola, notou-se uma ênfase na preparação metodológica. Destacou-se também a falta de recursos da escola para lidar com os alunos mais “difíceis e seus problemas”. A solução apontada foi a contratação de equipes com psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, assistentes sociais etc.

No que diz respeito às inovações, a parte mais visível e controversa é a questão da progressão continuada interpretada como promoção automática. Embora não tenha relação intrínseca com a proposta dos ciclos, o desempenho insatisfatório dos alunos é associado diretamente com essa inovação; muitos consideram que o desempenho piorou devido ao aumento dos problemas de comportamento dos alunos, do “afrouxamento” das avaliações e da decorrente perda de autoridade do professor. No dizer de uma professora da 4ª série:

Eu sei que avaliação deve ajudar o aluno a aprender, que ela não é para punir; não tem como discordar disso. Mas é ela que dá autoridade para o professor; é pela avaliação que a gente mostra que o mau comportamento traz consequência ruim para o aluno...

Ao se analisar especificamente as práticas avaliativas, é importante mencionar as concepções de aprendizagem reveladas. Prevaleceram concepções de aprendizagem como um processo decorrente de um conjunto de atitudes e comportamentos de ordem psíquica (atenção, memória, esforço, motivação) em detrimento de uma concepção de aprendizagem a partir da relação pedagógica. É curioso ressaltar que o autor mais citado pelos professores como referência teórica é justamente L.S. Vygotsky, que atribui ao professor e à relação pedagógica papel central na aprendizagem escolar (Vygotsky, 2004).

Nas entrevistas com os professores foi possível constatar que predominam concepções ampliadas de avaliação, ou seja, são incluídos como elementos constitutivos do que deve ser avaliado pelo professor alguns aspectos típicos de uma “avaliação a serviço da aprendizagem e não da seleção”, nas palavras de Perrenoud (1999). Há uma compreensão clara de que avaliação não é sinônimo de prova. Características como esforço, iniciativa, capricho e cooperatividade passam a ser objetos da avaliação. A avaliação formativa e processual é destacada como a mais eficaz em termos de promoção da aprendizagem. Quando indagados a respeito do que caracteriza a avaliação formativa prevaleceu a concepção de que é avaliar “tudo” ou “o todo” e durante o “tempo todo”, o que claramente remete à sua inexequibilidade. Da mesma forma foi hegemônica a desqualificação das provas somativas, típicas do sistema seriado. Embora essa concepção ampliada de avaliação possa ser considerada como um avanço importante, cabe destacar que quanto mais diversificados os instrumentos e os momentos da avaliação, melhor ela será (Perrenoud, 1999; Vianna, 2000).

Dentre os dados coletados que registram alguns avanços importantes, destaca-se a desvin-

culação entre avaliação e os mecanismos de aprovação/reprovação. No entanto, embora haja certo consenso em torno da relevância e centralidade das avaliações processuais, incorporadas ao cotidiano, notam-se alguns obstáculos que precisam ser considerados. O primeiro deles diz respeito à precariedade dos registros do professor. O elevado número de alunos, o pouco tempo de trabalho remunerado extra-classe são obstáculos que dificultam, e até mesmo impedem, que o professor registre seu trabalho e, principalmente, que avalie em fluxo contínuo as produções dos alunos. Isso resulta na ausência de *feedback* aos alunos, que é o cerne da avaliação formativa.

O segundo obstáculo se refere à ausência de clareza acerca dos critérios e padrões da avaliação. É importante ressaltar que todo procedimento de avaliação supõe o estabelecimento de padrões de referência. Aos responsáveis pela gestão da escola cabe explicitar quais são esses padrões, quais valores e crenças lhes dão sustentação, assim como buscar junto a pais, alunos e professores o compartilhamento dessas decisões.

Na ausência desse processo, notou-se uma valorização dos padrões estéticos, comportamentais e lingüísticos das crianças provenientes das camadas mais favorecidas da população, especialmente se esta criança teve alguma passagem pela escola privada e, devido a circunstâncias familiares, se encontra agora na escola pública. Frequentemente as produções dessas crianças são consideradas como referência para avaliação dos trabalhos do conjunto dos alunos. Assim, os critérios de excelência são definidos com base em fatores extra-escolares e os padrões de julgamento do professor se tornam móveis, ajustando-se ao que ele considera suficiente para o aluno em função do grupo social ao qual ele pertence. Nesse sentido, o clássico trabalho de Becker (conforme citado por Forquin, 1997), que trata da conformação das expectativas dos professores de acordo com o grupo social ao qual o aluno pertence, ajuda a interpretar esse cenário. A fala de uma professora da 1ª série é reveladora: “(...) é óbvio que ele não vai ser um escritor, não vai ser um jornalista, mas ele já sabe colocar as idéias dele, ele já sabe resolver um problema, ele já sabe pegar um ônibus, ele sabe se virar”.

A dinâmica da escola e sua cultura

As observações realizadas nas reuniões de professores durante os HTPCs permitiram, mais uma vez, constatar as diferenças existentes entre o discurso oficial, as proposições dos documentos internos da escola e as práticas cotidianas. Um dos documentos analisados, intitulado “Metas, objetivos e propostas para os HTPCs” demonstra que professores e gestores têm conhecimento claro dos objetivos e propósitos destas reuniões, conforme indica o trecho a seguir: “Definir ações para a construção e implantação do Projeto Pedagógico; propor alternativas para a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem; promover a avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem e dos projetos desen-volvidos na escola (...)”.

Concebido como um espaço coletivo para o estudo, a reflexão e a troca de experiências sobre a prática pedagógica, os HTPCs não têm cumprido essa função no dia a dia da escola. Os temas predominantes nas reuniões, nas três escolas pesquisadas, foram: problemas com indisciplina (individual e coletiva) e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Também foi recorrente a atribuição das causas dos problemas mencionados à “falta de base” e aos “problemas familiares”. Em nenhum momento foi observada discussão de alternativas para o enfrentamento dessas questões no âmbito da escola; no máximo era mencionada “a falta de punição”. No início do trabalho de campo era comum os professores atribuírem a causa dos problemas de indisciplina à impossibilidade de reprovação:

Sem a possibilidade de não passar de ano o professor fica desautorizado, perde o chão, não tem o que dizer aos seus alunos. Outro dia um aluno me falou: eu fiz tudo certo o ano todo e o fulano não fez nada e ele passou de ano como eu! O que você quer que eu diga? Fale igual a um padre? Você vai ser recompensado no reino dos céus? Por isso que eu defendo a volta da reprovação.

No início das observações foram frequentes as manifestações de posições favoráveis à volta da seriação e da reprovação, porém no final do período

letivo foi possível notar o arrefecimento desses discursos.

Relatos sobre conversas dos professores, coordenação e direção com pais de alunos foram freqüentes em todas as situações observadas, demonstrando que há um conhecimento, por parte da escola, da realidade pessoal e familiar de seus alunos.

Uma das escolas pesquisadas possui uma experiência reconhecidamente bem sucedida de recuperação de ciclos. A professora responsável pelo trabalho é freqüentemente convidada para apresentar seu relato de experiência em outras escolas, oficinas de formação de professores e encontros de profissionais da educação. No decorrer do ano letivo não foram observadas, no interior da escola, situações de discussão da prática dessa professora. No entanto, a despeito da pouca penetração – talvez apenas aparente – dessa experiência exitosa no conjunto da escola, era evidente o orgulho da direção com o trabalho da professora. O conjunto de dados dessa escola também revelou que os professores e a equipe pedagógica tinham opiniões mais favoráveis às inovações da reforma em relação às outras escolas pesquisadas.

Os HTPCs se revelaram *locus* privilegiado de comentários irônicos, muitas vezes preconceituosos sobre os alunos, suas famílias, suas características físicas e psicológicas. No entanto, nas observações das salas de aula, alguns professores que expressaram esses comentários inadequados nas reuniões, despendiam atenção, afeto e, com freqüência, preocupação com o futuro desses mesmos alunos. Nesse sentido, uma das professoras assim se expressou:

Eu falo muito mal dele; ele me cansa; me irrita. Mas faço o máximo possível pra ajudar esse menino. Ele só pode contar com a escola na vida e a escola nesse momento sou eu (...). O único jeito dele ter uma vida com um pouco de dignidade é indo bem por aqui (...) se sair daqui sem ler e escrever direito não vai ter a mínima chance aí fora.

As reuniões dos Conselhos de Escola foram objeto de maior dificuldade para realização da pesquisa. Mudanças sucessivas de horário invia-

bilizaram a realização das observações conforme inicialmente planejado. Foi possível acompanhar duas reuniões do Conselho de Escola em duas das escolas pesquisadas. Nos dois casos, prevaleceram discussões de casos individuais: desempenhos insatisfatórios de alunos, associados a problemas de comportamento e dificuldades em envolver as famílias desses alunos para o enfrentamento do problema. Nas duas ocasiões houve tentativas de encaminhamento e deliberação de medidas punitivas mais severas. Embora houvesse consenso sobre essa necessidade, e muito tempo despendido na discussão, nenhuma deliberação ocorreu. Nas duas escolas, foi possível observar a mesma dinâmica: os professores exigiam maior intervenção da direção e do Conselho de Escola nos problemas disciplinares e os diretores devolviam o problema aos professores. A manifestação de uma diretora expressa esse movimento:

Cada um tem um papel e deve fazer a sua parte; de nada adianta professor que não segura a classe chamar o coordenador, o coordenador chamar o diretor (...). Isso desautoriza mais ainda o professor; assim que a gente virar as costas o problema recomeça.

Outros temas como: uso de uniforme, distribuição de carteirinhas e organização de eventos também foram pautados.

De modo geral, o conjunto de dados coletados nas escolas convergiram para alguns pontos centrais: ênfase nos problemas de disciplina, ocupando grande parte do tempo de coordenadores pedagógicos e diretores e centralidade no discurso dos professores; ausência de discussões e embates entre os professores a respeito de suas práticas; queixas monotêmáticas sobre os alunos sem a proposição de estratégias para o enfrentamento dos problemas.

Em relação às práticas avaliativas, ao longo do trabalho de campo, começou a se delinear um movimento de ajustamento por parte da escola às mudanças solicitadas pelos órgãos superiores. A preocupação com a preparação dos alunos para a realização do SARESP se intensificava na medida em que a data das provas se aproximava. Iniciativas como “Projeto Sarespinho” e “Intensivão” foram propostas e desenvolvidas, visando adequar o preparo dos alunos às exigências da avaliação externa.

Nesse aspecto, notamos perplexidade e dificuldade de ação diante das novas diretrizes para o trabalho do professor. Um dos questionamentos mais comuns diz respeito ao próprio sentido da avaliação processual. Nas palavras de uma diretora:

Qual o sentido da avaliação que nós fazemos aqui durante todo o período letivo se há uma prova padronizada na saída? É muito difícil trabalhar isso com os professores. A autonomia da escola, as nossas avaliações, respeitar o ritmo das crianças (...) tudo isso é muito valorizado oficialmente, mas desde que a gente atenda às exigências da prova do SARESP.

Desse modo, o que se observa nas escolas é um enraizamento das práticas tradicionais do sistema seriado e os apelos sistemáticos dos formuladores da política educacional para que os professores se apoiem em dois discursos distintos: o da lógica das avaliações externas de monitoramento, com ênfase no produto; e outro pautado por aspectos descritivos, qualitativos, de caráter formador, com ênfase no processo.

Na análise de Barretto (2001, p. 63):

Um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da escola pelos atores educacionais. Ele vem sendo reforçado pela expansão do regime de ciclos escolares (...). O outro discurso propõe-se a oferecer indicadores da qualidade de ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e de alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se, por sua vez, na apreciação de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões de formação do educando não só muito valorizadas socialmente, como incorporadas nas próprias diretrizes de ensino.

Outro movimento de ajustamento às exigências oficiais diz respeito à produção das estatísticas no interior da escola. Estratégias denominadas como “azulamento” e “redistribuição” de notas visam “a produção de um índice alto de sucesso e não com a produção do sucesso escolar propriamente” (Carvalho, 2001, p. 250).

Pérez Gómez (2001, p. 176) ao analisar o papel docente em um contexto de reforma e de novos influxos sobre a escola afirma que:

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e novos papéis, é obvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade da demanda.

O processo de apreender o cotidiano da escola em um contexto de reforma colocou em evidência “o caráter fundamentalmente histórico da cultura escolar e ahistórico das reformas (...) que se limitam a roçar a epiderme da atividade educativa sem modificar a escola real” (Viñao Frago, 2001, p. 30).

A incursão no cotidiano das escolas permitiu concluir que, além das manifestações explícitas de resistência às inovações da reforma, há movimentos de ajustamentos das práticas pedagógicas às diretrizes oficiais. No entanto, esses ajustamentos ocorrem de modo superficial, sem tocar os aspectos fundamentais da realidade escolar. Não há como negar que esse movimento de ajustamento também representa uma forma de resistência.

À guisa de conclusão, é importante ressaltar que, embora haja um grande consenso em torno dos objetivos, das funções e dos fundamentos das avaliações processuais, há ainda uma lacuna em termos de propostas metodológicas que viabilizam sua prática.

Referências

Abramowicz, A., & Moll, J. (1997). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus.

- Alavarse, O. M. (2002). *Ciclos: A escola em (como) questão*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Almeida, M. I., Fusari, J. C., Manfredi, S. M., Pimenta, S. G., & Santos, R. (2000). Progressão continuada não é promoção automática dos alunos. *Jornal da APEOESP*, 252, 4.
- Arelaro, L. R. G. (2005). O ensino fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, 26(92), p. 113-135.
- Barretto, E. S. S., & Mitrulis, E. (2001). Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, 15(42), 103-140.
- Barretto, E. S. S. (2001). A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, 22(75), 48-65.
- Barreto, E. S. S., & Sousa, S. Z. (2004). Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: Uma revisão. *Educação e Pesquisa*, 30, 1-24.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1961). Lei no. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961. Brasília, DF. Retirado em 28 de janeiro de 1997 de www.prolei.inep.gov.br
- Brasil. (1996). Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Brasília, DF. Retirado em 28 de janeiro de 1997 de www.prolei.inep.gov.br
- Brasil. (2001). Lei no. 10.172 de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Brasília, DF. Retirado em 28 de janeiro de 1997 de www.prolei.inep.gov.br
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Carvalho, M. P. (2001). Estatísticas e desempenho escolar: O lado avesso. *Educação & Sociedade*, 22(77), 231-252.
- Conselho Estadual da Educação de São Paulo (CEESP). (1997). *Indicação CEE n. 08/97: Regime de progressão continuada*. São Paulo: CEESP.
- Forquin, J. C. (1997). *Lês sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris: DeBoeck & Larcier.
- Gatti, B. (1981). A reprodução na 1ª série do 1º grau: Um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 29-34.
- Leite, D. M. (1999). Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 5-24.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Montreal, Canada: Agence D'Arc.
- Mainardes, J. A. (2001). Organização da escolaridade em ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de ensino. In Franco, C. (Org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 33-54). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Oliveira, Z. M. R. (1998). Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: Bases para a construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18, 7-12.
- Paro, V. H. (2001). *Reprovação escolar: Renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção coletiva do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Penin, S. T. S. (2000). Qualidade de ensino e progressão continuada. In M. Krasilchick (Org.), *USP fala sobre educação* (pp. 23-33). São Paulo: FEUSP.
- Pérez Gómez, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage.
- Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas do sucesso e do fracasso escolar. In M. K. Oliveira, D. T. R. Sousa & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 197-213). São Paulo: Moderna.
- São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. (1998). *A escola de cara nova*. São Paulo: SEE.
- São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. (1999). *A escola de cara nova: Aprendizagem com sucesso, consolidando novos rumos da educação paulista*. São Paulo: SEE.
- Sousa, S. M. Z. L. (2000). A avaliação na organização do ensino em ciclos. In M. Krasilchick (Org.), *USP fala sobre educação* (pp. 34-43). São Paulo: FEUSP.
- Stiggins, R., & Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State of New York University Press.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional: Teoria-planejamento-modelos*. São Paulo: Ibrasa.
- Viñao Frago, A. (2001). Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.), *Educação no Brasil: História e historiografia* (pp. 21-52). Campinas, SP: Autores Associados.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Artigo recebido em 05/06/2007.

Aceito para publicação em 11/12/2007.

Endereço para correspondência:

Ana Raquel Lucato Cianflone. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação. Av Bandeirantes, 3900. CEP: 14040-901, Ribeirão Preto-SP, Brasil. E-mail: arlcianflone@ffclrp.usp.br

Ana Raquel Lucato Cianflone é Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Érika Natacha Fernandes de Andrade é pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.