

## **AValiação DA APRENDIZAGEM E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

GARITA<sup>1</sup>, Rosaly Mara Senapeschi. Professores do Ensino Fundamental.

### **Resumo**

Considerando-se a época da pesquisa, momento da implantação do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública/Estado de São Paulo, buscou-se compreender a prática da avaliação e a sua possibilidade de avanços/retrocessos no quadro da continuidade/descontinuidade das mudanças das políticas educacionais, no que se refere à avaliação da aprendizagem. Optou-se pela abordagem qualitativa/estudo de caso etnográfico. Os procedimentos metodológicos foram: observação participante/entrevista/análise documental. Na análise dos dados adotou-se a técnica da triangulação. Resultados: avanço na adoção explícita de uma concepção de avaliação/função formativa/diagnóstica em uma abordagem construtivista. A forma impositiva da implantação colocou em questão a existência de avanço na prática avaliativa das escolas, indicando desarticulação entre a avaliação legalmente proposta/avaliação realmente efetivada; não compreensão do “é proibido reprovar” com o estabelecimento do “mínimo” necessário para aprovação do aluno, ocorrendo uma promoção automática homogeneizando por baixo saberes e habilidades; identificação/superação das contradições encontradas é fundamental para a avaliação deixar de ser causa “explícita” de reprovação/evasão, e se tornar causa “implícita” de expulsão social pelo analfabetismo funcional.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, práticas de avaliação, currículo mínimo, políticas educacionais de avaliação, planejamento.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Rosaly Mara Senapeschi Garita. Docente das Disciplinas Pedagógicas do Departamento de Matemática e da Computação – ICMC, da Universidade de São Paulo – USP – São Carlos. E-mail: [zaza@icmc.usp.br](mailto:zaza@icmc.usp.br)

## **Introdução**

Da sucessão de atos normativos que têm definido a política educacional e em especial, a política de avaliação da educação fundamental no Estado de São Paulo/Brasil, evidenciam-se processos de continuidade/ruptura, avanços/retrocessos no sentido de uma educação democrática comprometida com a qualidade de formação do aluno. O desafio maior foi compreender a avaliação diante desses processos desencadeados pelas diferentes políticas educacionais a partir da década de 80. Compreender esse fenômeno, implicou situar o cenário das mudanças relativas à avaliação da aprendizagem que foram se instalando nas escolas com a criação do Ciclo Básico -Governo Montoro; com a Jornada Única - Governo Quéricia; com a Escola-Padrão - Governo Fleury e o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual - Governo Covas. Para tanto, tomou-se como ponto de partida as especificidades dos governos acima citados. Situou-se, as conseqüências do processo avaliativo diante de uma cultura avaliativa da escola para uma nova prática avaliativa pensada em instâncias externas a ela. Finalmente, buscou-se captar, na sucessão das políticas educacionais os elementos de continuidade/ruptura nos discursos legais e nos atos normativos a respeito da avaliação, como elementos de avanços/retrocessos entre o legal/real.

## **Metodologia**

A opção foi pelo estudo de caso etnográfico/abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu durante 1995/1996 envolvendo: observação participante/entrevista/análise documental. Para análise e interpretação dos dados utilizou-se a técnica da triangulação. O estudo desenvolveu-se numa escola pública em Botucatu/SP/Brasil, localizada em região nobre e recebendo alunos de diferentes condições sociais/culturais/econômicas.

**Governo Montoro (1983-1987):** melhorias na qualidade política da educação com o fim do regime militar. Na nova proposta para a educação brasileira objetivou-se: garantir o acesso à escola para todas as crianças, melhorar a qualidade do ensino, diminuir o número de alunos reprovados/evadidos e garantir a participação da sociedade nas decisões escolares.

O fator marcante desde governo foi a criação do CB para as duas séries iniciais do 1º grau como o início da reorganização do ensino, e que deveria estender-se, para as demais séries do 1º grau. Mais do que uma medida administrativa, foi **“uma diretriz pedagógica, centrada no aluno”** (São Paulo, 1984a, p.09-16).

Os alunos permaneceriam por dois anos no CB, na tentativa de continuidade de seu processo de alfabetização. Ao final desses dois anos, os alunos que tivessem **“adquirido os mecanismos básicos da leitura e da escrita bem como os demais conhecimentos e habilidades”** (p.30) estabelecidos nas diferentes áreas curriculares, seriam promovidos para a 3ª série do 1º grau. Os alunos, que no final do CB não conseguissem vencer o que havia sido proposto, continuariam, no ano seguinte, ainda no CB (Resolução SE 13/84).

Aos alunos do CB deveriam ser assegurados, além do remanejamento, estratégias de trabalho diversificado, estudos de recuperação ou reforço e avaliações de acordo com o seu ritmo, promovendo uma mudança gradual no modo de atuar da escola e para tanto, **“(...) a única medida obrigatória (...) era a de que as crianças não deveriam ser reprovadas (...)”** (Silva e Davis, 1993, p.24-5).

Com tal sistemática de avaliação, o sistema de notas ou menções tornou-se inadequado para o atendimento dos objetivos da avaliação no CB. Foram introduzidas, então, as fichas cumulativas para o registro da avaliação cuja **“forma de registrar o aproveitamento do aluno deu suporte à adoção de uma nova sistemática de avaliação: a avaliação por critério”** (São Paulo, 1986, p.38). O princípio que a fundamentava era o de que o aluno não era mais avaliado em função do desempenho da classe, mas a partir dos progressos que iria apresentando gradativamente e às aquisições cada vez mais complexas que seria capaz de fazer nos diversos domínios da **aprendizagem**, com referência aos critérios preestabelecidos. Esses registros de avaliação incorporavam a idéia de um processo contínuo, diário e permanente, no qual **“estão em jogo aquele que ensina, aquele que aprende e o contexto no qual o ensino se dá”** (São Paulo, 1986, p.37). Assim definida, a sistemática de avaliação implantada no CB representou, de fato, o **início de uma avaliação formativa** na escola básica, ainda que o termo formativa não constasse dos documentos oficiais. No entanto, se houve mudança para a avaliação da aprendizagem, esta ocorreu apenas para as duas séries iniciais do 1º grau. E mesmo assim foi um processo conflitante, uma vez que não houve por parte da SE uma tomada de posição em relação as alterações que deveriam constar no Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau (RCEEPG) sobre os procedimentos de avaliação para o CB. (Decreto 10.623/77).

O conflito residiu na manutenção dos artigos 74 a 79 do RCEEPG para o CB, em especial o artigo 77, que orientava no sentido de se expressar os resultados da avaliação em conceitos, que refletissem diferenças de desempenho registradas em menções de “A” a “E” (São Paulo, 1984b). Ou seja, embora houvesse alteração radical na avaliação do CB, esta

não se fez acompanhar por mudança na parte legal, à medida que se aplicou à nova proposta medidas legais que mantinham o sistema de avaliação por menções, de natureza classificatória, contidas no RCEEPG. Foi somente em outubro de 1985 que a SE definiu legalmente a sistemática de avaliação do CB, estabelecendo a ficha descritiva como instrumento de registro do aproveitamento dos alunos e eliminando qualquer atribuição de conceito ou menção (Resolução SE nº 241/85).

Persistiam no sistema educacional os desencontros entre o proposto, o percebido e o efetivado, evidenciado na desarticulação entre teoria e prática. Davis e Esposito (1991) reafirmam tal situação quando consideram que é necessário **“um professor competente (...) que, à luz de uma teoria de ensino-aprendizagem, avalie de forma precisa o processo de construção do conhecimento (...), de modo a se alcançarem os objetivos da escolarização”** (p.204-5).

Embora o governo tenha iniciado discussões junto à rede para reformulação da proposta curricular até a oitava série, envolvendo uma nova proposta de avaliação, nenhuma mudança ocorreu nesse sentido até o final do governo Montoro.

**O Governo Quéricia (1987-1991):** comprometimento com a mudança social. Na área educacional, introduziu novas propostas para o CB e as atenções desviaram-se da questão da reorganização da escola básica para concentrar-se em propostas não necessariamente articuladas, tais como: a reforma das propostas curriculares e a capacitação do pessoal em serviço.

O fator marcante deste governo foi a Jornada Única (JU) no CB, cujo objetivo era minimizar o problema do menor carente. Fica evidente a mudança de objetivos em relação ao governo anterior. Se neste o objetivo era garantir a escolarização e o domínio de um mínimo de habilidades e saberes, bem como condições efetivas na escola para isso, no governo Quéricia, a preocupação é manter o aluno mais tempo na escola e garantir-lhe melhor alimentação. Saviani (1991) alerta para o fato considerando que: **“a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses (...) dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista”** (p.101-2).

A JU favoreceria a efetiva implantação da sistemática de avaliação do aluno, à medida que os professores teriam tempo para elaboração das fichas descritivas de aproveitamento do aluno e planejamento de atividades de recuperação e reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, tal fato não ocorreu de maneira satisfatória, uma vez que a maioria dos professores, optou por uma “dupla jornada” de trabalho. Além disso, instituiu-se a JU no CB, mas as escolas não possuíam espaço físico para atender a sua clientela. Como consequência, toda uma rede física e humana sofreu mudanças, sem que os mesmos pudessem participar das decisões de implantação desta nova proposta em acordo com as condições de seus locais de trabalho.

Tanto a concretização da reforma curricular, como o programa de capacitação de especialistas e professores em serviço, não atenderam efetivamente seus objetivos.

No que se refere especificamente à avaliação, embora não tenha ocorrido nenhuma mudança de ordem legal, observou-se, no interior da escola tanto a persistência de velhos conflitos e contradições, como a emergência de novos conflitos. Isto porque, os professores não entendiam os critérios mínimos para a progressão de uma série para outra, o que no dizer de Hadji significa a falta de compreensão da avaliação como julgamento de valor, ou seja, **“articulação entre os dados da realidade – o referido (...) e o referente, os dados do dever-ser (o que é idealmente desejado ou esperado)”** (p.33). A consequência, na prática, foi a continuidade de reprovações “camufladas”, seja pela retenção do aluno no processo de alfabetização, seja pela rematrícula do aluno com rendimento insatisfatório, por se considerá-lo incapacitado para a passagem para as séries seguintes.

O que se evidencia é que, nesse contexto, a prática avaliativa estava submetida a duas forças de pressão que se colocavam em conflito. De um lado, a pressão exercida pela proposta do governo. Este entendia que a função da avaliação era garantir a progressão do aluno, partindo do que o aluno já sabe, do que lhe faz sentido, para ampliar seu repertório (São Paulo, 1990, p.31). O objetivo expresso era garantir que **“as crianças não fossem reprovadas”** (Silva e Davis, 1991, p.25). De outro lado, a pressão exercida pela escola e seus agentes que entendiam que a avaliação visava garantir o atendimento de um mínimo de desempenho por parte do aluno, na ótica da escola. E, mais ainda, que a avaliação se constituía na **“arma”** para garantir a qualidade desse desempenho (São Paulo, 1990:23).

Nesse confronto de forças, acabava prevalecendo a ótica da escola, persistindo em uma orientação tradicional. Esse fato é explicado por Perrenoud (1993a) quando afirma que: **“o sistema tradicional de avaliação oferece uma via, um encosto, um fio condutor**

**(...) Qualquer inovação pedagógica que obrigue ao afastamento dessa via (...) é uma fonte de inquietude para o professor”** (p.185-6).

Em relação às demais séries do ensino fundamental, em que pese o esforço no sentido de envolver especialistas das Universidades e professores da rede nas discussões, visando garantir a implantação da nova proposta de ensino expressa nos Guias Curriculares, a avaliação continuava sendo regida pela Lei 5692/71 (Brasil, 1971, p.07) e pelo RCEEPG (São Paulo, 1977, p.28-32).

Estendiam-se, assim, para todo o ensino fundamental, os desencontros entre as propostas legais de ensino e de avaliação, já denunciadas neste trabalho em relação ao CB, durante o governo Montoro. Nesses encontros e desencontros que confundiam a prática avaliativa dos professores Silva e Davis (1993) consideram que **“a descontinuidade, casuísmos e concorrência de várias propostas, muitas vezes conflitantes, acabaram por confundir o professor”** (p.27). E, portanto, a comprometer as mudanças esperadas.

**O Governo Fleury (1991-1995):** Ênfase na política educacional com a participação da sociedade na escola.

O fator marcante deste governo foi a instituição da Escola-Padrão que tinha como objetivos a recuperação da qualidade do ensino público, a ampliação da participação da sociedade e a melhoria da utilização dos recursos.

A Escola-Padrão pareceu ser um avanço na política educacional, pois ofereceu a estas escolas uma autonomia\* administrativa/pedagógica. Ou seja, a equipe escolar poderia participar da construção de sua própria história e, conseqüentemente, de sua própria escola.

O planejamento nas escolas-padrão deveria ser o ponto principal para as decisões coletivas, ou seja, delinear o ideal a ser atingido e tomar decisões para a proximidade desse ideal.

A proposta pedagógica implicaria a necessidade de se rever o conceito de currículo e nesta proposta, **os objetivos, a seleção dos conteúdos e a metodologia usadas não poderiam ser pensados separadamente da avaliação.** Tal situação exigiria uma mudança de postura do professor: do como **nós professores fazemos** para o **como as crianças aprendem.** Assim, a seleção de conteúdos, partindo das experiências do aluno e do estímulo ao pensamento crítico, seriam condições fundamentais para auxiliar o aluno com vistas a uma formação contínua.

---

\* “A autonomia da escola deve ser entendida como um processo, que principia pela tomada de consciência do trabalho que nela se desenvolve e supõe o efetivo comprometimento da comunidade escolar com a sua proposta educacional”. (São Paulo, 1992a, p.04)

A avaliação se tornaria **“um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico a partir do qual o professor vislumbraria novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem”** e deixaria **“de ser apenas o momento final do processo ensino-aprendizagem e instrumento de promoção ou retenção dos alunos”** (São Paulo, 1992a, p.18-9). Ou seja, para o professor, como nos esclareceu Rosa (1996) **“a grande mudança no enfoque da avaliação é que os *erros* deixam de ser instrumento de pressão sobre os alunos, passando a se constituir em subsídios de grande riqueza para orientar a sua ação em sala de aula”** (p.46).

Instituiu-se o Programa de Avaliação Educacional nas Escolas-Padrão que visava promover a avaliação sistemática da aprendizagem dos conteúdos básicos e comuns dos alunos e também uma avaliação dos serviços prestados.

Os resultados dessas primeiras avaliações mostraram que os alunos das Escolas-Padrão e os alunos das outras escolas tinham um mesmo desempenho e ambos de má qualidade.

Apesar de todas as inovações teórico-metodológicas e políticas postas pelo projeto Escola-Padrão, o registro dos resultados da avaliação do rendimento escolar dos alunos em termos de conceitos continuou a ser exigido administrativamente, o que contribuiu para impedir avanços na sistemática de avaliação das Escolas-Padrão.

E aqui continuava residindo o conflito fundamental que se fazia sentir na prática avaliativa dos professores, ou seja, as orientações legais eram de orientação positivista numa abordagem tecnicista, enquanto que as orientações passadas para os professores, no interior da escola, eram de uma orientação normativo-naturalista ou subjetivista numa abordagem construtivista, cuja preocupação era a avaliação contínua do aluno.

A Deliberação CEE 03/91, com nova redação pela Deliberação 09/92 e 11/96, trouxe mudanças no tocante aos pedidos de recursos relativos aos resultados finais de avaliação criando uma poderosa instância de avaliação externa a escola.

O projeto Escola-Padrão que iniciou com 306 escolas e que deveria ter se estendido a todas as escolas, não aconteceu até o final deste governo e apesar das tentativas de que as escolas tivessem autonomia administrativa e pedagógica para **“construir sua identidade”**, isso não foi possível à medida que as decisões partiram, quase sempre, de instâncias superiores a ela, cabendo aos agentes educativos acatá-las.

**Governo Covas (1995-1999):** Política educacional em torno de dois eixos: a **ineficácia e a ineficiência do sistema** (São Paulo, 1995a). Era preciso reduzir os gastos

com a educação, diminuindo o número de alunos reprovados e utilizando de forma controlada os recursos destinados às escolas.

O fator marcante deste governo foi o PRERPE cuja intenção do governo era **garantir uma escola com qualidade** durante os oito anos de escolarização. Extinguiu-se a JU e a Escola-Padrão. Estendeu-se para todas as escolas os mesmos benefícios das antigas Escolas-Padrão. Estabeleceu, autonomia administrativa/pedagógica a todas as escolas da rede. Utilizou-se como critério para o repasse de verbas às escolas, o número de classes e de alunos matriculados (São Paulo, 1995a). As escolas deveriam construir seu próprio projeto pedagógico adequado à nova organização das escolas. Para auxiliar em tais atividades, o CP passou a ser eleito através de concurso público.

Separou alunos de 1ª a 4ª série dos alunos de 5ª série em diante. No entanto, por falta de espaço físico, algumas escolas permaneceram como estavam, ou seja, com classes de 1ª a 8ª séries e 2º grau. A organização das classes deveria ser feita pela proximidade de faixa etária e heterogeneidade de nível de conhecimento. A justificativa foi que a aproximação dos alunos por faixa etária favoreceria, sentimentos de pertinência e de responsabilidade, facilitaria o processo de socialização e aquisição de conhecimentos e garantiria a convergência de interesses, condições essenciais para a cidadania.

A reorganização das escolas deveria ser gradativa, uma vez que envolveria pessoas, carreiras, projetos de vida e população. Propôs a participação da comunidade, através de discussões nos CE, para apresentação de sugestões. No entanto, não se pode considerar que tal fato tenha ocorrido, uma vez que a implantação do PRERPE pareceu ter sido realizada de forma autoritária e imposta de “cima para baixo”. O fato é que o remanejamento dos profissionais da educação e dos alunos foi recebido como um ato autoritário que não levou em conta a viabilidade de espaço físico, a identidade profissional dos professores em relação a seus locais de trabalho e a identidade e “aculturação” dos alunos em relação a suas escolas de origem.

As medidas mais marcantes desse governo se fizeram sentir na área de avaliação, envolvendo a avaliação do rendimento escolar dos alunos e do sistema escolar. A implantação do **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**, tinha a finalidade de desenvolver um processo articulado com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); atender à necessidade de dimensionar o padrão de qualidade do ensino no Estado e de informar à sociedade sobre o desempenho do sistema de ensino. O **Projeto de Reforço e Recuperação**, estabeleceu que ações

pedagógicas de reforço e recuperação da aprendizagem deveriam ser oferecidas aos alunos, em período diferente do horário regular de aula, com duração de 3 horas, pelos docentes titulares do cargo ou por professor contratado e que durante estas três horas, os alunos deveriam receber **“oportunidades diversificadas de aprendizagem, através de metodologia e estratégias inovadoras”**. Os avanços obtidos pelos alunos através dessas ações de reforço e recuperação, deveriam **“ser considerados nos procedimentos avaliativos adotados pelo professor da classe”** (São Paulo, 1996b, p.11). O **Projeto Classes de Aceleração**, deveria ser instituído em escolas que tivessem **“altos índices de defasagem idade/série no CB, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, visando eliminar tal distorção”**. Os alunos que iriam para estas classes eram os que teriam ultrapassado em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados e que tinham sido **“penalizados com repetência por ensino inadequado”** (São Paulo, 1996c, p.30-1). Os **Estudos de Recuperação e Avaliação durante as férias escolares**, se constituíam em mais uma oportunidade de recuperação e avaliação para os alunos.

Após 1996, após o término da coleta de dados da presente pesquisa, outras medidas legais, introduzindo mudanças na avaliação do rendimento escolar, foram postas em prática. A **Deliberação CEE 11/96** introduziu mudanças no tocante à avaliação. Exigiu-se uma ficha com registro individual de cada aluno após cada avaliação periódica realizada durante o ano letivo. Nestas fichas, deveriam estar registradas as dificuldades observadas de aprendizagem e orientações aos alunos/pais. A introdução dessas fichas trouxe modificações na prática avaliativa do professor à medida que, segundo o texto legal, elas passaram a ser **“documentos indispensáveis para a decisão da aceitação do recurso pela autoridade responsável”** (São Paulo, 1996e, p.27).

Tal como ocorreu com a Deliberação 3/91, a referida Deliberação tornou-se um documento de normatização dos procedimentos de avaliação e de registro de seus resultados, de maneira velada e travestida em lei, inviabilizando uma discussão de natureza pedagógica, contrariamente ao que parecia ser a intenção original, conforme se pode depreender da fundamentação teórica presente na Indicação CEE 12/96 que deu suporte a essa Deliberação. Por meio dessa Indicação, a SE, visando dar um embasamento teórico ao deliberado, **apresentou, pela primeira vez, um discurso legal sobre a avaliação**, o qual estabelecia diretrizes para a ação avaliativa do professor e **explicitava a orientação teórica e metodológica que deveria nortear a prática avaliativa na escola**. O documento enfatiza a função **formativa** da avaliação, uma vez que lhe cabe subsidiar o

trabalho pedagógico, identificando as dificuldades de aprendizagem dos alunos com vistas à reformulação do processo de ensino e aprendizagem. Assume que a avaliação deve ser entendida **“como um diagnóstico contínuo e dinâmico (...) um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que realmente o aluno aprenda”**. Ou seja, a avaliação deixaria de ser um fim em si mesma, para ser **“um meio de se conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos da escolaridade básica”** (São Paulo, 1996e, p.27).

No conjunto, essas deliberações visavam adequar o processo educativo no Estado às orientações da nova LDB (Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996). No entanto, as escolas, por não terem ainda elaborado seus Regimentos de acordo com o solicitado pela **Deliberação CEE 10/97**, continuaram a realizar os registro dos conceitos e menções, de acordo com os artigos 74 a 79 e, em especial, o artigo 77 do RCEEPG (Decreto 10.623/77).

A mudança mais significativa foi o **Regime de Progressão Continuada** no ensino fundamental, que deveria **“garantir a avaliação do processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo”**. As justificativas para sua implantação foram: que **“o nó da educação está na avaliação”**, e que era necessário que a escola assumisse institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos, uma vez que **“(...) O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua”** (São Paulo, 1997b, p.12).

O Regime de Progressão Continuada levou à organização do ensino fundamental em dois ciclos, assim constituídos: Ciclo I (ensino da 1ª a 4ª séries) e Ciclo II (ensino de 5ª a 8ª séries). A maior alteração foi na **sistemática de avaliação**, uma vez que eliminou a reprovação dentro destes ciclos, garantindo a seqüência de estudos ao longo de cada ciclo.

A análise do conjunto de atos legais disciplinando o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e, em especial, a avaliação do rendimento escolar dos alunos, permite evidenciar avanços significativos na maneira de se conceber e tratar a avaliação na educação fundamental, no sentido de uma avaliação formativa e diagnóstica.

## Conclusões

Nas sucessivas mudanças de governo, as propostas não parecem alterar substancialmente a prática docente. Elas parecem surgir sem vinculação com um projeto educativo articulado e descontextualizadas em relação às condições reais do sistema educacional. Assim podem ser evidenciados elementos de continuidade/ruptura nos discursos legais e nos atos normativos a respeito da avaliação, como elementos de continuidade/ruptura entre o legal/real. Apesar dos casuísmos em políticas educacionais, pode-se considerar uma "quase" continuidade das políticas de avaliação a partir de 80. O governo Montoro implantou o CB que, representava uma nova proposta de avaliação, de natureza formativa, em uma abordagem construtivista. Essa medida não teve continuidade no governo Quéricia. Dessa forma, ocorreu não só uma ruptura em relação à efetiva implementação das novas concepções de avaliação na escola, mas houve um retrocesso uma vez que a atenção deslocou-se para formas de organização da escola/trabalho docente, privilegiando a permanência do menor carente nas escolas. No governo Fleury não houve continuidade na implantação do "ideário" do CB para as demais séries. Houve implantação das Escolas-Padrão trazendo avanços significativos no modelo construtivista de avaliação. Este avanço ficou restrito às Escolas-Padrão, representando na prática uma ruptura nos avanços proclamados em relação à avaliação para a maioria do sistema educacional paulista. Analisando-se a política de avaliação do governo Covas, percebe-se a continuidade do "ideário" de avaliação do CB, implantado no governo Montoro, presentes no conjunto de medidas legais que foram gradativamente normatizando a avaliação do rendimento escolar, culminando com a extensão desse "ideário", para todas as séries do ensino fundamental, através da Progressão Continuada. Ao nível do discurso político e da legislação, os avanços se fazem sentir na adoção explícita de uma concepção de avaliação com função formativa e diagnóstica, fundamentada em uma abordagem construtivista. No entanto, a forma impositiva com que os procedimentos, embasados nessa nova concepção teórico metodológica, foram implantados na rede pública, coloca em questão a existência de similar avanço na prática avaliativa das escolas, parecendo indicar uma tendência a uma desarticulação entre a avaliação legalmente proposta e a avaliação real efetivada. Nessa sucessão de políticas educacionais, um dos problemas que se pode perceber é que, se existe uma mudança de paradigmas, estes devem vir acompanhados por capacitação de docentes e por elucidação à comunidade e alunos, fato este que não vem ocorrendo devidamente no interior de escolas. A idéia que parece permanecer é a de que **estudando ou não** os alunos

serão sempre aprovados, o que poderia levar a uma exclusão social pelo analfabetismo funcional. A superação desta desarticulação implicaria em abrir um espaço de debate das novas propostas, criando condições efetivas para que os agentes educativos e sociedade participem das decisões de como implementá-las e dar-lhes expressão no interior da escola.

### Referências Bibliográficas

- BARBIER, J.M. *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento, 1990. 286p.
- BRASIL. Lei n. 5.692, 11 ago 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*. São Paulo: SE/CENP, 1980, v.1, p.403-14.
- GUBA, E.G., LINCOLN, Y.S. *Effective evaluation*. London: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MACDONALD, B. Evaluation and the control of education. In: SAFARI PROJECT, Norwich, University of East Anglia, 1974. p.9-22.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993b. 206p.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação> da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.352.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto n. 10.623, 26 out 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Avaliação do desempenho do aluno*. São Paulo: SE, 1981. p.70-95.
- \_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. *Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola-Padrão*. São Paulo: SE, out de 1992a. 73p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Decreto n. 40.473, 21 nov 1995d. Instituiu o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Estadual*. São Paulo: SE/CENP, 1995, v.XL. p.102-3.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Decreto n. 40.510, 4 dez 1995e. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Estadual*. São Paulo: SE/CENP, 1995, v.XL. p.106-7.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 27, 29 mar 1996a. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. *DOE* de 02 abr 1996, p.06.

\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 49, 10 mai 1996b. Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das unidades escolares da rede estadual de 1º e 2º graus. *DOE* de 11 mai 1996, p.11.

VASCONCELLOS, C.S. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*: do “é proibido reprovar” ao “é preciso garantir a aprendizagem”. São Paulo: Libertad, 1998. 125p.