

# O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

---

Adriana Patrício Delgado

**RESUMO:** O artigo analisou o impacto das políticas públicas nas práticas escolares por meio de observações sistemáticas do cotidiano escolar em turmas do EFI, tendo como base os teóricos Viñao Frago, Bourdieu e Pérez Gómez. Objetivou analisar como a escola e seus atores têm modificado suas práticas, sobretudo, as avaliativas, a partir da implantação dos ciclos e da progressão continuada, bem como as relações que se estabelecem com a cultura escolar. Obteve como dados conclusivos o descompasso entre as políticas públicas e o cotidiano escolar.

**Palavras-Chave:** políticas públicas, cultura escolar e avaliação

## THE IMPACT OF PUBLIC POLICY ON SCHOOL PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF THE EVALUATION OF LEARNING

**ABSTRACT:** The paper analyzed the impact of public policies on school practices through systematic observation of daily school classes in the EFI, based on the theoretical approaches of Viñao Frago, Bourdieu and Perez Gomez. It aimed at examining how the school and its subjects have changed their practices, especially the evaluative ones, with the implementation of cycles and continuous progression and the relations between those changes and school culture. The data obtained as conclusion revealed a the gap between public policy and school life.

**Keywords:** public policy, school culture and evaluation

## INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas, o sistema educacional brasileiro, vem acumulando elevados índices de reprovação, que motivaram a busca de estratégias de ação que enfrentassem este panorama.

Mainardes (2001) destaca, como uma das estratégias adotadas, a implantação da promoção automática, que eliminou a reprovação em algumas séries e organizou o ensino em ciclos. A proposta da promoção automática surge no início do século XX, mas as primeiras experiências concretas datam os anos 60, vista como uma possibilidade de alteração radical na tradicional organização escolar estruturada em séries.

A proposta da escolaridade em ciclos toma corpo na década de 90, materializada em medida oficial por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB nº 9394/96, em seu artigo 23, que diz que:

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 processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996).

Em consonância com as diretrizes legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – para os ensinos fundamental e médio, também propõem a organização da escolaridade em ciclos (Brasil, 1997), sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo ensino-aprendizagem.

Em 1998, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou o regime da progressão continuada, que reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I (correspondente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental) e Ciclo II (correspondente aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental). Hoje os cinco últimos anos em função do Ensino Fundamental de 09 anos.

O processo de implantação da progressão continuada no estado de São Paulo se deu pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE – nº 09/97, que em seu texto propõe que o regime de progressão continuada garanta a avaliação do processo ensino-aprendizagem por meio de avaliações contínuas e cumulativas de aprendizagem do aluno, atividades de reforço e de recuperação paralelas ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível e meios alternativos de reforço, adaptação e reclassificação.

A escola ciclada e a progressão continuada suscitaram debates sobre o reordenamento da organização do tempo e espaço, bem como significativas mudanças nas concepções enraizadas a despeito de ensino, aprendizagem e avaliação.

Cabe destacar que a progressão continuada coloca a avaliação de aprendizagem como um elemento central de discussão, pois, como diz Freitas. L. C “(...) dentro da escola a experiência com ciclos fez brotar um debate bastante intenso sobre as práticas avaliativas, envolvendo professores, estudantes, dirigentes e até mesmo pais”. (2003, p. 08).

Nesse contexto, o CEE ao instituir o regime de progressão continuada partiu do pressuposto de que toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições de tempo e recursos para tal. Outro aspecto a destacar é que a progressão continuada recoloca no âmbito das discussões sobre educação a preocupação com a heterogeneidade, permeada por um discurso de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, perfis cognitivos e distintas experiências de vida.

De acordo com Luckesi: “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade de aprendizagem. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando” (p. 66). O sistema de ciclos vai ao encontro das proposições de Luckesi na medida em que propõe que o aluno prossiga seus estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências.

Com todas estas mudanças advindas de políticas públicas, termos como, ciclos, progressão continuada, promoção automática, aulas de reforço, recuperação paralela, programas de aceleração, avaliação contínua, passaram a fazer parte do cotidiano das escolas. Termos estes que se constituíram e ainda se constituem como temas de pesquisa e discussões a despeito dos resultados dessas medidas, com impacto no sistema de ensino, sobretudo, no ensino fundamental, bem como gerado ansiedades e controvérsias no interior das escolas.

A partir das mudanças propostas e provocadas pelo regime da progressão continuada foi possível identificar as diferentes reações e compreensões que incitou nos professores,

tanto na forma como foi interpretado, quanto na forma e condição em que se materializou no “chão da escola”. A partir disso, pode-se considerar que, pesquisas que busquem analisar como a escola e seus atores têm modificado suas práticas avaliativas, a partir do regime de progressão continuada - presente no cotidiano das escolas públicas há mais de dez anos – são relevantes.

Tal relevância se confirma por algumas pesquisas já realizadas, como a de Ferreira (2001), Guilherme (1998), Knoblauch (2003); Oliveira (2004) e Redua (2003), as quais ajudam a descortinar o cotidiano escolar, em outras palavras, abrir a “caixa preta da escola”.

Superar o modelo já enraizado na cultura escolar brasileira representa um desafio a todos os envolvidos no cotidiano escolar, direta ou indiretamente, com destaque aos professores.

Nesse contexto quando há uma proposta advinda de uma política pública que incide diretamente nas práticas escolares, não se pode analisá-la e buscar compreendê-la isoladamente e sim a partir de um olhar mais amplo que considere todos os fatores que intervêm e possibilitam, ou não, a consecução dessa proposta. Ou seja, é preciso considerar como os espaços e os tempos se organizam, o currículo escolar e as condições de oferta do ensino nas escolas, como por exemplo, o número de alunos por sala. E também, a formação do professor, suas práticas e a postura dos seus dirigentes e demais agentes educacionais que interferem nas mudanças pretendidas pelas políticas públicas.

Ao se estudar reformas educacionais e políticas públicas é preciso considerar que estas se propõem a provocar alterações significativas no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura.

Assim, fica fácil perceber o quanto estas alterações desestabilizam ou substituem práticas, normas, princípios e teorias, sedimentadas ao longo dos tempos nas instituições educativas, e que constituem, o que Viñao Frago (1998) denomina cultura escolar.

Para Viñao Frago a cultura escolar pode ser analisada por meio de quatro grandes fontes. São elas: os atores do processo educativo, os discursos e as linguagens, as instituições e os sistemas escolares e as práticas escolares.

A compreensão dos processos de mudança tentados com as ações políticas de reforma implica em entender as práticas escolares e a realidade escolar cotidiana como um processo de adaptação ao proposto legal. Desta forma, a implantação dos ciclos e da progressão continuada não pode ser entendida como mero cumprimento legal, mas sim como uma alteração substantiva nas práticas de seus atores no contexto escolar.

Em outras palavras, a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes.

Pensando na concepção formativa de avaliação, evidente que é mais adequada do que a concepção tradicional de avaliação, classificatória e punitiva, entretanto se a concepção formativa for colocada em prática em um contexto que impeça sua viabilização, poderá gerar uma insatisfação generalizada entre professores, pais, alunos, dirigentes. O que, tendencialmente, vem levado à compreensão equivocada dos ciclos, como mera eliminação da reprovação no percurso do aluno na escola e da progressão continuada, por sua vez, como promoção automática.

Nessa direção, Viñao Frago (1998) diz que uma das “caixas pretas” da historiografia educativa é a história da realidade cotidiana da educação. Para ele a cultura escolar é um

conceito que precisa ser mais clarificado e a realidade escolar, por sua vez, melhor investigada. De acordo com o autor, as práticas escolares sedimentadas constituem o núcleo da cultura escolar. As práticas escolares, por sua vez, se referem ao conjunto de ações tomadas pela instituição escolar, de modo relativamente autônomo, que acabam por se configurar em uma cultura institucional.

Gómez (2001), também trabalha com o conceito de cultura institucional da escola, a qual abrange a organização da instituição escolar e a cultura docente. Define este conceito do seguinte modo:

O conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condiciona claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. (p.131)

Com base nestas concepções, fundamentais para análise do interior da escola, a pesquisa realizada buscou compreender como a escola reage frente às mudanças propostas pelo sistema educacional. O que remete, por consequência, um melhor entendimento sobre as relações que se estabelecem entre cultura escolar e reformas educacionais à luz das observações e análises do cotidiano escolar, em duas turmas do Ensino Fundamental I, uma de 3º e outra de 4º ano, de uma escola pública estadual do município de São Paulo.

No caso deste estudo, analisou-se como a escola e seus atores reagiram frente à implantação da progressão continuada e se e como modificaram suas práticas avaliativas, considerando três condicionantes: práticas avaliativas desenvolvidas na escola, manifestações dos professores a partir de ações, depoimentos de professores e gestores e proposições legais.

Nessa perspectiva teórica, para melhor compreender como a escola e seus atores reagem, interpretam e ressignificam as reformas educacionais advindas de políticas públicas e, conseqüentemente, como as materializam em suas práticas cotidianas, a pesquisa fez o caminho inverso, isto é, partiu do “chão da escola” para a legislação.

Ao trilhar este caminho foi fundamental olhar e conceber a escola como um “organismo social, com características próprias, conforme apontou Waller (1961), que tende a interpretar o conteúdo de uma reforma de acordo com sua cultura. Cultura esta que irá determinar a forma que incorporará a reforma proposta e, por consequência, o que construirá de inovador em seu contexto e o que manterá de conservador.

Foi possível identificar então um contexto institucional paradoxal marcado por tradições e inovações, tendo práticas que se mantêm e outras que se alteram no confronto que estabelece entre a cultura instituída com a cultura proposta pelas reformas educacionais. O que se evidenciou claramente nesta pesquisa no tocante as práticas avaliativas adotadas pela escola e pelos professores após a implantação da progressão continuada, umas se modificaram, outras permaneceram.

Percebe-se então que os ciclos e a progressão continuada por si só não representaram, simplesmente, a eliminação da reprovação seguida de novas propostas de avaliação, mas sim uma possibilidade de mudança estrutural e orgânica da escola, seguida de alterações das ações e concepções de seus atores protagonistas, os professores. Tais mudanças poderiam

inclusive contribuir para que a histórica função social da escola seriada, classificatória e seletiva, fosse superada, ou que ao menos representasse um caminho para essa superação.

Nos relatos dos professores da escola pesquisada, de Ensino Fundamental I, foi possível perceber um desejo incontido de reprovar, que se frustrava frente à determinação legal de aprovar, conforme preceitos legais da progressão continuada, bem como um desacordo entre a gestão da escola – coordenadora pedagógica e diretor – e os professores.

Relatos como da professora Gilka (nome fictício) que se referiu à progressão continuada da seguinte maneira:

*“Eu acho que isso daí tinha que ser revisto, eu não sou a favor disso, eu acho que o aluno tinha que ser retido desde a 1ª série, principalmente. O aluno que não acompanha deve ser retido”*

De modo similar a professora Ligia se posicionou da seguinte forma sobre a progressão continuada:

*“Deve ser revista e reestruturada e que realmente os professores sejam capacitados para usar a progressão continuada adequadamente, são raros os professores que realmente sabem usar a progressão continuada. Falta de preparo porque foi jogado”.*

Outra professora se manifestou sobre a reprovação reiterando a ideia de não concordar com o fato de um aluno passar para a série seguinte sem estar preparado:

*“Eu sou a favor da reprovação a partir da 1ª série, olha eu acho que tinha que ter a reprovação direta (...). Assim, frustra mais o aluno do que se ele ficasse em determinadas matérias, porque ele vai pra outra série e vai servir de chacota para os outros, ele não sabe nada”.*

Já a professora Cecilia disse que:

*“Eu acho assim... que tem que ter alguns acertos, a sala de aula tem que tá preparada para a progressão continuada para entender esses alunos, porque fica assim bem distante, o aluno que tá sabendo ler e escrever e os alunos que não estão, estão na 6ª série e só estão reconhecendo letra, que às vezes nem o nome deles estão escrevendo e tem um outro que já tá interpretando texto, já tá lendo, então fica uma diferença gritante percebida em qualquer série, na 4ª série fica bem visível essa diferença”.*

A coordenadora pedagógica, por sua vez, entendia que a progressão continuada estava incomodando os professores, em especial, pelo fato de prever a não reprovação dos alunos. Os docentes alegavam perda de autonomia, por não poderem mais dizer: *“Eu não*

*passo esse aluno, porque ele não sabe ler, nem escrever*". A queixa residia em dar uma prova, o aluno não ir bem e não se poder mais reprová-lo por isso. De acordo com a coordenadora:

*"Olha, eu acho que a qualidade da educação não tem nada a ver com a progressão, porque a qualidade da educação já vem caindo há muito tempo, não foi por causa da progressão que foi implantada há sete anos, o problema da qualidade vem anterior a reprovação (...). Para mim, a progressão continuada humaniza a escola, eu só acho que tinha que ter um preparo melhor para os professores"*.

Já o diretor da escola via na progressão continuada um benefício para a educação, benefício este que estava apresentando resultados num ritmo um pouco lento, pois considerava que uma mudança na educação é algo que não se faz em dois anos apenas, mas sim como algo que pode levar até dez anos para acontecer. Para ele:

*"Os professores ainda não conseguiram captar a essência da coisa, alguns ainda conseguem fazer, levar a progressão continuada, como um método mais tradicional, que é uma coisa mais antiga. (...) os professores habituados ao método antigo, ainda não conseguiram se desprender (...) quando existe muita mudança, demora, principalmente, quando o professor é mais antigo. O que tá acontecendo é o seguinte, o que eu tenho percebido é que tem alunos indo para a 5ª série (hoje 6º ano) sem saber fazer conta de Matemática, não sabe escrever, não consegue fazer uma redação, tem dificuldade para captar. Eu acho, no meu modo de entender, é a falta do professor, né, ter mais esse conhecimento dessa nova mudança, para poder implantar com esses alunos ou desenvolver um trabalho com eles"*.

Um dilema que apareceu nos depoimentos de alguns professores: reprovar com uma possível frustração no aluno, mas representando uma oportunidade, em outro tempo de assimilar os conteúdos não aprendidos ou aprovar acatando as proposições legais, mas sem que o aluno tenha o domínio dos conteúdos necessários para o ano subsequente, com o risco de uma frustração futura, já que ele não estará no mesmo ritmo de aprendizagem dos demais colegas da turma?

Percebeu-se pelos relatos de professores, coordenação e direção que não há um consenso conceitual sobre a progressão continuada e, sobretudo, sobre suas implicações nas práticas escolares no tocante a relação ensino/ aprendizagem/ avaliação. Entretanto, a maior parte dos professores entrevistados demonstrou desejo pelo retorno da reprovação e, portanto, do sistema seriado. Para eles, antes reprovar do que aprovar, como disseram, "sem ter aprendido". Tal posição nos mostra o reflexo de uma cultura escolar seriada e classificatória que está solidificada e que tem como uma de suas manifestações às práticas docentes e, especificamente, no caso do objeto de estudo da pesquisa, as práticas avaliativas.

Foi também possível identificar nos relatos docentes, que o fim da reprovação anual, por série, provocou nos professores um sentimento de "perda de controle da situação". Como se a autoridade docente estivesse diretamente relacionada a reprovando ou aprovando, como se o

não reprovar retirasse a autoridade do professor e destituísse da escola de sua função precípua, ensinar.

Vasconcellos (2003) questiona sobre a origem da convicção de que a retenção é positiva, ou, “um mal necessário”. Para ele o problema não está em aprovar ou reprovar o aluno, mas sim em oferecer situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras o cerne da questão deveria estar em se houve aprendizagem ou não, e não simplesmente, se aprovou ou não. Desta forma, percebeu-se que as manifestações sobre progressão não estavam muito claras para alguns atores da escola, pois muitos a estavam interpretando apenas como mero decreto legal de ter que passar o aluno sem estar preparado.

Pode-se dizer, com base nas análises e estudos feitos que, deixar de ver a reprovação como algo positivo ao desenvolvimento dos alunos, reflete na assunção de uma prática avaliativa de caráter formativo. O que significa, sobretudo, em adotar diferentes intervenções pedagógicas na sala de aula que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, superar a concepção classificatória da avaliação, que afere o aproveitamento escolar dos alunos com a mera finalidade de classificar os aprovados dos reprovados, ou seja, os que deverão prosseguir os que deverão permanecer.

Segundo Paro (2001) existe a “cultura da reprovação”, presente entre professores, gestores, funcionários e entre pais e alunos. Indo na mesma direção, Freitas (2003) constatou que formuladores de políticas públicas, pais, professores, dirigentes escolares e alunos, têm considerado os ciclos e a progressão continuada os responsáveis pela existência de crianças analfabetas ou semi-analfabetas, sobretudo, no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I. De acordo com Freitas, a progressão continuada foi interpretada pela comunidade em geral, como mera extinção da reprovação entre os anos escolares do Ensino Fundamental.

Evidenciou-se pelos depoimentos dos professores entrevistados um paradoxo decorrente do regime da progressão continuada. De um lado tem-se o regime da progressão continuada, amparado por preceitos legais, que propõe o fim da reprovação escolar sob o argumento desta ter sido suporte, historicamente, do fracasso escolar. Por outro lado, tem-se uma voz, que ecoa de dentro da própria escola, que atribui à progressão continuada a responsabilidade pela queda da qualidade de ensino nas escolas.

Com o intuito de melhor compreender este paradoxo alguns teóricos têm apresentado argumentos no sentido de buscar superar as dificuldades e inquietações, presentes dentro e fora da escola, no tocante a progressão continuada, a organização da escola em ciclos e as mudanças propostas no campo avaliativo e curricular.

Demo (1998), é um teórico que não se manifesta contrário a progressão continuada e, tampouco, advoga a favor da repetência, mas levanta os riscos que essa medida oficial pode provocar nas escolas básicas, escamoteando a falta de aprendizagem. Para ele aprender sem repetir é diferente de avançar sem aprender.

Já na acepção de Penin (1999) a resistência à progressão continuada pode ser compreendida pela dificuldade de alguns docentes em entender os preceitos teóricos que a fundamentam e sua própria prática.

Paro (2001), por sua vez, define que a má interpretação da progressão continuada decorra de sua utilização inadequada por governos impopulares em tempos anteriores, os quais movidos pela intenção em diminuir a impressão negativa que os altos índices de reprovação e evasão escolar vinham acarretando na comunidade em geral, simplesmente, suprimiram a reprovação, com vistas a maquiar dados estatísticos. O que significa que a reprovação foi eliminada de forma desarticulada a vontade política de promover melhorias no

atendimento escolar, além de não terem sido adotadas medidas complementares com vistas à melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

É possível observar que entre os próprios teóricos há olhares e formas diferenciadas para se entender o regime de progressão continuada, desde sua concepção, no plano das políticas públicas, até sua aplicação nas escolas públicas de modo geral.

Durante a permanência na escola foi possível identificar poucas mudanças nas práticas avaliativas dos professores com suas turmas, creditando a forte presença da cultura seriada e da reprovação, esta última como elemento necessário ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se então que a cultura ciclada na escola não se implantou de fato pela presença arraigada da cultura seriada. Tal fator se evidencia pelo contexto difícil apresentado pela escola em incorporar as mudanças advindas da organização em ciclos e da progressão continuada, decorrentes de mecanismos de resistência que criou e dos limites com que se deparou, dentre eles: um corpo docente cuja formação, história de vida e concepções educativas não são compatíveis com as propostas advindas da legislação federal e das deliberações e indicações estaduais. E, sobretudo, as mudanças que ocorreram na avaliação não foram suficientes para descaracterizar a função social seletiva e classificatória exercida por tantas décadas.

De um lado tem-se uma proposta oficial que proclama por uma avaliação contínua, qualitativa e processual e do outro um cotidiano escolar que adota uma avaliação que, apesar de contínua, prevalece os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

A pesquisa trouxe à tona uma realidade marcada por queixas e reclamos presentes nos depoimentos e relatos dos professores da escola, denotando um descontentamento com a realidade vivida frente ao posto pelas políticas públicas, no que se refere às mudanças propostas em relação às práticas e instrumentos avaliativos, bem como a superação da cultura seriada e da reprovação, devendo ser substituída, pela organização em ciclos sem reprovação.

Não se pode negar que a escola, juntamente com seus atores, passa por um momento de transição, de incertezas e que, portanto, é preciso tempo para que estas medidas sejam incorporadas a contento. Por outro lado, já faz mais de dez anos que tais medidas foram implementadas na escola. Desta forma, alguns pontos de inquietação já poderiam ser superados, porém não foi esta realidade constatada na pesquisa, pois ainda é visível o descompasso existente entre o cotidiano escolar frente ao discurso oficial, associado a um processo de “culpabilização” interna, onde coordenador culpa professor, professor culpa coordenador, família, alunos e, principalmente, culpa-se o regime da progressão continuada. A este último ficou a “culpa”, na aceção dos professores, pelo caos que a escola esta enfrentando.

A possibilidade de adentrar e vivenciar o cotidiano da escola por um ano contribui para perceber que pouco se alterou no cotidiano dos professores e em suas práticas avaliativas, o que leva a concluir que os mesmos ou não aderiram aos proclamos da reforma ou simplesmente não os compreenderam. Talvez porque as políticas públicas desconheçam mais as escolas do que as escolas as desconhecem. Agora, sem dúvida, há um descompasso enorme entre o dito (proclames legais) e o feito (o que de fato acontece no chão da escola).

Analisando esse contexto foi possível visualizar uma cultura que pouco se alterou desde a organização efetiva da escola em ciclos e da implantação da progressão continuada, em 1998.

A manutenção das práticas seriadas e classificatórias, decorrentes do processo avaliativo, constitui o que Bourdieu chamou de *habitus*. Bourdieu e Passeron (1992) trouxeram para os estudos da sociologia da educação a hipótese de que a escola seria diferente em sua

seletividade uma vez que desconstruísse o *habitus* existente e, em decorrência, construísse um novo *habitus*.

A manutenção do *habitus* se materializou, dentre outras formas, nas práticas avaliativas presas a lógica seletiva e classificatória que caracterizou a escola pública. Talvez por isso se justifique dizer que o nó da reforma da progressão continuada esteja na avaliação.

A escola revelou, com base no estudo feito, estar mantendo seu *habitus* e para preservá-lo criou e cria mecanismos de adaptação e de resistência, que se revelam como respostas próprias frentes às dificuldades e impasses que vai se deparando a cada dia.

Pelo o que foi apresentado pode-se concluir que a escola, mesmo estando organizada em ciclos, continua cumprindo sua função histórica social de distribuir, classificar, selecionar e eger os melhores. A diferença é que faz por meio de mecanismos diferentes do que fazia a escola seriada, já que, pelo menos legalmente, não há mais reprovação. A seletividade se caracteriza pela desigual apreensão dos conteúdos.

A pesquisa seguiu seus estudos na direção de ratificar a importância de se ir para “dentro da escola” e como já mencionado de “abrir sua caixa preta”, pois creio que será pela compreensão do que acontece no interior da escola que se poderá propor e analisar em outra realidade educacional, permeada por práticas comprometidas com a inclusão efetiva dos alunos no espaço escolar, com uma aprendizagem significativa e com práticas avaliativas que contribuam para a promoção e desenvolvimento dos alunos.

Em outras palavras, compreender a realidade por dentro dela para que assim haja transformações que não sejam meramente legais, mas que, efetivamente, atinjam a sala de aula, que “tomem corpo”, que “tenham voz”.

Pelo exposto até aqui, conclui-se que há alguns caminhos de superação do *habitus* na escola e de mudanças significativas em seu interior. Um delas reside na formação inicial e continuada dos professores. Ou seja, leituras, discussões e pesquisas que possibilitem a construção de uma identidade e prática docente, a qual permita a entrada de outras concepções e possibilidades de organização do trabalho pedagógico, dentre elas: o currículo escolar, relação professor aluno e avaliação de aprendizagem. E a outra em movimentos de mudanças que partam da escola e não de políticas públicas. Talvez aí as políticas públicas que teriam que adequar suas proposições em função das reais demandas da escola, e não o contrário, como historicamente vem ocorrendo no contexto da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

DEMO, Pedro. Promoção Automática e capitulação da escola. Ensaio. Rio de Janeiro, 1998, v. 6, nº 19, p. 59 -50.

FERREIRA, V. M. R. Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do Ciclo de Alfabetização do estado do Paraná. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUILHERME, C. C. F. O processo de avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCAR, 1998.

KNOBLAUCH, Adriane. A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação de Aprendizagem Escolar. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Ed. Artmed.

OLIVEIRA, Roberta de. Implantação do regime de progressão continuada: um estudo sobre a participação de professores. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação Escolar – renúncia à educação. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. Qualidade de ensino e progressão continuada. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 1999.

REDUA, Márcia Marin. A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da rede municipal. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2003.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 09/97. Institui no sistema de ensino do estado de São Paulo, em 1997, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

VASCONCELLOS, Celso. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no terceiro milênio. Revista da Educação – AEC. 1999, v 28, nº 11, p. 83 – 95.

VINÃO FRAGO, A. Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid, 1998.

WALLER, W. The sociology of teaching. New York: Russel & Russel, 1961.