

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS  
CICLOS – SENTIDOS DA PRÁTICA AVALIATIVA DOCENTE**

**Doutoranda: Ana Maria Bezerra de Almeida  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

**NATAL-2008**

**ANA MARIA BEZERRA DE ALMEIDA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS – SENTIDOS DA  
PRÁTICA AVALIATIVA DOCENTE**

**Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

**Natal-2008**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Almeida, Ana Maria Bezerra de.

Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos – sentidos da prática  
avaliativa docente / Ana Maria Bezerra de Almeida. - Natal, 2008.  
202 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Avaliação – Tese. 3. Aprendizagem - Tese. 4.  
Ensino Fundamental – Tese. 5. Ciclos escolares – Tese. I. Ribeiro, Márcia  
Maria Gurgel. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37 (81) (043.2)

ANA MARIA BEZERRA DE ALMEIDA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS: SENTIDOS DA  
PRÁTICA AVALIATIVA DOCENTE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em ...../...../.....

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Orientadora) - UFRN

---

Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Fontenele Catrib - UNIFOR

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosália de Fátima e Silva - UFRN

*Dedico este trabalho a José Maria e Gilka, meu pai e minha mãe, sempre presentes em minha caminhada, me apoiando e me animando diante dos desafios. Neles encontro o sentido do amor verdadeiro generoso e ilimitado.*

## AGRADECIMENTOS

A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo acolhimento. Em especial, à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro, com quem vivenciei momentos de crescimento, pelo abraço acolhedor, pela paciência infinita e pelo rigor na sábia medida.

Agradeço também à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosália de Fátima, pelo aconchego do sorriso bem como pela preciosa colaboração e disponibilidade.

A todos os professores e alunos do Programa de Pós Graduação em Educação, que fizeram de minhas idas ao Rio Grande do Norte grandes festas, quando, entre risos, e às vezes lágrimas, compartilhamos nossas experiências, aprendizagens e vidas.

Não poderia deixar de agradecer à Universidade Estadual do Ceará, em especial ao Centro de Educação, meu canteiro de trabalho e de sonhos, pelo pronto apoio para a realização de mais esta etapa de formação acadêmica, e também à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Enfim, agradeço aos familiares e amigos, pelo apoio e pela paciência em mais esta jornada de nossas vidas. Valeram as renúncias e as ausências, necessárias a esta empreitada. Colhamos os frutos!

Junto aos agradecimentos, expresso meu mais profundo desejo de consolidar pontes de amizade e trabalho que continuem, cada vez mais, diminuindo a distância Fortaleza-Natal.

## RESUMO

O presente estudo analisa questões sobre avaliação, no contexto da organização da escolaridade em ciclos. A complexidade que envolve a avaliação a torna um tema difícil, haja vista a constatação de que o modelo sustentado pela abordagem tradicional frustra a realização de novas práticas avaliativas continuadas e inclusivas, coerentes com uma visão de aprendizagem como processo constituído na interação aluno-professor-conhecimento. Este estudo tem por orientação os seguintes questionamentos: Como ocorreu, no Ceará, a implantação da organização do ensino em ciclos? Até que ponto os professores estão preparados para a implantação do regime de ciclos, em especial na forma de pensar e praticar a avaliação? Quais as implicações das professoras na referida proposta e no processo de avaliação continuada nos ciclos? Que sentidos as professoras atribuem à avaliação nessa proposta? Definiram-se, portanto, como objetivos: compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas professoras que vivenciam os ciclos em escolas de Fortaleza-CE; identificar práticas avaliativas que se aproximem de uma perspectiva menos classificatória e mais associada à aprendizagem dos alunos e às intervenções pedagógicas para melhoria desse processo. Optou-se por uma orientação metodológica fundada nos pressupostos da entrevista compreensiva, referendada nos estudos do sociólogo francês Jean Claude Kaufmann, a qual foi desenvolvida com 15 (quinze) professoras de 15 (quinze) escolas da rede estadual de ensino de Fortaleza. Nessa metodologia, considera-se a palavra como elemento central na consolidação do objeto de estudo, o que permite conceber as professoras como participantes da pesquisa e das discussões sobre avaliação. As análises realizadas sobre as falas, nas entrevistas permitem apreender sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem dissociados do paradigma tradicional, apesar da situação dilemática em que estavam as participantes da pesquisa quando da implantação dos ciclos no Ceará. Esses sentidos foram formulados entre o saber e o não-saber das professoras que, ao seu modo, interagem com as mudanças induzidas pela obrigatoriedade do regime de ensino em ciclos, buscando estratégia de auto-organização, como consequência da própria busca por novos saberes inerentes à docência.

**Palavras-chaves:** Ciclos, Dilema, Avaliação da Aprendizagem, Ensino Fundamental

## ABSTRACT

The present paper analyses matters about the assessment in the context of the school organization in cycles. The complexity that involves the assessment turns it into a difficult subject, since the evidence that the model supported by the traditional approach contributes to foil the fulfillment of new continuous and wide-ranging assessment practices, that are coherent with a view of learning as a process established in the student-teacher-knowledge interaction. This paper has as guidance the following questions: How did the introduction of the teaching organization in cycles happen in Fortaleza/ CE? How far are the teachers prepared to the introduction of the cycles system, specially in the way of thinking and practicing the assessment? What are the teacher's involvements with this project and with the continuous assessment in the cycles? What meanings do the teachers give to the assessment in this project? Therefore, were determined as objectives: to comprehend the meanings attributed to the learning assessment by the teachers in contact with the cycles in Fortaleza/CE; to identify assessment practices that are closer to a less qualifying perspective, more related to the students learning and to the educational intervention in order to improve this process. The methodological orientation chosen was based on the presuppositions of the comprehensible interview, with reference to the studies of the French sociologist Jean Claude Kaufmann, developed with 15 (fifteen) teachers of 15 (fifteen) schools of the state teaching system of Fortaleza/CE. It was considered, in the methodology, the word as a central fact in the consolidation of the object of study, what allows to conceive the teachers as active participants of this research and of the discussions about assessment. The analysis about the speeches in the interviews made possible to glimpse the meanings attributed to the learning assessment that are not related to the traditional paragon, in spite of the dilemma in which the participants of the research faced at the time of the introduction of the cycles in Fortaleza/CE. These meanings were created between the presence and the absence of the teachers knowledge that, in their way, interact with the changes caused by the obligation of the teaching organization in cycles, seeking a strategy of self-organization as a consequence of the search for new knowledge connected with the teaching.

**Key- words:** Cycles, Dilemma, Learning Assessment, Primary and Middle School.



## RESUMEN

El presente estudio analiza asuntos relacionados con la evaluación en el contexto de la organización escolar en ciclos. La complejidad que envuelve la evaluación la transforma en un tema difícil, teniendo en vista la constatación de que el modelo mantenido por el abordaje tradicional, frustra la realización de nuevas prácticas de evaluación continuas e inclusivas, coherentes con una visión del aprendizaje como proceso constituido, que tiene como punto de interacción, la relación alumno-maestro-conocimiento. Este estudio tubo como orientación las siguientes interrogantes: ¿Cómo ocurrió en el estado de Ceará, la implantación del régimen de enseñanza en ciclos? ¿Hasta que punto los maestros están preparados para la implantación de la enseñanza en ciclos, en especial, en la forma de pensar y practicar la evaluación? ¿Cuales son las implicaciones de las maestras en la mencionada propuesta, y en el proceso de evaluación continua en los ciclos? ¿Qué sentido las profesoras atribuyen a la evaluación en esa propuesta? Por lo tanto, fue definido como objetivos los siguientes: comprender los sentidos atribuidos a la evaluación del aprendizaje por las maestras que vivenciaron los ciclos en las asuelas de la ciudad de Fortaleza, Estado de Ceará; identificar prácticas evaluativas que se aproximen de una perspectiva menos clasificatoria y mas asociadas al aprendizaje de los alumnos y a las intervenciones pedagógicas para la mejoría de ese proceso. En este trabajo, se optó por una orientación metodológica fundamentada en los presupuestos de la entrevista comprensiva, referenciadas en los estudios del sociólogo francés Jean Claude Kaufmann y teniendo como base el involucramiento de 15 maestras de 15 escuelas de la red publica estadual de enseñanza de la ciudad de Fortaleza/Ceará. Esta metodología se basa en el presupuesto fundamental de la palabra como elemento central en la consolidación del objeto de estudio, lo que permite colocar a las profesoras participantes del estudio en el centro de las discusiones sobre evaluación. Los análisis realizados permitió asegurar sentidos atribuidos a la evaluación del aprendizaje, disociados del paradigma tradicional; a pesar de la situación de dilema en que se encontraban las profesoras que participaron del estudio, cuando de la implantación de los Ciclos en el Estado de Ceará. Cabe destacar aquí, que los sentidos aquí formulados entre el saber y el nó saber de las profesoras uy que en su modo, interaccionan con los cambios inducidos por la obligatoriedad del régimen de enseñanza en los ciclos, buscando con eso estrategias de auto-organización como consecuencia de la propia búsqueda por nuevos saberes inherentes a la docencia.

**Palabras llaves:** Ciclos; dilema; evaluación del aprendizaje, enseñanza fundamental

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Possibilidades e incertezas: o objeto estudado.....	13
1.2 Uma história/ um contexto: minha implicação / múltiplas implicações .....	16
1.3 Os Pressupostos teórico-metodológicos da Entrevista Compreensiva .....	21
1.4 O Contexto da pesquisa de campo. ....	25
1.4.1 Os encaminhamentos das entrevistas.....	28
1.4.2 O grupo de professoras entrevistadas.....	29
1.5 Sobre a Organização da Tese .....	32
2-A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE CICLOS: UMA NOVA REFERÊNCIA PARA A ESCOLA E PARA A AVALIAÇÃO .....	35
2.1 Aspectos históricos e políticas do regime em ciclos – contextualização da experiência do Ceará .....	35
2.2 Proposta de mudança – contexto de não-participação dos professores .....	53
2.3 Novo cenário e resquícios de antigas práticas avaliativas. ....	63
2.4 Medo, desafio e adaptação: dilemas das professoras frente aos ciclos.....	71
3 PROFESSORES E PAIS EM INTERAÇÃO COM A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS CICLOS – ENTRAVES E PERSPECTIVAS .....	77
3.1 O modelo de avaliação revelado na história formativa das professoras entrevistadas. ....	77
3.2 Os pais e professores em interação com os elementos da avaliação nos ciclos.....	86
3.3 – A avaliação nos ciclos: da perplexidade à busca de conhecimentos.....	92
4-AVALIAÇÃO NOS CICLOS – SINAIS DE PARADIGMAS EMERGENTES .....	99
4.1-Avaliar no contexto dos ciclos - conseqüências de um processo dilemático. ....	99
4.2-Registros: da não-compreensão ao retorno às notas .....	102
4.3-Avaliação e a polêmica da não-reprovação .....	115
4.4 Compreender para acreditar. ....	119
4.5-Aproximações com novos referenciais para a prática avaliativa no ensino-aprendizagem...	123
5-CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS .....	134
6-REFERÊNCIAS .....	141

7-APÊNDICES ..... 148

8-ANEXOS ..... 195

## INTRODUÇÃO

“De todos os homens que eu conheço, o mais sensato é o meu alfaiate; cada vez que vou a ele toma novamente minhas medidas. Quanto aos outros, tomam a medida apenas uma vez e pensam que seu julgamento é sempre o mesmo” (Bernard Shaw).

Pensar sobre avaliação, acerca do significado que ela tem assumido na história da educação brasileira, é navegar num mar de conjecturas, análises e proposições, que nem sempre encontram, no contexto escolar, um porto onde possam ancorar. Aludindo ao pensamento de Shaw<sup>1</sup>, dramaturgo e crítico literário irlandês, colocado em epígrafe, me vejo tentada a incorporar a lógica do alfaiate, para a avaliação na situação de ensino-aprendizagem, por considerá-la dinâmica e associada às mudanças possíveis no processo de ensinar e aprender.

Muito se produz a respeito da temática “avaliação”. Os autores contemporâneos<sup>2</sup> conferem especial atenção aos estudos relativos à avaliação, na medida em que a escola busca assumir um papel referendado por um posicionamento político-pedagógico comprometido com a melhoria da educação. Com críticas à concepção meramente técnica e prescritiva, esses estudiosos ressaltam a descrição e a interpretação de como a avaliação é colocada em prática nas escolas. A observação das práticas avaliativas, porém, no contexto escolar brasileiro, permite constatar que elas pouco avançam em termos de inovação.

Debates e pesquisas referentes a avaliação são postos como pauta permanente no meio educacional, com abordagens diferenciadas em relação à como a avaliação é vivenciada pela escola e pelo sistema. Os estudos em desenvolvimento sinalizam para processos avaliativos capazes de subsidiar o ensino-aprendizagem, para uma organização educativa que atenda aos desafios, que se multiplicam a cada dia para a escola e que se apresentam cada vez mais

---

<sup>1</sup> Bernard Shaw nasceu em Dublin, em 1856, e faleceu em 1950. Dramaturgo e crítico literário irlandês, foi Nobel de Literatura em 1925.

<sup>2</sup> AFONSO, Almerindo Janela (2000); ESTEBAN, MariaTereza (2002, 2004,); HOFFMANN, Jussara (1992, 2000); FERNANDES, Maria Estrela Araújo (1996); PARO, Vitor Henrique (2001); LIMA, Adriana de Oliveira (1994); PERRENOUD, Philippe (2004); LUDKE, Menga (2001); LUCKESI, Cipriano Carlos (1996); SILVA, Janssen Filipe (2006); VASCONCELOS, Celso (1996).

complexos e emergem quando se questionam os costumes, os posicionamentos, leis, crenças e valores estabelecidos historicamente.

### **1.1 Possibilidades e incertezas: o objeto estudado**

Da mesma maneira como o operário, em sua oficina, tem na cabeça o desenho do que irá produzir também homens e mulheres, desempenhando seu papel, têm como ideal o mundo no qual desejam viver (FREIRE, 2003). Isso, para mim, constitui utopia ou sonho que mobiliza a lutar por um ideal de sociedade o que, para os educadores, implica perseguir também um ideal de educação e de escola, com o trabalho que desenvolvem com os alunos, partilhando com os demais profissionais que com eles atuam.

A inspiração freiriana me faz compreender que homens e mulheres estabelecem relações prático-teóricas em suas ações cotidianas, por mais simples que seja sua atuação profissional. Essas ações vão se somando ao coletivo e passam a compor o acervo do saber, associado à visão de mundo que almejam.

Comungando com educadores e educadoras de minha época, em meu país, também sonho com uma escola que possa estar a serviço da inclusão de todos. Para esse sonho (utopia), rejeito submergir no imobilismo fatalista ao qual o confronto com o mundo concreto pode levar-me, como também procuro colocar “os pés no chão” dessa realidade concreta, reconhecendo o risco de sonhar demasiadamente com um mundo melhor.

Assim me sinto desafiada a descobrir a beleza do tempo presente tempo, como bem sei, de crise, mas que esconde, em sua dinâmica, inúmeras possibilidades. Os debates em educação reforçam que os mecanismos de exclusão foram fortalecidos durante décadas no Brasil, por meio dos elementos curriculares, entre estes as práticas avaliativas classificatórias, que reforçam o poder autoritário do professor sobre o aluno, utilizadas para manter a ordem e a disciplina na sala de aula, reforçando o caráter burocrático e promocional, como denunciam, entre outros, os estudos de Luckesi (1986).

A organização do ensino em ciclos, como uma das experiências que se evidencia nas últimas décadas no contexto educacional brasileiro, apresenta-se não somente como uma solução pedagógica, mas também como uma forma de resistência à lógica excludente e seletiva da escola. Assim, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem se apresenta de forma menos excludente,

rompendo com o modelo burocrático e classificatório, que aliena a avaliação da relação pedagógica.

A maneira como é concebida a avaliação, no contexto dos ciclos, permite novas atitudes e práticas avaliativas. Depoimentos oriundos da pesquisa de campo, que se aproximaram das orientações definidas para avaliação no contexto dos ciclos, fizeram que se definisse essa forma de organizar a escola como espaço/tempo para se pesquisarem novos sentidos para a avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Na pesquisa, parto dos seguintes questionamentos: Como ocorreu, no Ceará, a implantação da organização do ensino em ciclos? Até que ponto os professores estavam preparados para a implantação do regime de ciclos, em especial na forma de pensar e praticar a avaliação? Quais as implicações das professoras na referida proposta e no processo de avaliação continuada nos ciclos? Que sentidos as professoras atribuem à avaliação nessa proposta?

Com esses questionamentos, busquei situar os objetivos pretendidos na elaboração de meu objeto de estudo, quais sejam: compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas professoras que vivenciam os ciclos no estado do Ceará e identificar práticas avaliativas que se aproximem de uma perspectiva menos classificatória, mais associada à aprendizagem dos alunos e às intervenções pedagógicas para melhoria desse processo.

Considero, portanto, fundamental esclarecer que não se trata aqui de um estudo para desenvolver um processo de meta-avaliação da proposta dos ciclos em relação à experiência do Ceará, caso ocorra parecer. Considero que a meta-avaliação deve ter como finalidade principal avaliar o mérito e a relevância da avaliação, checando os problemas oriundos de processos avaliativos, identificando suas tendências, erros técnicos, dificuldades administrativas e abusos. Assim, a meta-avaliação constitui-se em procedimentos para se descrever em atividades avaliativas, julgando-as a partir de um conjunto de critérios que definem o que seria uma boa avaliação (FIRME e LETICHEVSKY, 2002).

O objetivo deste estudo, no entanto, difere dos da meta-avaliação, embora aqui se cuide de questões relativas à investigação de práticas avaliativas no contexto da organização das escolas na perspectiva de ciclos. A distinção se faz principalmente pela natureza dos procedimentos investigativos e do foco da investigação.

Considero, pois, como base para este estudo o seguinte pressuposto: a dinâmica decorrente do processo de organização do ensino em ciclos impõe dilemas para os professores, que, por um

lado, enfrentam insegurança frente ao novo e, por outro lado, se mobilizam para práticas avaliativas diferenciadas do modelo tradicional na escola.

Na organização do ensino em ciclos, os objetivos e intenções são ousados e deveriam mudar profundamente a dinâmica estrutural e curricular da escola, em seus aspectos pedagógicos e administrativos, envolvendo também novas concepções e atitudes dos que fazem a escola sobre o processo de aprendizagem e as relações estabelecidas no espaço que ocupam na sociedade. Por isso [...] “os ciclos, mesmo não sendo uma solução milagrosa, oferecem um enquadramento privilegiado para desenvolver uma prática reflexiva, inovar e tentar uma síntese de todas as aquisições dos movimentos pedagógicos e da pesquisa” (BARRETO E MITRULIS, 2004, p. 189).

Os ciclos são períodos de organização escolares diferenciados das séries anuais. A organização se dá em forma de blocos cuja duração varia, podendo também atingir o total de quatro ou cinco anos previstos para determinados níveis de ensino. Os ciclos envolvem outras perspectivas e proposições, que se desenvolvem de forma articulada, por abalarem estruturalmente a organização e as relações estabelecidas na escola, tais como: concepções de conhecimento, de aprendizagem, de currículo, de composição de turmas, de formas de ordenação dos tempos e espaços e de proposições relativas à avaliação. Ainda segundo Barreto e Mitrilus (2004, p.190),

Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para todo o período.

A intenção do ensino em ciclos, portanto, é fazer com que os alunos aprendam; não se trata de uma simples alteração normativa de séries para ciclos. Isso me faz acreditar que as idéias postas sobre os ciclos se referem a outra visão sobre a escola, de natureza política e pedagógica, a ser assumida por todos os que a fazem e nela interagem.

Assim, situando a pesquisa no espaço-tempo da escola em ciclo, busquei, pela fala das professoras envolvidas na pesquisa, elementos para a superação das críticas à avaliação, articulando-lhe novos sentidos. É preciso, no entanto, considerar-se que o modelo sustentado pela abordagem tradicional contribui para frustrar a realização de uma nova educação, identificada com a atualização histórico-cultural, o que reforça a necessidade de se mudar a avaliação da

aprendizagem. E nessa perspectiva, “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (PERRENOUD, 1993, p.173).

No caso do ensino em ciclos, a avaliação não pode prescindir de acompanhar os diversos percursos dos alunos na aprendizagem e revelar a potencialidade deles como prática de investigação sobre o ato de ensinar e aprender. Tal característica atribuída ao ato de avaliar articula a busca de metodologias que atendam às múltiplas visões, aos questionamentos que levem a intervenções diferenciadas para cada aluno no processo educativo.

Assim, estudar a avaliação supõe não somente uma óptica pedagógica, mas elucidações sobre o que ela representa em sua relação com a realidade histórica, social e política como também em suas representações de ordem individual, emocional, psicológica e ética. Isso nos situa ante a necessidade de compreendê-la na forma como ela vem sendo praticada, o que exige um olhar flexível em sua abordagem.

## **1.2 Uma história/ um contexto: minha implicação / múltiplas implicações**

Este estudo é decorrente de minhas reflexões e buscas por práticas avaliativas inovadoras, uma vez que, em minha própria história formativa, como estudante e professora, o processo avaliativo se constitui em preocupação, desafio e motivação, no que se refere a estudá-lo na possibilidade de superação de seus entraves e novas perspectivas. Pesquisa e vida estão, pois, interligados. Sobre essa idéia, concordo com Teixeira (2003, p.82), ao dizer que a pesquisa

[...] refere-se à própria vida dos pesquisadores, que dá origem a interrogações, observações, comparações e questionamentos. Enraíza-se em suas histórias individuais e coletivas, colocando-lhes perguntas. Por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou no nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados.

Em minha trajetória escolar, como aluna e professora, sofro as conseqüências da avaliação vivenciada no sistema de ensino brasileiro, a qual, na maioria das vezes, não cumpre seu papel de promover melhorias no ensino-aprendizagem e assume o papel de “algoz” da escola. Tenho a necessidade de explicitar que essa imagem representativa atribuída por mim à avaliação encontra,



no dicionário da língua portuguesa, o seguinte significado: algoz: carrasco, pessoa cruel, que mata ou aflige outra (FERREIRA, 1998, p.30).

Sutil ou agressivamente, por meio da avaliação, fui sentindo o peso de ser julgada em meu desempenho escolar. Sentia medo de errar e de que meus erros fossem motivos de minha exclusão do grupo das melhores alunas, o que, para mim, era vergonhoso e humilhante. Pior ainda seria manchar o boletim com uma nota vermelha, símbolo maior da própria incompetência, que deveria permanecer registrada na história escolar. Em dias de divulgação dos resultados das provas, era como se nossos professores apontassem: “Esse serve! Esse não serve!” E assim a avaliação funcionava como o “martelo do juiz”: “Aprovado!” “Reprovado!” Dessa forma, a escola ia excluindo, discriminando, rotulando, transferindo responsabilidades, reforçando o autoritarismo dos professores, em nome da manutenção de “certo nível de ensino”.

Esse modelo de avaliação deixou em mim, como nos demais que comigo caminharam na escola, seqüelas indeléveis de ordem emocional, que não somente mancham o boletim de vermelho, mas também deixam “cicatrices na alma”. Encontro certa identificação nas falas das professoras entrevistadas, como é o caso de Orquídea: “Sou fruto da escola tradicional. Foram deixadas em mim seqüelas. Sou bloqueada no sentido da fala. Não era treinada para isso, para falar em público. É um bloqueio muito grande: como estudante, tinha medo de fazer pergunta”.

O medo diante de situações avaliativas decorre do caráter classificatório e sentencial, cujo registro permanece em documentos relativos à vida escolar. De acordo com Luckesi (1986), a transformação da avaliação diagnóstica em avaliação classificatória, na prática pedagógica, foi negativa, por não considerar o educando como ser histórico. Uma vez julgado e classificado, ele fica, do ponto de vista do modelo escolar tradicional, estigmatizado, visto que as anotações e os registros permanecem nos arquivos e históricos escolares e são transformados em documentos legalmente válidos.

É claro que se torna necessário relativizar e esclarecer que nem todos os professores seguiam as ordens regimentais tão ao pé da letra. Aqui e ali era possível conviver com professoras e professores que tornavam mais amena essa situação, mesmo correndo o risco de serem tachados de “bonzinhos”, enquanto outros se orgulhavam de ser “caxias”, como a turma costumava chamar os professores “durões”.

Posso estar exacerbando o meu sentimento em relação à avaliação, porém imagens representativas expressando idéias negativas parecem comuns entre os que freqüentaram a escola tradicional, cujo modelo de avaliação se baseia em atribuir notas, premiar, castigar, classificar e

punir. Chamo a atenção, no entanto, para o que diz Hoffmann (1992, p.13-14) ao relatar uma de suas experiências no trabalho com imagens representativas de avaliação da aprendizagem, junto a professores:

Tenho solicitado a esses professores, no início de nossos encontros, que relacionem a palavra avaliação a alguma imagem. É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz-de-conta, embrulho de presente, radar, termômetro, balanças... Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionadas à palavra.

Na realidade escolar, no entanto, ainda faltam questionamentos e reflexões sobre a prática avaliativa e, quando acontecem, trata-se mais de reclamações e lamúrias do que propriamente de críticas. Posicionamentos como esses destacados na experiência de Hoffmann (1992) são reveladores da distância entre os discursos inovadores e as práticas conservadoras no cotidiano escolar.

Consciente das formas e funções das quais a avaliação se reveste no processo educacional brasileiro, constato nas instituições nas quais vivencio minha profissão, ora como orientadora de prática de ensino nas escolas de educação básica, ora como professora dos cursos de formação de professores, que a avaliação, embora pareça ter avançado no discurso, na prática ainda não mudou na devida proporção. Isso porque, em muitos casos, ela continua atrelada aos aspectos burocráticos e administrativos, de caráter promocional e classificatório, em detrimento do seu espaço nas intervenções pedagógicas, assumindo sua função norteadora do ensinar e do aprender.

No âmbito acadêmico, que justifica a realização deste estudo, enfatizo a perspectiva pessoal, uma vez que minha trajetória como professora e estudante foi sempre marcada por certo engajamento em relação a inquietações referentes à avaliação. Identifico-me, assim, com o que diz Mills (1982, p.211-212);

É melhor começar, creio, lembrando aos principiantes que os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separar seu trabalho de suas vidas. Encaram a ambos demasiados a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra. É claro que tal divisão é convenção predominante entre os homens em geral, oriunda, suponho, do vazio do trabalho que os homens hoje executam.

Investigar avaliação significa olhar para a minha experiência, ao mesmo tempo que compartilho significados e novos sentidos com aqueles que, como eu, procuram exercer a docência como ato de esperança.

Hoje, como educadora, percebo que a maneira como era praticada a avaliação estava associada a um contexto político, típico de uma ditadura, marcado pelo medo, pelo silêncio, pelo individualismo, e pela competição. Essas características parecem pertinentes quando nas escolas predominava o modelo tradicional e tecnicista que marcou os anos de minha permanência na escola como estudante. Nesse contexto, sem “leme”, sem projeto político-pedagógico claro e definido coletivamente, a escola facilmente incorporava e reproduzia o ideário do contexto político dominante, marcado pela ordem e a disciplina a todo custo. Para isso, muitas vezes, a avaliação era o mais adequado instrumento de dominação.

Se, como aluna, sofri a pressão e as conseqüências de práticas avaliativas autoritárias e centradas na nota, hoje lido com orientações de caráter institucional-regimental também autoritárias que uniformizam padrões em que as relações poder se perpetuam centradas no professor. Para transformar a avaliação com base na minha prática, abro espaços para outras possibilidades, mesmo limitada, muitas vezes, por orientações de ordem institucional que tendem a me desautorizar (ARDOINO, 1998).

Meu posicionamento e minha vivência relativos à avaliação da aprendizagem decorrem de minhas opções no que se refere ao meu papel como educadora, ancorada em concepção de sociedade mais democrática, não-discriminadora e solidária. Exercendo a avaliação junto com meus alunos, exercito com eles a cidadania em construção, transferindo o foco da avaliação tanto para os fatos políticos quanto para as relações e acontecimentos que nos cercam. Como lembra Freire,

Não importa em que espaço escolar trabalhem, na escola básica, na de ensino médio ou na universitária, no ensino profissional ou na educação popular, informal, não tem educadores e educadoras progressistas, outro caminho senão a coerência entre seu discurso democrático e sua prática igualmente democrática (FREIRE, 2003, p.226).

Dessa forma, situo em minha prática a avaliação como “fator de esperança”, reforçando a compreensão do ato de avaliar como ato transformador, inovador, capaz de produzir melhorias e direcionar a intencionalidade da ação educativa, oferecendo os horizontes para que a escola possa projetar seu futuro e, principalmente, ressignificar sua função social.

Acreditando que a avaliação da aprendizagem precisa ser encarada como instrumento sinalizador da vontade de melhorar sempre mais, e que ela possibilita o crescimento ao apontar os limites de cada aluno, provocando novas possibilidades, é que, experimento desmistificá-la e vivenciá-la como elemento curricular, orientador do projeto didático em todas as suas etapas. Foi assim na especialização, realizada na Universidade Federal do Ceará-UFC quando desenvolvi monografia intitulada “A recuperação da aprendizagem centrada na pessoa”, na qual relatei uma experiência com alunos do ensino médio com dificuldades em Matemática (ALMEIDA, 1990). Também no mestrado, na UFC, apresentei dissertação com foco nas concepções e atitudes em avaliação de professores do ensino fundamental de Fortaleza (ALMEIDA, 1997).

No relato de experiência relativo à monografia, a metodologia utilizada permitia ao aluno dar-se conta do que sabia e do que não sabia em relação aos conteúdos trabalhados bem como das causas das dificuldades por ele manifestadas. Com o envolvimento do professor de Matemática, analisei a fala dos alunos em relação às dificuldades para aprender.

Ciente das dificuldades referidas pelos alunos e das causas do baixo desempenho destes, o professor prontificou-se a rever sua metodologia e a proporcionar intervenções, no sentido de fazer revisões dos conteúdos, desenvolvendo estudos em grupos e ensejando situações variadas para o aluno manifestar o aprendido. Nessa experiência, reforcei a convicção da importância da abertura e do envolvimento do professor no sentido de mobilizar seus esforços para garantir o sucesso dos alunos no processo de formação.

No mestrado, trabalhando com escalograma de opiniões junto a 450 professores do ensino fundamental de Fortaleza, a pesquisa que realizei revelou distanciamento entre as respostas dadas pelos professores ao instrumento de pesquisa e o que os autores situavam como orientação para a prática avaliativa escolar.

Enquanto os estudos evidenciavam todo um questionamento sobre os efeitos do uso do “paradigma da nota” (VASCONCELOS, 1993), a pesquisa do mestrado revelou que esse paradigma ainda se fazia presente na prática avaliativa dos professores pesquisados, pelo menos teoricamente, visto que a maioria deles ainda concordava com concepções e atitudes relativas ao uso da avaliação de acordo com esse modelo.

Revisitando as idéias oriundas da pesquisa desenvolvida no mestrado, tive a intenção de realçar o cenário, que se constituía das concepções dos professores na amostra definida para o estudo realizado, já que em 1997, ano em que se iniciaram, na rede de ensino do estado do Ceará, foram feitos os encaminhamentos para a implantação do regime de ciclos no ensino fundamental.

Até aqui apresentei elementos que dimensionaram minha visão problematizadora sobre a avaliação da aprendizagem, reconhecendo o regime de ciclos como *locus* de investigação, em busca de uma perspectiva diferenciada para as práticas avaliativas escolares. A organização do ensino em ciclos é considerada alternativa para o enfrentamento da evasão e da repetência, principalmente nas escolas públicas, onde, de forma específica, estão os alunos oriundos das camadas menos privilegiadas. Mais que isso, as experiências com o regime de ciclos estão voltadas para garantir o sucesso escolar, sublinhando-se o direito de crianças, jovens e adultos permanecerem na escola.

Ao assumirem-se os desafios da nova ordem, em termos de organização do ensino nas escolas públicas estaduais, dialoga-se sobre conhecimentos e desconhecimentos que permeiam a proposta avaliativa configurada. Nessa dinâmica, é essencial a busca de saberes, oriundos do próprio movimento de reflexão dos envolvidos nesse processo, considerando-se a relação teoria e prática no que diz respeito a avaliação educacional, em que também poderão ser evidenciados passos significativos para se consolidar a avaliação como prática de investigação (ESTEBAN, 2001) e como instrumento a serviço de quem ensina e de quem aprende. Como disse a Madressilva, em sua entrevista: “Querendo ou não, o professor hoje precisa ter uma visão diferenciada de avaliação e de aprendizagem, para dar sentido ao seu trabalho de colaborar para que o aluno aprenda”.

No tópico seguinte, tratarei do caminho investigativo que segui, apresentando os aspectos teórico-metodológicos da *entrevista compreensiva* e os procedimentos inerentes ao itinerário da pesquisa.

### **1.3 Os Pressupostos teórico-metodológicos da Entrevista Compreensiva**

Para gerir a complexidade de conhecimentos na qual a avaliação está imersa, é necessário assumir-se a idéia de que os estudos sobre tal assunto nunca serão completos, pois, como objeto de investigação, a avaliação é um recorte de uma realidade, considerando-se que

Qualquer elemento ou aspecto do real, particular ou geral, quantitativo ou qualitativo, da ordem da natureza ou da cultura, encerra possibilidades e dimensões que nenhum conceito ou conjunto de conceitos pode explicar com inteira adequação. Os conceitos, teorias e métodos selecionados para apreender a realidade nada mais são do que instrumentos aptos a recortar essa realidade, ordená-la e reconstruí-la para torná-la inteligível da única forma que o espírito humano procede face ao desconhecido: por aproximação, analogias e hipóteses. A

descrição do menor fragmento da realidade nunca poderá ser pensada de forma exaustiva. (CASAL, 1996, p.28-29)

Percebo, assim, a realidade e os limites do conhecimento científico, haja vista a infinitude do objeto que me instiga a conhecê-lo, mesmo conferindo a diversidade das partes que o compõem. É dessa realidade que emerge meu objeto de estudo, interessando-me compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas professoras participantes da pesquisa, no contexto da escola fundamental organizada em ciclos. Considero o princípio de que elas são produtoras ativas do social, depositárias de um saber importante e não simplesmente produtoras de estruturas.

Por isso o trato com o objeto de estudo exige uma posição multirreferencial sobre os vários planos que o constituem, tornando-os mais legíveis. Não pretendo dar respostas à amplitude a que o objeto permanece ligado, mas considerar a multirreferencialidade, que permite a abertura para uma leitura plural, capaz de ampliar a inteligibilidade a ser conferida ao objeto em seu processo de construção (ARDOINO, 1998).

Essa pluralidade de visões abre a possibilidade de linguagens necessárias à compreensão e exige uma atitude de ‘escuta sensível’ das falas que presta atenção nas tensões e nos níveis de envolvimento dos sujeitos dentro da situação configurada (BARBIER, 1998). Assim, “antes de situar uma pessoa em seu “lugar” começemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora” (BARBIER, 1998, p. 187).

No contexto da pesquisa, tornou-se necessário compreender o princípio de inclusão que permeia a proposta dos ciclos, para possibilitar rever o significado que a avaliação da aprendizagem assume na experiência e, por meio das falas das professoras entrevistadas, encontrar sinais de contraposição com a avaliação de cunho classificatório e excludente, reforçada pelo ritual burocrático dos contratos escolares que impõem normas institucionais.

Ao lançar-me na pesquisa, com o intuito de uma máxima aproximação com o que pretendia sobre o objeto de estudo, encontrei, na *entrevista compreensiva*, o principal fio para sua constituição. Desenvolvida pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann, tal metodologia é organizada com base na fala dos sujeitos. Assim, a palavra é o elemento central na construção do objeto de estudo, concebida como ato concreto do sujeito e como elemento-chave da realidade social.

Vale ressaltar que, no Brasil, a *entrevista compreensiva* tem se propagado, sobretudo, a partir dos estudos, publicações e orientações de pesquisas realizadas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosália de

Fátima e Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A natureza plural da *entrevista compreensiva* aponta diferentes aportes epistemológicos para a compreensão dos diversos conceitos sócioantropológicos que a permeiam. Portanto, são imprescindíveis as indicações teóricas propostas por Kaufmann, quais sejam: Bourdieu (1982; 1997), Weber (2001), Mills (1986), Geertz (1997). Busquei também como fundamento para a metodologia compreensiva, como indicação de Silva (2004), os estudos de Elias (1983; 1998). Deste destaque, como fundamental para a análise das falas das professoras colaboradoras da pesquisa, o conceito de “dilema”.

Dando voz às professoras entrevistadas, como sujeitos sociais, tomei como princípio a noção de que é no discurso que elas expressam suas da realidade social e o modo como elaboram os sentidos que influenciam e organizam suas ações (WEBER, 2001). Essa concepção foca a palavra apreendida como ato concreto do sujeito, guia da realidade social, meio de expressão cultural.

A investigação assim concebida se insere nos estudos que situam os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, levando em conta às análises das falas das professoras, por considerá-las protagonistas de sua ação pedagógica e avaliativa, mesmo vivenciando, no contexto das escolas, um projeto comandado com base em injunções institucionais. Tais injunções conferem à escola os limites de uma autonomia relativa, porque ela pertence a um contexto mais amplo, que exerce uma autoridade legitimada e “pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir missões” (ARDOINO, 1998, p.35).

A abordagem metodológica proposta tem como suporte uma matriz sociológica que permeia a *entrevista compreensiva* e a ação do pesquisador como artesão intelectual. Assim, na interpretação “compreensiva das falas, o pesquisador posiciona-se como artesão como aquele que “tece”, colocando em evidência, os encadeamentos e as regularidades de sentido sobre ação social” (SILVA, 2002, p.04).

Os procedimentos da metodologia proposta por Kaufmann podem ser circunscritos às seguintes fases na formulação do objeto de pesquisa: a escolha inicial do objeto, a construção do roteiro-guia da entrevista e do quadro dos entrevistados, a escuta e a interpretação, proporcionando uma articulação lógica entre a questão inicial, o tema e o objetivo do estudo em construção.

Na *entrevista compreensiva*, o tempo para leituras também se torna necessário, embora não se enquadrando no tempo da pesquisa tradicional. Existem leituras a efetuar que se

desenvolvem simultaneamente às análises das entrevistas, buscando formar, de modo mais efetivo, o referencial teórico mais próximo possível da empiria.

Os dispositivos da *entrevista compreensiva* constam de: roteiro de entrevistas, quadro de entrevistas, planos evolutivos e fichas de análise, os quais são descritos a seguir.

Os planos evolutivos (Apêndice 2-16) são relevantes, por não permitirem a dispersão e funcionarem como guias do trabalho, com base na escuta da fala de cada professora entrevistada. Com suporte em um plano inicial, os planos evoluem como um *leitmotiv* (termo, em alemão, que significa “aquilo que conduz”) que funcionou como suporte para o encadeamento das idéias. Esse encadeamento é ressignificado, à medida que surge algo novo a ser articulado com as novas questões que “saltaram” da escuta e o registro da fala das entrevistadas. Considerando o conjunto das falas, os planos evolutivos deram o sentido do grupo, partindo do individual. Do último plano evolutivo, o de número 15, estruturou-se o texto que resultou na parte central do sumário referente a este trabalho.

Como instrumento de anotação das falas, as fichas de análise (Apêndice 17) foram imprescindíveis, pois constituíram o material necessário à argumentação para o desenrolar da redação final.

No nível mais concreto, a redistribuição do arquivo, [...] é uma forma de convidar à imaginação. Simplesmente esvaziamos pastas até então desligadas entre si, misturando seu conteúdo, e lhe damos nova disposição. Procuramos fazê-lo de forma mais ou menos despreocupada. A frequência e a extensão dessa nova arrumação variam com os diferentes problemas que temos, e com a forma pela qual evoluem. Mas a mecânica do processo não é apenas essa. Devemos ter em mente, decerto, os vários problemas sobre os quais estamos trabalhando ativamente, mas também procuremos ser passível a qualquer ligação imprevista e não planificada. (MILLS, 1982, p.228)

As fichas com anotações sobre a fala das professoras foram constituindo arquivos, que, segundo Mills (1982), se apresentam como formas definidas de estimular a imaginação sociológica. Mais do que meros registros, as fichas promoveram a tessitura do texto como artesanato intelectual.

A investigação, na dinâmica da *entrevista compreensiva*, é permeada pelo diálogo, que se forja de forma triangular, envolvendo o sujeito da pesquisa, a teoria estudada e o pesquisador. Tal diálogo abre possibilidades de se formularem questões, hipóteses e categorias, que “saltam” ao longo das análises. Assim, o pesquisador se caracteriza como artesão intelectual, transitando pelos



diversos campos da pesquisa, sem se deixar dominar por um ou por outro, e abrindo espaço para a imaginação sociológica (MILLS, 1965).

#### **1.4 O Contexto da pesquisa de campo**

Na educação pública, a organização da escolarização em ciclos constitui política para redes de ensino (FRANCO, 2004). Conforme ocorreu na experiência da rede pública estadual de Fortaleza/Ceará. Por isso, meu passo inicial foi conhecer esse contexto para formular indicadores de adesão das escolas nele inseridas, relativamente à organização em série ou em ciclos. Dessa forma, busquei, em primeira instância, informações em relação ao conjunto das escolas públicas estaduais do Ceará situadas em Fortaleza, indagando a respeito de quantas e quais escolas se organizavam, no momento da pesquisa, em ciclos ou em séries, bem como de quais delas estariam, simultaneamente, trabalhando com as duas maneiras de organizar o ensino, isso considerando um contexto no qual a forma de organização do ensino não é uma escolha das unidades escolares.

Na etapa exploratória, procurei inicialmente maior aproximação com o campo empírico, recorrendo às informações fornecidas pelo Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEP. Em virtude de ainda não terem sido divulgadas as informações referentes a 2005, ano de realização da pesquisa, apoiei-me nas informações referentes a 2004. Com base nesses indicadores, contabilizei 140 escolas de ensino fundamental mantidas pelo estado em Fortaleza. No boletim eletrônico fornecido pelo INEP, no entanto, não foi possível identificar quais ou quantas dessas escolas trabalhavam com a organização da escolaridade em ciclos. Segundo Franco (2004), existe certo consenso entre os usuários do Censo Escolar a respeito da dificuldade de tal fonte em responder a essa questão, mesmo já tendo sido incluídas nos questionários duas perguntas relativas aos ciclos, desde 1999, com o intuito de se quantificar a presença destes na educação brasileira.

Procurei, então, as referidas informações na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará-SEDUC. Também nessa instância não encontrei dados relativos a essa questão. Restou o contato direto com cada uma das 140 escolas citadas no Censo Escolar 2004. Tal contato ocorreu por telefone, quando possível, ou em visita pessoal. Pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em 2005, os dados do Censo 2004, em alguns casos, já estavam defasados, em razão dos redimensionamentos realizados pelo sistema estadual no ano da investigação.

Mediante contatos com as escolas, conversas com membros do grupo gestor e alguns professores, observei que desde a implantação dos ciclos até então, havia certa desarticulação entre as escolas e a SEDUC, em especial no que se refere ao acompanhamento e à orientação do processo de ensino em ciclos. Constatei uma realidade mista, na qual funcionavam escolas organizadas em séries, outras em ciclos, e outras em séries e ciclos, simultaneamente. Encontrei também escolas classificadas como redimensionadas: fechadas ou destinadas a outras atividades. O quadro a seguir retrata, quantitativamente, a realidade encontrada em relação ao funcionamento das escolas na fase exploratória.

Quadro 1\_ Situação, em termos de organização das escolas do ensino fundamental em Fortaleza mantida pelo estado no ano de 2005. Elaborado com base em dados fornecidos pelas secretarias das unidades escolares.

<b>Situação das escolas</b>	<b>Nº de escolas</b>
Não trabalham com os ciclos	24
Redimensionadas	10
Ciclos: 1, 2, 3, 4	15
Ciclos: 1, 2, 3	14
Ciclos: 1, 2	23
Ciclos: 2, 3, 4	22
Ciclos: 3, 4	17
Ciclo: 2	05
Ciclo: 3	03
Ciclos: 2, 4	02
Ciclo: 4	01
Ciclos: 2, 3	04
<b>Total de escolas</b>	<b>140</b>

Desde o reconhecimento da realidade das escolas adotei, como critério para definir o campo de pesquisa, as 15 escolas que mantinham em funcionamento os quatro ciclos no período da pesquisa, embora, em alguns casos, também, em algumas dessas escolas, funcionasse o sistema de seriação, simultaneamente.

O passo seguinte foi elaborar um quadro, para melhor caracterizar as escolas onde realizaria a busca de campo, considerando os seguintes aspectos: nome da escola, endereço, número de alunos por turma nos quatro ciclos e ano de implantação da organização da escolarização relativa ao ensino fundamental em ciclos. Situei também cada escola no mapa de Fortaleza, tendo como perspectiva facilitar o acesso a elas.

Quadro 2: Número de turmas e de alunos em escolas municipais de Fortaleza com ciclos em funcionamento, em 2005

Escolas	Ciclos								Ano de implementação dos ciclos
	1°		2°		3°		4°		
	Turma/Aluno	Turma/Aluno	Turma/Aluno	Turma/Aluno	Turma/Aluno	Turma/Aluno	Turma/Aluno		
A	04	126	04	120	05	174	04	121	1998
\B	04	108	04	123	05	164	03	110	1998
C	01	31	01	31	02	75	02	78	1998
D	03	119	02	53	03	94	03	87	1998
E	13	414	04	136	03	110	02	64	1998
F	03	123	04	158	03	175	03	140	1999
G	01	35	04	114	05	139	04	125	2001
H	03	117	03	101	02	77	02	63	1999
I	01	36	04	156	05	144	02	72	1999
J	01	30	02	60	02	86	04	120	1998
K	04	120	04	120	04	140	04	140	1999
L	03	90	03	105	02	70	01	45	1999
M	02	67	04	129	03	87	03	92	1998
N	01	35	04	115	02	74	04	108	1999
O	01	30	02	60	06	229	07	271	1999
Total	45	1.481	49	1.581	52	1.838	48	1.636	1998-2001

Fonte: Secretarias das unidades escolares pesquisadas

Observando esse quadro, verifiquei no conjunto das 15 escolas citadas: 45 turmas de 1° ciclo, compreendendo 1481 alunos; 49 turmas de 2° ciclo, perfazendo de 1581 alunos; 52 turmas de 3° ciclo, com 1838 alunos; e 48 turmas de 4° ciclo, com 1636 alunos. Diante dos dados quantitativos colhidos, percebi que se tratava de um significativo campo de pesquisa, com respaldo para decisões de ordem qualitativa.

Essa fase exploratória me permitiu maior aproximação e entendimento da realidade pesquisada. Na perspectiva da *entrevista compreensiva*, no entanto, o campo de pesquisa não é uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o início da

problematização. Parti, então, para a interlocução com as professoras participantes da pesquisa, tornando concreta a interação com o objeto pesquisado.

#### 1.4.1 O encaminhamento das entrevistas

A maneira como aqui é situada a entrevista não a identifica com o modelo da rigidez metodológica do questionário ou em outros modelos clássicos de interrogatórios. Para as entrevistas, organizei um roteiro-guia (Apêndice 1), com questões pertinentes ao objeto de estudo. As entrevistas se tornaram a base das análises e interpretações, com arrimo na escuta das gravações, de modo que análises das práticas e experiências de vivências se fundamentaram nas palavras contextualizadas pela experiência das professoras com os ciclos.

Trabalhei com as entrevistas sem perguntas fechadas, com base nas questões inicialmente levantadas, utilizando um plano. Coerente com a metodologia adotada, no entanto, situei o plano como guia de trabalho, levando em conta a contextualização, o levantamento de questões que inspiraram o grupo de idéias sobre as quais elaborei o roteiro inicial de entrevista e os elementos que subsidiaram a ordem dos eixos que o compõem. Nessa perspectiva, outros planos emergiram da escuta e das análises das entrevistas, constituindo o caráter evolutivo destas. Esses planos se tornaram guias do trabalho e se prestaram a “vigiar” a dispersão, pois a *entrevista compreensiva* requer uma gestão contínua do seu desenvolvimento e um autocontrole permanente.

Apesar da preocupação com um roteiro inicial, como forma de cuidar da não-dispersão, relativamente à investigação pretendida, procurei assumir uma posição aberta, proporcionando às professoras entrevistadas a liberdade de falar sobre suas vivências, principalmente em relação ao primeiro tópico, num clima de liberdade para que elas manifestassem seu saber, suas expectativas, esperanças, avanços e dificuldade relativos à situação da experiência com a escolarização organizada em ciclos. Tomei como suporte, para essa fase do trabalho, as seguintes orientações de Bourdieu (1997, P.695): “É o pesquisador que inicia e estabelece as regras do jogo. [...] o mercado dos bens lingüísticos e simbólicos [...] varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado.”

As entrevistas, assim postas, constituíram não só material para análises, mas também ponto de partida para as reflexões que surgiram nas escutas, e também ponto de chegada, facilitando a interlocução com a teoria elaborada sobre o tema. Esse aspecto foi muito significativo, em especial

por levar-me a constatar o engajamento das entrevistadas de forma espontânea, assumindo um comportamento de compromisso e co-responsabilidade.

Ao mesmo tempo que me coloquei numa atitude de escuta nas entrevistas, também assumi uma atitude de distanciamento. Isso me levou a ouvir as professoras de forma aberta sem, no entanto, demonstrar minha posição pessoal diante das suas falas, o que, para mim, foi custoso, pois se tratava de idéias do meu próprio universo de significados pessoais e profissionais. No entanto, isentar-me totalmente seria contrário à atitude de quem situa seu objeto de estudo na perspectiva da *entrevista compreensiva*, visto que o intelectual não separa o trabalho de sua vida, ao contrário, utiliza-se dela para enriquecê-lo: segundo Mills (1982, p.211) ,as experiências servem ao intelectual para constituir seu trabalho na condição de artesão. Com esse espírito, adentrei no campo de pesquisa e construí as interações com as professoras para me acercar dos seus sentidos sobre avaliação.

#### **1.4.2 O grupo de professoras entrevistadas**

Na *entrevista compreensiva* a escolha dos sujeitos é feita com base em critérios inerentes à definição do objetivo da pesquisa, em função do estado deles em relação ao tecido social investigado buscando-se, sobretudo, uma proximidade, como prevenção contra a não-violência entre pesquisador e pesquisados (BOURDIEU 1997).

Defini, assim, como participantes da pesquisa uma professora de cada uma das quinze escolas que mantêm os quatro ciclos em funcionamento, priorizando aquelas professoras que trabalhavam com os ciclos desde o início da implantação destes. Dessa forma, elaborei o quadro de entrevista, no qual se encontram informações sobre as professoras entrevistadas, como: formação, tempo de magistério, tempo de experiência com os ciclos, outras experiências profissionais e forma de acesso ao sistema de ensino público estadual.

O referido quadro de entrevista foi elaborado com informações sistematizadas a partir das falas das professoras entrevistadas. Mesmo com um roteiro pré-delimitado, o tom de abertura marcou os encontros de realização das entrevistas, em especial pela coragem demonstrada por elas, enquanto falavam de suas vivências, das circunstâncias que as levaram ao magistério e, sobretudo, pela denúncia e pelo desvelamento dos entraves, dos desafios que enfrentaram, principalmente em se tratando da temática deste estudo. Destaco, ainda, a maneira positiva como essas professoras

tenderam a encarar o magistério, apesar de todas as dificuldades do cotidiano e das condições adversas do trabalho que desempenhavam.

Quadro 3 \_ Informações sobre o grupo de professoras participantes, oriundas das entrevistas realizadas no campo de pesquisa, quanto a formação, tempo de experiência no magistério e nos ciclos, outras experiências profissionais e forma de acesso à rede de ensino estadual

<b>PROFESSORA ENTREVISTADAS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO, TEMPO EM CICLOS</b>	<b>OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS</b>	<b>DATA DA ENTREVISTA</b>	<b>FORMA DE ACESSO Á REDE DE ENSINO ESTADUAL DO CEARÁ</b>
<b>Amor-perfeito</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA).	16 anos de magistério / 6 anos de ciclo	Salão de beleza	27/10/2005	Concurso
<b>Amarilis</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA).	21 anos de magistério / 7 anos de ciclo	-	27/10/2005	Indicação política
<b>Anêmona</b>	- Médio: Científico - Graduação: Geografia (UECE) - Especialização: Planejamento Educacional (UECE).	23 anos de magistério / 7 anos de ciclo	Atendente de dentista	28/11/2005	Indicação política
<b>Camélia</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA)	23 anos de magistério 7 anos de ciclo	-	07/11/2005	Indicação política
<b>Crisântemo</b>	- Médio: Científico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Administração escolar (UVA).	10 anos de magistério / 3 anos de ciclo	Secretária e diretora de escola particular	01/12/2005	Seleção para contrato temporário
<b>Margarida</b>	- Médio: Científico e Pedagógico	10 anos de magistério / 6 anos de ciclo	Comerciária	29/11/2005	Concurso
<b>Miosótis</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - (UVA) - Especialização: Avaliação	36 anos de magistério / 5 anos de ciclo	Escola particular e do município de Fortaleza.	30/11/2005	Concurso

<b>Madressilva</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UFC) - Especialização: Planejamento educacional (UECE).	13 anos de magistério / 6 anos de ciclo	Núcleo gestor da escola	01/12/2005	Concurso
<b>Íris</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Educação especial. (UVA)	16 anos de magistério / 6 anos de ciclo	Escola particular - Alfabetização	29/11/2005	Concurso
<b>Alfazema</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA)	15 anos de magistério / 6 anos de ciclo	Confecção e escola particular	26/11/2005	Concurso
<b>Narciso</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Metodologia do ensino fundamental.	24 anos de magistério / 6 anos de ciclo	-	25/11/2005	Indicação política
<b>Orquídea</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Planejamento educacional (UVA).	27 anos de magistério / 7 anos de ciclo	Ensino maternal em escola particular	18/10/2005	Indicação política
<b>Rosa</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UVA) - Especialização: Metodologia do ensino fundamental.	10 anos de magistério / 7 anos de ciclo	Comércio e escola particular	28/11/2005	Concurso
<b>Tulipa</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (MAGISTER – UFC)	29 anos de magistério / 6 anos de ciclo	-	30/11/2005	Concurso
<b>Violeta</b>	- Médio: Pedagógico - Graduação: Pedagogia (UECE) - Especialização: Planejamento Educacional (UECE).	25 anos de magistério / 6 anos de ciclo	-	26/10/2005	Concurso

Em pesquisa dessa natureza, especialmente quando os entrevistados se expõem com tanta disponibilidade, cabe ao pesquisador o cuidado de preservar-lhes o anonimato. Por isso atribuí a cada uma das professoras pesquisadas o nome de uma flor, com a previa autorização delas.

A identificação com as colaboradoras me fez lembrar um poema de Drummond (2003), no qual ele ressalta a fidelidade e o compromisso da iúca, uma flor que, no mês de janeiro, nunca

deixou faltar a sua branca floração em cachos. Inspirada na leveza dessa poesia de Drummond tencionei homenagear, simbolicamente, as professoras com quem pesquisei, expressando meu sentimento de gratidão e de estímulo, no sentido de tornar belo o que, para elas, significa responsabilidade, compromisso, renúncia, luta e, por que não dizer, paixão. Que o “aroma essencial” da colaboração e do compromisso dessas companheiras se torne presente no desenrolar deste trabalho e nas possíveis conseqüências que ele terá.

### **1.5 Sobre a Organização da Tese**

No primeiro capítulo, introduzo o trabalho, focalizando a problemática que direciona o estudo, a abordagem metodológica, com seus fundamentos teóricos e operacionais, e o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Desde o segundo capítulo, as fichas de análises (Apêndice 17) o processo de escuta das entrevistas e o conjunto das falas colaboraram para a organização dos planos evolutivos, que direcionaram a elaboração e a redação do trabalho. Permeando a tessitura do texto, a pesquisa de cunho teórico transcorreu em função do trabalho de campo e, muitas vezes, ambos ocorreram simultaneamente.

No segundo capítulo, conferi ênfase aos aspectos históricos e políticos que caracterizaram o desenvolvimento da experiência com os ciclos no Ceará, e aos conflitos e tensões gerados com a implantação desse regime induzido pelo sistema, discutindo o processo dilemático configurado com tal situação as conseqüências para os atores envolvidos. Para isso busquei suporte nas idéias de Elias (1998), as quais serviram de norte para as análises, principalmente o conceito operatório relativo a *dilema*.

No terceiro capítulo analisei as falas das professoras envolvidas com a pesquisa, tentando identificar elementos que tivessem caracterizado a avaliação da aprendizagem em percursos escolares por elas vivenciados. A contribuição para o objetivo deste estudo ocorreu no sentido de me terem ajudado a identificar, na vivência das professoras, elementos que, de certa forma, influenciavam a sua prática avaliativa, pois enfatizei as falas que evidenciaram o vivido e o refletido sobre avaliação na escolarização de cada entrevistada. No discurso das professoras, também se destaca a reação de alguns pais ante as inovações em avaliação trazidas pela



organização da escola em ciclos. Por isso, abordo também o dilema que estes vivenciaram, reavendo as experiências pessoais e coletivas de um entendimento conturbado, ou um não-saber inquietante, que transformou pais, professores e alunos em atores de resistência a uma proposta que mudaria radicalmente a escola, sem passar pela compreensão dos que a fazem.

Reporto-me, ainda, no terceiro capítulo, aos mecanismos encontrados pelas professoras no sentido de suprirem as lacunas da formação, para atender aos desafios a elas postos, principalmente tendo em vista a implantação induzida do regime de ciclos nas escolas públicas estaduais do Ceará. Diante da descontinuidade do programa de capacitação, que deveria acontecer paralelamente à vivência dos ciclos, as professoras aderiram, por conta própria, a programas especiais de graduação, buscando saberes para melhorar sua prática pedagógica, como uma das estratégias de auto-organização para o enfrentamento do dilema configurado com a implantação dos ciclos.

O quarto capítulo está voltado para a análise da ação docente, no contexto da organização da escolaridade em ciclos, sem a devida formação das professoras entrevistadas. Nos tópicos que constituíram este capítulo, abordei a capacitação docente como condição de aceite da proposta pelos professores e a importância de programas de formação continuada, tendo em vistas novos saberes e novas práticas demandadas pela referida experiência.

Busquei ainda explicar os sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas avaliativas com origem nas das orientações do regime de ciclos. Isso requer a consideração do contexto aqui delineado, visto que os sentidos atribuídos pelas pessoas às suas ações também resultam “das relações associativas com a sociedade que as circunda, relações essas que lhes são atribuídas. São pessoas contextualizadas” (GEERTZ, 1997,p.101). Numa tentativa de superação da crença na existência de uma razão absoluta, que leva a não-mudança, considero nesse capítulo a idéia de que vivências de situações novas, mesmo que dilemáticas, oferecem elementos significativos para se repensarem e consolidarem teorias e práticas inovadoras. Nesse sentido, foquei, de maneira especial, as falas das professoras entrevistadas, considerando a perspectiva de que o contexto da escola organizada em ciclos se apresenta como possibilidade de se praticar a avaliação da aprendizagem de modo menos excludente, rompendo-se com o modelo burocrático e classificatório, que aliena a avaliação da relação pedagógica. Assim, com as análises, foi também emergindo um novo desenho, uma nova lógica para a avaliação, mesmo com as adversidades oriundas do próprio processo de implantação e desenvolvimento da proposta dos ciclos no estado do Ceará.

No desenrolar do trabalho, contudo, várias hipóteses foram emergindo das análises e, paralelamente, foram apoiando-se em citações dos autores. Nessa relação, pretendo que minha intervenção se dê “nas apresentações das transcrições, pelos títulos e subtítulos e principalmente pelo preâmbulo, encarregado de fornecer ao leitor o instrumento de uma leitura compreensiva, capaz de reproduzir a postura da qual o texto é produto” (MILLS, 1982, p.712).

Acrescento, ainda, o destaque das falas das interlocutoras como imprescindível, visto que estas constituem parte dos textos.

Como remate das idéias respaldadas na literatura, no discurso das professoras entrevistadas e nos comentários acerca dos achados desta pesquisa, vem o Capítulo 5 no qual está implícita a afinidade entre o pensamento dos autores e os resultados da investigação.

## **2-A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE CICLOS: UMA NOVA REFERÊNCIA PARA A ESCOLA E PARA A AVALIAÇÃO**

Neste capítulo, abordo os aspectos sociais e políticos que permearam o processo de implantação dos ciclos em escolas da rede pública de educação estadual de Fortaleza (CE) e, em seguida, aprofundo discussões pertinentes a esse processo e às conseqüências dele para os atores envolvidos, desafiando e provocando conflitos que exigem respostas e certos conhecimentos. Para isso, analiso as falas das professoras sujeitos da investigação, tomando como referência o pensamento de Elias (1998), em que a concepção de dilema é posta como um processo crítico de alto nível, no qual as pessoas são postas em circunstâncias não planejadas. Como a circularidade proveniente da interdependência funcional entre o equilíbrio emocional das pessoas e o processo mais amplo que as envolve constitui processos dilemáticos, devido ao alto nível de exposição ao perigo que o novo representa, ela tende a aumentar a emotividade das respostas humanas, daí o medo, o susto, o sofrimento.

Dando continuidade ao trabalho, abordo as mudanças impostas à escola, num contexto de não-participação dos professores, refletindo sobre a insuficiência das informações aligeiradas e incompletas dos encontros de formação ministrados aos professores no início da implantação da referida reforma, consubstanciando a necessidade da formação continuada deles e dos demais que fazem a escola.

Apresento também os fundamentos teóricos operativos que dão suporte ao regime dos ciclos como “o novo cenário” que se deveria ter desenhado no contexto das escolas, apesar dos sinais, ainda presentes na fala das professoras, de práticas avaliativas associadas ao modelo tradicional de avaliação.

### **2.1 Aspectos históricos e políticas do regime em ciclos – contextualização da experiência de Fortaleza/Ceará**

A discussão sobre os ciclos e a avaliação inserida no âmbito deles, como parte do fenômeno sócioeducacional não podem prescindir de análises históricas e políticas que, de certa

forma, matizaram as diversas experiências com o regime de ciclos no Brasil. Existe, pois, uma relação de reciprocidade entre o todo social e as partes específicas, daí por que nenhum fenômeno pode ser compreendido corretamente sem que seja dimensionado no contexto em que se originou, e que lhe serve de sustentação (CABRAL NETO, 2004).

Sob essa ótica, é impossível banalizar-se o fenômeno contextual, em sua relação com a escola, haja vista que o “negócio de Estado corresponde ao mesmo tempo à missão de satisfazer às exigências dos acordos internacionais e à moralização do setor público e político. As relações externas nos situam no contexto internacional em relação às medidas prioritárias para a educação fundamental” (SILVA, 2004, p.62).

A idéia da organização da escolaridade em ciclos está, hoje, fortemente consolidada como alternativa de superação dos altíssimos índices de reprovação e de evasão no contexto escolar brasileiro, os quais significam que a aprendizagem não está acontecendo na escola e que esta continua servindo ao propósito da exclusão social. O ponto de vista predominante é o de que não se pode mais reproduzir, na escola, a lógica excludente do contexto neoliberal.

Vivemos um momento de grandes turbulências, advindas do panorama de mundialização da economia, que comprometem o crescimento e a melhoria das condições de vida das populações, visto que a marca desse cenário é o predomínio praticamente descontrolado do capital financeiro. Buscar, portanto, mecanismos que garantam o acesso e a permanência do maior número possível de alunos no contexto escolar é, sem dúvida, uma decisão política. Tal decisão é determinada por contingências externas que situam o Brasil no contexto da competição internacional, a qual impõe como exigência a garantia de instrução para todos. A exemplo do que acontece nos demais países, o sistema educacional brasileiro não consegue ajustar-se às novas demandas, geradas, principalmente, a partir da década de 1990, embora o neoliberalismo tente maquiagem essa realidade, ao difundir a sua aparente possibilidade de contornar, de forma ideal, a crise atual do capitalismo, apresentando como principais trunfos a queda da inflação e o aumento gradativo das taxas de juros.

Para melhor compreensão de como o neoliberalismo se transformou num projeto hegemônico, necessário se torna entender que tal projeto, antes de constituir-se numa doutrina com base econômica, se reveste de forte carga ideológica. Constitui-se numa fase do capitalismo que tem como objetivo a organização, para a realização de um novo padrão de acumulação do capital, a partir de um alto grau de concentração no setor produtivo e no setor financeiro (MELO, 1996).

A fase neoliberal do capitalismo, no entanto, está mostrando a impossibilidade de ele equacionar os grandes problemas de ordem sociais acumulados ao longo do tempo, até porque não é

essa a sua proposta. Sua proposição fundamental é a acumulação de capital num novo patamar e a concentração

[...] nas mãos de uma nova e insensível elite que se considera dotada de inteligência e atributos de competência excepcionais que lhe dão o direito a usufruir de todo tipo de privilégios. Por outro lado, na gama variada e infindável de problemas que o neoliberalismo produziu e aprofundou, dois deles são cruciais: a impossibilidade de retorno aos índices de crescimento anteriores e o desemprego estrutural que atinge taxas elevadíssimas em todos os países do mundo (MELO, 1996, p.18).

Esse cenário impulsiona a busca de novos caminhos para se equacionarem os problemas gerados, embora tenda a nos deixar paralisados ante a constatação das injustiças e dos descasos com os menos privilegiados. A luta contra a exclusão envolve, necessariamente, a educação e os debates acadêmicos, exigindo resposta, em face da complexidade dos processos político-econômico e social ocorrentes. Nessa perspectiva, concordo com Barcelos:

O descontentamento e a não aceitação passiva do que está acontecendo no mundo é que pode suscitar nossa criação imaginativa no sentido de se construir como uma teoria crítica do que existe e viabilizar, assim, sua superação. Até porque o que não nos faltam, atualmente, são situações que nos levem a um profundo desconforto e até mesmo à indignação frente a tudo que é perverso, social e ecologicamente, que está acontecendo à nossa volta (2004, p.26).

Assim, a educação poderá alavancar o seu potencial transformador através de estratégias como articular o projeto político-pedagógico orientado para um modelo de sociedade que faça frente às orientações neoliberais, exigindo da escola uma dinâmica que reflita um modelo social, através de um projeto político-pedagógico definido coletivamente, que proponha contravalores à sociedade capitalista. Isso tendo em vista a existência, na educação, entre outras instituições sociais, de espaços para intervenções transformadoras da sociedade.

Nesse sentido, a transformação das práticas escolares tem que ocorrer levando em conta a busca da transformação da dinâmica social, transpondo as intenções para a constituição de uma escola inclusiva voltada para uma sociedade inclusiva. No entanto “esta transformação demanda à escola a definição de um processo ensino-aprendizagem articulado pelo objetivo de construir o sucesso escolar de todas as crianças, ressaltando as das classes populares, as mais atingidas pelo fracasso escolar como parte de uma dinâmica de exclusão social” (ESTEBAN, 2002, p.13).

Essa cultura da exclusão se origina no próprio processo de colonização que vivemos no passado e tem raízes profundas e difíceis de extirpar, principalmente levando-se em conta o fato de que se trata de um movimento que ocorre dentro e fora da escola, em especial pelo fato de esta ter sido sempre organizada pela lógica do mercado, das relações inter e intra-estatal, que já são seletivas e excludentes (ELIAS, 1998).

Assim, estudar avaliação, no contexto da escolarização em ciclos, buscando ressignificações de práticas avaliativas docentes, é algo a ser feito considerando-se o contexto histórico e social em que acontecem as inovações em educação no Brasil, nas últimas décadas.

A escola como *locus* de fracasso de muitos é o resultado de sua trajetória histórica, associada à lógica mantenedora dos interesses hegemônicos do contexto sociopolítico. Considerar, pois, a história da implantação dos ciclos no Brasil torna-se condição para o entendimento de novas práticas e limitações no contexto dessa forma de organizar a escola. A ruptura com essa lógica implica a construção de uma escola pautada na lógica democrática que emerge dos movimentos sociais, como nos contextos que inspiraram as reformas educacionais e que deram suporte à proposta de escolas organizadas em ciclos no Brasil, principalmente a partir de 1980.

Cabe ressaltar que o processo de democratização que vem se dando no país com avanços e limites, a partir dos anos 80, levando ao governo forças sociais e políticas comprometidas com projetos sociais progressistas, em importantes estados e municípios brasileiros, a exemplo de Pernambuco, com a Frente Popular, e nas administrações lideradas pelo partido dos trabalhadores, como Belo Horizonte e Porto Alegre, possibilitam a experimentação de políticas educacionais que acenam para construção de uma escola voltada para a maioria e com qualidade para todos (COSTA e SILVA, 1996, p.22).

É assim que, por intermédio dos valores democráticos que permeiam a sociedade, com o pluralismo ideológico, viabiliza-se a luta pela transformação com base na organização dos agentes sociais, concebendo-se, pois, os profissionais do ensino como capazes de força de mobilização dirigida para a transformação social e na importante contribuição da escola nesse processo. Constatam-se, assim tentativas de rompimento com práticas educativas comprometidas com a manutenção da ordem social vigente. Nessa perspectiva, é possível considerar-se a organização da escolarização em ciclos como uma forma concreta de resistência à exclusão, reforçando o papel social da escola no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, menos excludente, e democrática.

Desse modo, a escola capaz de contribuir para a transformação da sociedade excludente deve ser concebida em sua relação com a sociedade e com o mundo da produção, não podendo ser analisada de forma mecânica e reducionista, principalmente quando se trata da escola pública. Nesse sentido, persegue-se o ideal de “uma escola pública que venha a ser para todos, organizada de forma democrática, voltada para a promoção do sujeito e que, dentro de suas possibilidades, trabalhe para transformar a sociedade excludente na qual se encontra” (KRUG, 2002, p.12).

A experiência de implantação do ensino em ciclos no Brasil se estruturou em decorrência da necessidade de se minimizarem os prejuízos educacionais causados pelos altos índices de evasão e repetência, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental; no entanto iniciativas dessa natureza podem tornar-se apenas paliativas ou transformar essa realidade, dependendo de como se encaminha o processo, como alerta Hoffmann (2000, p.45)

Os altos índices de reprovação nas primeiras séries não representam o fracasso das crianças, mas o fracasso da escola pública, por não estar preparada para as crianças que recebe. Ciclos, grupos não seriados, promoção automática podem surgir como medidas paliativas, politiqueras, como também podem representar propostas importantes para enfrentar a realidade educacional brasileira. A exclusão da criança da escola nas primeiras séries, a repetência e a evasão são crimes sociais.

Essa forma de organizar a escola embora recente como proposta institucionalizada nacionalmente, tem suas origens no início do século XX. De acordo com Barreto e Mitrulis (2004), alguns dos pressupostos dos ciclos apareceram ainda na década de 1920, sendo considerados ensaios de inovação em alguns estados a partir da década de 1960. Desde as origens, idéias relativas à organização da escolaridade em ciclos são atreladas à regularização do fluxo de alunos no tempo escolar, intencionando limitar ou eliminar a reprovação.

Com os propósitos originais, ou seja, de reduzir os índices de evasão e repetência, o sistema de ciclos ressurgiu nas últimas décadas, de forma particular em estados e municípios onde se deu a vitória eleitoral de partidos de esquerda, como São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte. Mesmo assumido mais firmemente em administrações de esquerda, o ensino em ciclos expandiu-se por vários estados e municípios, independentemente da cor política, como explicitam Barreto e Mitrulis (2004, p.209):

Valorizada no nível nacional, a proposta do regime de ciclos, ao se difundir amplamente no bojo das reformas educacionais, tem levado muitas administrações a

retomarem e reelaborarem propostas experimentadas em outras gestões, de diferente cor política ou extração partidária, multiplicando iniciativas com características e ênfases semelhantes nas redes escolares de estados e municípios.

Tal expansão dos ciclos no sistema de ensino brasileiro pode ser justificada, no plano político, como forma de se viabilizar a obrigação legal, no que se refere à formação geral básica para todos, respaldada pelo princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição de 1998.

As reformas amplas na política de educação brasileira provieram da participação do Brasil na Primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Tal conferência - convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial - bem como a Declaração de Nova Delhi desencadearam um documento em que se constata “posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de educação para todos, tornando universal a educação fundamental” (BRASIL, 1997, p.3). Declarações dessa natureza se, de um lado, demonstram certa preocupação internacional com a pobreza e com os excluídos, de outra parte propõem ajustes estruturais, cujos objetivos estão voltados para facilitar o domínio do mercado internacional, com apoio em instituições financeiras como o FMI. Assim, a participação do Brasil nesses eventos pode significar “uma inflexão da política educacional brasileira aos ditames do capital internacional e de suas organizações” (OLIVEIRA E SOUSA, 1996, p.150).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº. 9394/96 fazem parte de um conjunto de documentos que orientam a educação no Brasil, nas últimas décadas, argumentando que o ensino em ciclos torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem. Os PCN orientam essa forma de organizar o ensino, e o dimensionam de forma estrutural e pedagógica, embora não rompam claramente com o sistema de seriação, pois trata de orientações que mais se referem à progressão continuada. Dessa forma “[...] é importante destacar que o Ministério de Educação ao fazer tal proposta estava disseminando a versão conservadora” (MAINARDES, 2007, p.76). Também a LDB 9394/96 apóia e recomenda os ciclos como opção para a organização da escolaridade.

A LDB9394/96 apóia e recomenda os ciclos como opção para a organização da escolaridade, trazendo também marcantes mudanças para a avaliação da aprendizagem. Definindo para a escola uma avaliação contínua e cumulativa, de caráter quantitativo e qualitativo, a LDB 9394/96 veio reafirmar a antiga Lei 5692/71, que trazia a concepção de avaliação formativa, na qual deveriam prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A contribuição, porém,



parece ser a possibilidade de passos concretos serem dados no que se refere a práticas inovadoras de avaliação no contexto da sala de aula. Lê-se, no texto da atual LDB, no capítulo II, da Educação Básica, art. 24:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais: (...) e) obrigatoriedade dos estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Assim, a LDB 9394/96 parece não ter acrescentado novidades para a avaliação no ensino-aprendizagem. As perspectivas expressas para as práticas avaliativas já se faziam presentes nos estudos publicados sobre essa temática e na experiência de algumas escolas que buscavam inovações em termos de uma avaliação diferenciada do modelo tradicional, capaz de cumprir seu papel de subsidiar melhorias no ensino-aprendizagem.

Diferente dessa forma de implantar uma nova cultura escolar, compreendendo que orientar para a mudança da prática educativa das escolas está relacionado a criar espaços para a apropriação, pelos professores, dos pressupostos que orientam essa prática. A respeito disso, posiciona-se Hoffmann (2000, p.34)

A nova lei em pouco altera o texto da lei 5692 no que se refere aos aspectos acima referidos que tantas inquietudes vêm causando a professores e escolas, em termos de cumprimento de tais determinações. A lei anterior, dentre outros aspectos, já se referia a uma avaliação formativa e à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise do desempenho global do estudante através do acompanhamento contínuo, aspectos esses que parecem surpreender algumas escolas. O fato, sem dúvida, é que a nova LDB causa inquietação devido ao seu caráter de acompanhamento contínuo, é porque tais pressupostos nunca foram compreendidos ou seguidos pela grande maioria dos professores desde a antiga lei.

A mudança, no entanto, em termos conceituais e metodológicos, no que se refere à avaliação, não decorre do artigo 24 da LDB 9394/96, que trata diretamente dessa questão, mas sim das orientações dessa lei, relativamente à organização da educação básica, pois, na organização do ensino anual em série ou em ciclos, é apontada a necessidade de se atender, de forma adequada, ao processo de desenvolvimento do aluno, prevendo-se para ele mecanismos de reclassificação e de progressão parcial.

A avaliação, da forma como é praticada no modelo tradicional, ainda presente em muitas escolas no Brasil, sustenta a lógica da exclusão, ao atribuir aos professores a tarefa de identificar os alunos “que sabem” e os “que não sabem”, transformando a escola num espaço de produção do fracasso. A avaliação, nessas circunstâncias, tem servido como elemento curricular que consolida o caráter seletivo, em virtude da sua dimensão classificatória. Os índices de evasão e de reprovação escolar divulgados são a constatações disso.

A avaliação tradicional, baseada em exames e provas, exteriores ao processo de ensino, na qual se insere a prática das reprovações anuais, está articulada com o próprio método de ensino, anti-educativo de nossas escolas. É uma verdadeira concepção de educação impregnada no discurso e na prática da escola tradicional brasileira que se identifica com um pseudo-ensino, fundado na imposição de conteúdos e na passividade do aluno (PARO 2001, p. 47).

Constituída sob a égide do modelo tradicional, a educação brasileira acentua a idéia de [...] “que a escola tem sido convertida numa grande máquina classificatória, a escola tem se utilizado de um processo avaliativo avassalador e nefasto que encontra na reprovação o seu mérito maior” (COSTA e SILVA 1996, p.19). O rompimento com essa lógica de exclusão sustentada pela avaliação classificatória constitui desafio, principalmente levando-se em consideração o fato de que tal lógica está consolidada nas escolas seriadas, nos quais a avaliação, como elemento curricular, quase sempre está desvinculada do seu papel pedagógico.

Na organização da escolaridade em ciclos, as informações colhidas do processo avaliativo subsidiam o ensino e a aprendizagem, explorando-se seu potencial educativo, com vistas a se promoverem a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos no sistema educacional, minimizando-se os prejuízos educacionais ocasionados pelos altos índices de reprovação e evasão escolar. Conforme Freitas (2003, p.11) “[...] inserindo os ciclos numa perspectiva de mudanças mais ampla e ressaltando que sua importância está mais ligada à resistência necessária à lógica da seriação e à função excludente da escola do que ao seu uso como solução pedagógica”.

No contexto da implantação do ciclo no Ceará, no entanto, as orientações para a avaliação no ensino em ciclos surgiram na escola por meio de capacitações aligeiradas, numa versão didatizada, como guia curricular para orientar a prática avaliativa dos professores, reforçando a idéia de escola como mero reflexo dos textos normativos. Com esse aligeiramento os professores encararam os ciclos e suas orientações como mais uma reforma imposta, não se alcançando a

dimensão pedagógica e social do que era proposto. Tulipa diz sobre isso: “A gente não sabia como avaliar, nem nada sobre os ciclos, a coisa foi jogada e a gente teve que assumir, sem saber o que estava fazendo”. Em relação a esse tipo de situação é sensato considerar que

[...] a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. A questão maior é: por que fazemos o que fazemos em nome da avaliação? Qual é a lógica de absurdos procedimentos classificatórios que se resumem a apontar dificuldades que os estudantes apresentam em determinados momentos do processo, sem acompanhar e favorecer o seu desenvolvimento? São tentativas em vão as determinações metodológicas sem anterior reflexão sobre os princípios educativos a que possam estar atreladas (HOFFMANN, 2000, p.36).

Assim, mesmo já tendo sido prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 e tendo sido considerada experiência pedagógica nos anos de 1960, como anotam Barreto e Mitulis (2004), a organização da escolaridade em ciclos se expandiu, principalmente, no âmbito da Lei 9394/96, que a reitera. Referindo-se à implantação dos ciclos no Brasil, nas últimas décadas, Gomez (2004) delimita duas gerações: uma anterior à LDB 9394/96, com destaque para a experiência de São Paulo, em 1998 (*progressão continuada*); e a de Belo Horizonte (*escola plural*), em 1995. A outra veio em seguida, expandindo-se para outros estados e municípios, como veremos na experiência de implantação da proposta dos ciclos em Fortaleza/CE.

A implantação dos ciclos no Ceará ocorreu no governo de Tasso Jereissati, que retornou para seu segundo mandato em 1995 e cujo projeto educacional se apoiou no *slogan*: “Todos pela educação de qualidade para todos”. Tendo como legenda partidária o PSDB, o governo de Tasso, de acordo com Vieira e Albuquerque, teve uma política educacional marcada por

Dois princípios, estreitamente articulados, que se destacam na proposta cearense: democratização e descentralização da gestão. Nesta perspectiva, se situam inovações que vêm sendo implementadas.

...A perspectiva de democratizar a gestão do sistema educacional cearense, apoiada no princípio constitucional (CF / 88. Art.206, VI), enfatiza o aumento do poder decisório da comunidade educativa (professores, pais, alunos e funcionários), desde a escolha dos seus dirigentes até o uso dos recursos financeiros (2001, p.123-124).

Nesse contexto de “participação e descentralização”, como assinalam essas autoras, o estado do Ceará passou a organizar a escolaridade em ciclos, de forma gradativa, a partir de 1998. Tal experiência aconteceu inspirada na concepção e nas justificativas do projeto político-pedagógico da Escola Plural (BARRETO e MITRULIS, 2004, p.212) e, ao mesmo tempo, toma como referência as orientações da UNESCO e uma fundamentação vygotskyana (CEARÁ, 1997).

Nas falas das professoras entrevistadas, ficou evidente o fato de elas reconhecerem a proposta dos ciclos como experiência externa, implantada no contexto escolar cearense sem a certeza de que seria ideal para a referida realidade: “Era uma experiência que vinha de fora, Minas e São Paulo, e repassaram para cá. Nossos repassadores deixaram a desejar. Não foi bem explicado”. Na fala de Rosa, dois aspectos precisam ser considerados: o primeiro diz respeito à mera transposição de uma experiência educacional, sem se considerar a realidade, e as peculiaridades do contexto social e estrutural das escolas que iriam receber a inovação; o outro, diz respeito à falta de conhecimento aprofundado dos que deveriam preparar os professores para vivenciarem os ciclos no cotidiano escolar, enfatizando, na preparação dos professores, predominantemente, aspectos técnicos e burocráticos, sem força de convencimento. Esses se constituem em agravantes que não podem deixar de ser considerados, em se tratando de explicações para experiências não exitosas em políticas públicas de educação, entre estas a proposta de organização da escola em ciclos no Ceará.

A respeito das transposições das experiências com os ciclos de outros contextos, é preciso analisar-se o impacto das propostas vindas de fora, imposta à rede de ensino. Sabe-se que essa questão não diz respeito somente ao estado do Ceará. Em São Paulo, por exemplo, estado considerado a semente, em termos de abrangência, na experiência com a escola organizada em ciclos, a implantação desse regime resultou da influência de estudos sobre a experiência francesa. É assim que globalização e educação estão intimamente relacionadas, principalmente nos últimos anos, favorecendo certo consenso em todo o mundo. Não se tratando, no entanto, de simples transposição, mas de processos interpretativos que podem favorecer a adaptação de políticas educacionais comuns a diferentes contextos (MAINARDES, 2007). Parece que não foi somente pelo fato de serem uma idéia copiada, que os ciclos no Ceará foram implantados de forma desarticulada, mas por fatores como a falta de entendimento sobre seus fundamentos e pela implicação que essa política de ensino supõe para o contexto social no qual as escolas estão situadas. Nesse sentido, não se trata de copiar experiência por copiar, para ver no que vai resultar, como frisa Vasconcelos (1999, p.87):

[...] torna-se necessário rever aquela estratégia de alguns dirigentes: “Vamos criar um fato, colocar algo mesmo sem discutir, e assim provocar o debate sobre o assunto”. O que a prática tem revelado é que isto dá efeito contrário: cria-se um clima de revolta por não ter havido participação, gerando verdadeiros “anticorpos” à idéia, na medida em que o professor se sente desrespeitado.

Dessa forma, o problema não está em se trazerem idéias de fora, e sim em simplesmente transpô-las, pois copiar, sem ressignificar, criar e recriar não dá mais conta dos desafios contemporâneos postos para a escola, como bem disse Alfazema: “Pode ter sido uma experiência boa noutros estados, mas aqui tem muitas dificuldades.” É relevante, pois para os administradores do sistema e governantes considerar o estudo do cotidiano das unidades escolares, bem como dos diferentes contextos que as caracterizam, com vistas às decisões inerentes ao sistema de ensino como um todo e às decisões em termos de mudanças amplas, “ [...] é preciso conhecer o mais profundamente possível os problemas presentes no dia-a-dia da escola, seus determinantes imediatos e a maneira como eles interferem no sistema como um todo” (PARO, 2001, p.14).

No Ceará, os ciclos foram gradativamente implantados: em 1998, foram adotados os dois primeiros ciclos em 40% das escolas; no ano seguinte, esse sistema seria estendido a mais 40%, com projeção da introdução dos quatro ciclos no conjunto da rede no ano 2000 (CEARÁ, 1997). Dados do Censo Escolar do ano 2000, no entanto, revelaram a abrangência dos ciclos em somente cerca de 60% das escolas públicas estaduais cearenses.

Tal experiência é fundamentada pela Proposta Político-Pedagógica publicada em novembro de 1997, pela Secretaria de Educação de Educação Básica do Ceará. Esse documento elucida as diretrizes para a organização do ensino fundamental em ciclos com os seguintes objetivos:

GERAL: - Promover a cultura do sucesso escolar, favorecendo uma linha de ação pedagógica que respeite os diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem dos educandos, com ênfase na flexibilidade do tempo e do espaço escolar.

ESPECÍFICOS: - Favorecer a apropriação do conhecimento socialmente ‘construído, em um ambiente flexível, socializador, criativo prazeroso e facilitador de aprendizagens significativas.

- Construir o currículo escolar a partir da realidade do aluno, integrando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades que favoreçam a construção de uma consciência histórico-crítica.

- Implantar no cotidiano escolar uma prática avaliativa contínua e processual, de concepção emancipatória voltada, portanto, para identificar, diagnosticar e redimensionar a ação educativa. (CEARÁ, 1997-p. 15)

Os objetivos da referida proposta são respaldados, como pode ser lido no próprio documento, por uma visão de escola que vai além de mera transmissora de conteúdos e assume a função social de “ensinar o aluno a pensar, ensinar as formas de apropriação do conhecimento elaborado, de modo que eles possam praticá-la ao longo de sua vida, independente de sua permanência na escola.” (CEARÁ, 1997, p. 11)

Essa nova organização escolar trouxe grandes desafios para romper com as práticas cristalizadas nas escolas seriadas, tais como: trabalhar com o conhecimento como construção contínua, praticar a avaliação em seu caráter diagnóstico e formativo, e não classificatório; em propor um ensino criativo e investigativo, e não dogmático. Em se tratando de questões conceituais e metodológicas, mudanças em avaliação, supondo-se a revisão de concepções e definições específicas, no que se refere à visão de escola, de conhecimento, e opções teórico-metodológicas capazes de redimensionar as práticas pedagógicas.

Subjacente a essa opção de escola, encontra-se, também, a compreensão de homem como ser social, que pensa, raciocina, deduz e abstrai. Enfatiza-se também a capacidade desse homem de sentir, emocionar-se desejar e sensibilizar-se, caracterizando-se, pois, como ser que interage nas suas diversas experiências culturais e étnicas, as quais influenciam no seu desenvolvimento histórico-social.

Conseqüentemente, essas concepções provocaram mudanças no currículo, que passaram a ser organizados com base em eixos norteadores, especificados por áreas de conhecimento pautadas numa visão integradora. Os professores passaram a se organizar num coletivo para cada ciclo, fazendo parte desse coletivo também o professor de apoio e os da classe de aceleração para acomodar os alunos, cuja idade era incompatível com a série que estavam. Além de planejarem suas aulas coletivamente, os professores também passaram a se revezar na condução das turmas.

Mudanças no processo avaliativo tornam-se, portanto, fundamentais na organização do ensino em ciclos, já que essa opção de organização do ensino prevê o acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno e o respeito ao ritmo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que é diagnóstica, a avaliação da aprendizagem nos ciclos é também prospectiva, visando provocar melhoria no próprio processo de aprendizagem. Isso por favorecer a retomada do percurso de aprendizagem do aluno e a adequação do plano do professor para atender as dificuldades manifestadas, através de intervenções pedagógicas, dentro do próprio percurso, e não somente ao final, como ocorre no modelo tradicional.

Dentro de um sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso. A liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão possibilitar uma variedade de soluções e estratégias que levarão ao percurso mais adequado às necessidades de cada aluno (LUDKE, 2001, p. 30).

Essas atitudes, de natureza pedagógica e política, emblemáticas do ensino em ciclos, reforçam também outra visão sobre a avaliação da aprendizagem, exigindo-se práticas diferenciadas, coerentes com os postulados que sustentam a lógica dos ciclos, que é traduzida na própria razão da escola inclusiva. Trata-se, pois, de considerar-se que essa política defende a substituição da avaliação somativa pela avaliação formativa e diagnóstica. Esse diferencial dado à avaliação no contexto dos ciclos supõe que ela deva ser analisada tendo como referência também as demais propostas avaliativas, no contexto das reformas implantadas no Brasil, a respeito de como essas reformas foram incorporadas à cultura das escolas e ao sistema de ensino em seu conjunto, principalmente observando-se a LDB 9394/96 e os PCN.

Nos últimos anos o Brasil passou a realizar provas para aferir conhecimentos, competências e habilidades, bem como para determinar parâmetros curriculares, comuns a todo o Território Nacional. Dessa forma ao mesmo tempo em que o MEC estabeleceu nos PCN, as diretrizes para a educação básica, entre estas a organização da escolaridade em ciclos, também propôs o Sistema Nacional de Avaliação. É preciso, porém, considerar que:

Os PCN e o Sistema Nacional de avaliação aparecem dentro desse colorário como mecanismo de controle e viabilidade do processo de gestão do sistema de ensino que, ao contrário do que se propaga, não representa o anseio dos setores populares, mas muito mais a subordinação da política educacional às exigências externas. (OLIVEIRA e SOUSA 1996, p.151)

Pareceres pertinentes às reflexões de Oliveira e Sousa considerando que o Estado neoliberal, dentre outras funções, pretende controlar, por meio de sistemas avaliativos, o ensino brasileiro, sem possuir objetivos claros e definidos, não tem como criar indicadores e constatar seu desempenho, tendo em vista manter altos padrões de inovação científica e tecnológica capazes de enfrentar a competitividade internacional. Apesar disso, o Estado passou a utilizar a avaliação como um pré-requisito e possibilitar a implantação de mecanismos para regulá-la. No entanto, além de ela ser mantida como importante instrumento de controle, há que se considerar o interesse em um mecanismo de competição coerente com os governos neoliberais. Sobre esse aspecto cabe considerar que:

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoliberais, começou a ser introduzido pela expressão Estado Avaliador. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000 ,p.49).

Mesmo com as limitações, na década de 1990 marcada por políticas neoliberais em educação, o Estado brasileiro adotou diversas políticas avaliativas no campo educacional, os programas Sistema Nacional de Avaliação - SAEB, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. O regime de ciclos parece estar em contradição com a avaliação proposta por essas políticas principalmente por que elas apresentam resultados baseados em procedimentos padronizados, o que, de certa forma, contradiz os princípios norteadores da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na dinâmica dos ciclos.

Ao lado de uma proposta avaliativa contínua, formativa, no processo de aprendizagem, no contexto dos ciclos, surgiu a avaliação de sistema, das redes escolares, que passaram a ser monitoradas por sistemas padronizados do desempenho da população escolar, como é o caso SAEB e seus congêneres - no caso do Estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Assim, o regime de ciclos passa a ser avaliado também nesse conjunto.

[...] Eles falaram que não tinha prova e não tinha nada, mas eles vêm cobrar da gente o SAEB, o SPAECE, olimpíadas de matemática e se a gente não prepara eles não vão nem saber preencher o cartão. [...] Nós fizemos um simulado do SAEB. Nós temos alunos que querem fazer CEFET, prova na escola dos bombeiros e eles não têm condições (Rosa).

Rosa, professora participante desse estudo denuncia certa incoerência entre o que é proposto para a avaliação no processo ensino-aprendizagem no ciclo e o que se apresenta como avaliação externa padronizada, sem que sejam consideradas as diferentes formas de organização das escolas no contexto educacional brasileiro, principalmente a da LDB 9394/96. No caso do depoimento de Rosa, chegando-se ao absurdo de se promover na escola, junto aos alunos dos ciclos, um “simulado” para o SAEB.

É insensata, portanto, qualquer forma de avaliação padronizada num sistema de ensino diversificado, tanto em condições estruturais como na forma de organização de ensino, que supõe diferentes bases teórico-metodológicas. Em se tratando de contexto educacional onde os ciclos se



caracterizam como uma política pública, a demanda é por uma avaliação de sistema que considere suas especificidades e seus fundamentos, sob pena de o processo avaliativo perder a validade ou cometer injustiças, no que escola, professores e alunos acabam sendo os maiores prejudicados. Nessa perspectiva, diz Freitas:

[...] a avaliação, nas políticas públicas que usam os ciclos, não é feita para que se chegue a colocar uma cor que caracterize publicamente o desempenho da escola, preparando-a para um quase mercado, como ocorreu no Estado de São Paulo. Da mesma forma que não se deve classificar aluno, também não se quer classificar escolas (2003, p.76).

Se assim não for, nega-se o princípio da avaliação não-classificatória inerente aos ciclos, que tanto deve ser aplicado ao aluno como às escolas que compõem o sistema de ensino: “Entende-se que cada instituição, ao receber ou organizar um conjunto de condições disponíveis, pode obter um determinado conjunto de resultados mais ou menos como projeção de seu conjunto de condições” (FREITAS 2003, p.77). Isso significa que não se pode estabelecer de forma padronizada uma avaliação que não leve em conta as diferentes condições das escolas avaliadas, o que significa que uma escola classificada na perspectiva de uma medida-padrão como de baixa qualidade pode encontrar-se no seu limite, se considerada a relação condições-resultados. Ainda na linha de pensamento proposta por Freitas (2003, p.77), um resultado negativo em uma escola sem tantas condições pode torná-la ainda pior, pois os professores sofrem com a percepção de que estão fazendo o que podem e, por não serem reconhecidos, desestimulam-se, não acreditando na capacidade de provocar melhorias que deveriam ser impulsionadas pelos resultados da avaliação.

Assim, ao avaliar alunos de 4<sup>a</sup> série, e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e da 3<sup>a</sup> série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática, acrescentando elementos contextuais aos questionários aplicados a alunos, gestores e professores, o SAEB não contribui para a melhoria das escolas no contexto estudado, pois as escolas organizadas em ciclos não são tratadas separadamente e os dados apresentados não representam desempenho específico dos alunos dos ciclos.

[...] Diminuiu a evasão, mas mascarou a aprendizagem. Melhorou a evasão porque todo mundo passa e aumenta a auto-estima do aluno, mas mascarou a aprendizagem; continua. [...] Eu falo como professora. Por que o aluno não era reprovado, não era retido, então ele passava sabendo ou não. Você tira pela nota no SPAECE, que nós estamos muito abaixo da média, pela nota do SAEB. Então a gente não pode dizer que com o ciclo melhorou. (Íris)

A professora Iris reconhece o fato de o aluno permanecer na escola, não evadir, não implica, necessariamente, a melhoria de sua aprendizagem e que com os ciclos, dando-se a impressão de que todos passam, configura-se uma falsa realidade, refletida em relatórios oficiais, não se assegurando a realidade em termos da aprendizagem dos alunos. Para comprovar esse fato, a professora Íris se serve dos dados das avaliações de sistema realizados. Ao ressaltar como referências a média e a nota do SAEB e SPAEC, a professora parece ainda presa a referenciais avaliativos dissonantes das orientações para avaliação nos ciclos, reforçando a crença da qualidade a partir de indicadores externos, em congruência com o pragmatismo do modelo neoliberal.

No entanto, onde se buscam resultados a todo custo, é comum o comprometimento da qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, os alunos são penalizados, pois num contexto neoliberal, a evasão e a repetência acarretam ônus para o Estado. Estando em jogo o fator econômico, baseado no custo-benefício, não se prioriza o aspecto humano. A diminuição da evasão e da repetência deveria corresponder, de fato, à melhoria na qualidade no ensino-aprendizagem.

A adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com bases em epistemologias antipositivas e antipluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser um exemplo pragmático das mudanças neoliberais e conservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas. (AFONSO, 2000, p.50)

Ao se analisar a avaliação proporcionada pelo SAEB, se evidencia certa contraposição em relação à lógica da avaliação no ensino em ciclos. O SAEB reforça a lógica da avaliação predominante na organização do ensino por série, que vincula uma racionalidade de tempo e conteúdo que determina o que e quando o aluno deve aprender em determinado tempo, não abrindo mão de definições, agrupamento e classificação de conteúdos instrucionais considerados básicos para as quatro primeiras séries, Essa discrepância entre o discurso inovador, em termos de avaliação, contido na LDB 9394/96, nos PCN, e a avaliação característica dos ciclos é evidente em relação também aos resultados do SAEB que servem de base para a idéia de que

[...] os alunos reprovados são considerados como refugio, portanto desperdício, dinheiro jogado fora ou, ainda, recursos mal administrados. É importante ressaltar a funcionalidade da avaliação como mecanismo de controle de gestão do sistema e

indiretamente, a relevância dos PCN na definição prévia dos padrões exigidos (OLIVEIRA e SOUSA, 1996, p.149).

Destaquei aqui o SAEB pelo fato de situar esse estudo no ensino fundamental, no entanto, as avaliações instituídas para o ensino médio e superior também não podem ser tratadas sem se considerar o papel controlador do Estado, Gudino (1999, p.71) diz: “[...] entendemos o Exame Nacional do Ensino Médio, como pertencente a um conjunto de medidas específicas destinadas, a transformar materialmente o aparato institucional da escola e sintonizá-lo com o novo ordenamento político e econômico.” Uma das conseqüências dessa política de avaliação, tão amplamente adotada, é o reforço da cultura de exclusão e de competitividade:

A necessidade criada de ter excelentes resultados no SAEB, ENEN tem conduzido os sobreviventes do sistema educacional a assumirem a idéia da meritocracia, ou seja, o desempenho dos alunos depende exclusivamente do esforço solidário de cada um e não de um conjunto complexo de fatores. É o endeusamento da pedagogia das competências para a educação competitiva através, entre outras questões, da avaliação meritocrática. (SILVA, 2006, p.27)

O pensamento de Silva aponta para a necessidade de, na relação com a avaliação externa, não só nas escolas de ensino básico organizadas em ciclos, como nas demais, o conceito de avaliação ser pautado pelas idéias de participação e integração, conceitos fundamentais para a constituição de um sistema de avaliação capaz de aprofundar compromissos e responsabilidades sociais das instituições bem como de promover valores democráticos. Persegue-se, pois, uma idéia de avaliação como processo capaz de efetivar a vinculação entre a dimensão formativa desenvolvida nas escolas, num esforço conjunto de todos os agentes do sistema, e um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.

Coerentes com a concepção de ensino-aprendizagem que permeia a organização do ensino em ciclos, os procedimentos avaliativos postos não têm como finalidade a classificação dos alunos, e seus resultados são direcionados, continuamente, para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, como explicita o documento Escola Viva: [...] “o redimensionamento da prática pedagógica que implica a organização do ensino em ciclos se completa na utilização de um processo de avaliação que se faça contínuo e processual” (CEARÁ, 1997 p. 28). Considerando-se que a cultura tradicional de avaliação tende a se manter na escola, em especial pela ameaça que o novo representa, espera-se que qualquer reforma que não considere essa cultura seja percebida como imposição.

Desse modo, aprofundar a concepção de avaliação nos ciclos e a maneira como essa concepção foi incorporada supõe que passemos a tratar de características do próprio processo de implantação da organização da escola em ciclos, de como os professores vivenciaram esse processo articulado pelo sistema estadual de educação do Ceará.

No contexto estudado, a organização da escolaridade em ciclos situou os professores diante de um processo desafiador, em especial por se defrontarem com o desconhecido em relação ao seu fazer docente. O conflito e a angústia produzidos levaram ao reconhecimento de que, ao mesmo tempo que o novo se impunha, revelava as dificuldades geradas pelo não-saber das professoras, apesar de proposta político-pedagógica que deu suporte à implantação dos ciclos no Ceará (CEARÁ,1997, p.51-58), haver delimitado todo o projeto de capacitação inicial e continuada dos professores. São quarenta horas iniciais envolvendo minicursos, palestras, ao longo do ano, e acompanhamento das necessidades levantadas no decorrer do processo, constituindo-se em uma formação docente intensiva, em serviço.

Tal capacitação, de acordo com o documento citado, estendeu-se também para os diretores-adjuntos e professores coordenadores de ensino responsáveis pelo Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) como também para os secretários escolares, em virtude da nova escrituração que a avaliação qualitativa exigia. Parece, porém, ter havido um distanciamento gritante entre o que foi elaborado como plano de capacitação para os professores e a execução, desse plano, conforme o depoimento das professoras.

Freitas (2003), Perrenoud (2004), Franco (2001), entre outros, posicionam-se favoravelmente à organização da escolaridade em ciclos. Torna-se relevante considerar, no entanto, que o rompimento com a lógica da escola seriada não é um processo fácil. Nesse sentido, compreender a visão diferenciada dos docentes significa realizar mudanças na cultura tradicional arraigada na escola, na qual eles estão profundamente implicados. Assim, os educadores vivenciam conflitos e tensões entre mudar o modelo de educação dominante e assimilar referencial e práticas emergentes, no sentido de transformar a escola e aperfeiçoar os resultados por ela produzidos, sem perder de vista seu papel social. Esses conflitos e tensões vivenciados pelos educadores em relação aos ciclos originam-se de um processo dilemático típico das mudanças implantadas. Vejamos o que disse Miosóti, em sua entrevista, em relação a isso:

Quando cheguei aqui a diretora me jogou logo para a turma de aceleração, que envolvia alunos de várias turmas, todos diferentes: idades, aprendizagem . Aquilo foi uma carga muito grande, porque eu acho que precisava de uma preparação. Foi

um tormento, eu passei um mês sem dormir! Era o meu trabalho, eu era obrigada a ir. Meu Deus seja feita a vossa vontade! (MIOSÓTIS)

O medo do novo, do desacomodar, do “fazer diferente”, de ter que estudar mais, produziu insegurança e sofrimento bem como outras atitudes típicas que, segundo Elias (1998), levam a pessoa a pensar uma estratégia para buscar o equilíbrio diante das tensões que constituem os dilemas cotidianos. Para isso torna-se necessário certo autocontrole, ou afastamento, para se pensar mais friamente sobre a situação. Essa atitude torna a pessoa capaz de desenvolver certa teoria em sua mente, que se constitui em estratégia para buscar o equilíbrio e enfrentar o novo.

O enfrentamento do medo do novo, do susto, do sofrimento inicial das professoras, principalmente, demanda tempo, o que não foi considerado para a implantação dos ciclos, como fala Orquídea: “[...] o início para mim foi difícil, porque eu não entendia, passei um tempinho perdida. Mesmo porque na capacitação era pouco tempo para muito conteúdo”. Quando Orquídea diz que passou “um tempinho perdida”, ela expressa a tensão inicial que embota a percepção do novo anunciado. Depois de algum tempo, ela foi se acomodando e desenvolvendo saídas para aquela situação, retomando seus conhecimentos prévios, suas experiências, num movimento de aproximação com as mudanças propostas pelo Estado. Tomei esse relato de Orquídea como exemplo do conceito de dilema, com suporte no pensamento de Elias, principalmente no que diz respeito ao medo e ao desafio que configurou a situação dilemática enfrentada pelas professoras participantes da pesquisa em relação ao processo de implantação e vivência dos ciclos no Ceará.

## **2.2 Proposta de mudança – contexto de não-participação dos professores**

As reformas educacionais no Brasil ocorreram em consonância com as tendências mundiais, que determinam os valores, regras e normas do jogo institucional. Elias (1998) enfatiza que, nas relações interestatais e intraestatais, os estados estão interligados sob forma de complexa ordem hierárquica, a qual determina uma relação de interdependência. Essa se configura de forma diferenciada em vários países, de acordo com a inserção internacional de suas economias, considerando-se o contexto neoliberal, que exige respostas sociais e políticas específicas.

Tal mecanismo define a mesma lógica ocorrente na relação do sistema de ensino com as instituições escolares. Trata-se de um reflexo dessa forma de interdependência: do topo das secretarias de educação às bases da escola, existem diferentes níveis decisórios, predominando a

idéia da reforma de cima para baixo, como afirma Narciso, tratando da implantação dos ciclos no Ceará: “[...] foi uma coisa de cima para baixo, como modelo que chega de longe”.

A fala de Orquídea também é típica desse tipo de relação: “[...] de início tive dificuldades, até porque, as coisas são jogadas, à queima-roupa e a gente não está preparada”. Orquídea denuncia a situação de imprevisto, a falta de condições para assumir e vivenciar os ciclos. Ora, um dos princípios norteadores dos ciclos é que o professor precisa saber teorizar suas práticas. O fato de partir delas, além de se constituir um ponto de partida absolutamente próximo e familiar, lhe permite perceber o efeito inovador e direcionar melhor a teoria para a prática. A fala de Orquídea reforça essa falta de aproximação anterior com a teoria e a dinâmica dos ciclos, o que lhe causou revolta e angústia. O mesmo se observa na fala de Amarílis “[...] os professores simplesmente não aceitaram e foram levando, com muitas reclamações, porque, ninguém entendia”. Entre as professoras entrevistadas, foi freqüente a não-identificação com a proposta, já que esta foi implantada de forma não-participativa, num clima de imposição, sem se levar em conta que:

Os profissionais da educação, em especial a classe docente, são elementos centrais para o êxito de projetos e programas educacionais, pois são eles que efetivamente, os colocam em prática. Isso requer uma ampla participação dos profissionais na formulação e na adequação de propostas de ciclo, bem como no processo de permanente avaliação da implementação da proposta (MAINARDES, 2001, p.50).

Considerando os efeitos da não-participação dos professores e a devida importância deles na implantação dos ciclos no Ceará, não só nas etapas preliminares, mas também no acompanhamento e na avaliação da proposta depois de implantada, pelas falas das professoras entrevistadas, constatei que se tratou de uma reforma induzida, vinda como um pacote pronto. Assim sendo, a Secretaria de Educação tocou à distância e não foi capaz de envolver os agentes da instância escolar de forma adequada, não concretizando a expectativa de mudança na escola nem na prática dos professores, que, não tiveram condições de aderir ao que fora proposto: “Deram a apostila, e nós fizemos o estudo. Essas coisas quando vêm da SEDUC, eles botam a gente para estudar, mas já está tudo feito. Não tem aquele negócio do professor decidir. É aquilo ali mesmo: os ciclos iam ser implantados querendo o professor ou não” (Rosa). A fala de Rosa ecoa a voz da própria escola: sem a decisão conjunta com os professores, a concretização do regime de ciclos se tornou improvável, pois uma reforma que se pretenda transformadora não ocorre sem o convencimento dos professores, sem a sua adesão e incorporação dos fundamentos que a sustentam.

É preciso, ainda, levar-se em conta que as questões técnicas não são os elementos centrais do trabalho dos professores, tornando-se essencial a participação deles no que diz respeito ao seu trabalho. Nessa perspectiva, acrescento o que diz Vasconcelos sobre o trabalho do professor na educação escolar: “[...] por ser presencial e teleológica, implica muito a pessoa do professor, portanto, seus valores, concepções, visões de mundo, vindo daí a necessidade fundamental de participação das decisões que dizem respeito ao seu trabalho, para poder estar inteiro nele ” (VASCONCELOS, 1999 p.91).

Junto com os ciclos, veio também a expectativa de mudanças, tanto de quem as propôs como de quem as vivenciou, como é possível constatar na fala de Amor-perfeito: “[...] antes a gente sonhava muito com os ciclos, era uma mudança, poderia ser boa, mas, à medida que o tempo foi passando, a gente foi se adaptando à realidade”. Mesmo num contexto político que se pretendia democrático, sinalizando para a escola princípios de descentralização da gestão, de aumento do poder decisório da comunidade educativa, professores, pais, alunos e funcionários se perceberam excluídos do processo de implantação dos ciclos, que se deu de forma dissonante, incongruente com os discursos do contexto e com o próprio princípio de não-exclusão, que constitui a retórica da política dos ciclos.

Tendo as professoras já experimentado o fracasso de outras inovações impostas pelas políticas governamentais, sua fala contém um tom de descrédito, também em relação aos ciclos, como acentua Violeta “[...] acho que toda proposta copiada não tem finalização, principalmente se são trazidas pela SEDUC, pois as coisas só têm começo, não funcionam como estão no papel”. É preciso esclarecer, porém, que, noutros contextos, a implantação dos ciclos também se deu em clima de dificuldades, como o caso citado a seguir:

Embora o discurso oficial invariavelmente afirme que a mudança almejada com os ciclos precisa do apoio da comunidade educacional, incluindo a formulação de projeto estruturado com a sua participação, e preconize o esclarecimento da população em geral, os professores tendem a interpretar a medida como de iniciativa exclusiva dos gestores do sistema, como mais fortemente se observa no caso do estado de São Paulo (BARRETO e MITRULIS, 2004, p.215).

No Ceará, por não ter sido dada a devida importância à participação dos professores na elaboração da proposta dos ciclos e também por não se ter criado espaço de discussão antes da implantação, foi possível notar, na fala das professoras entrevistadas, que os ciclos eram mais uma reforma dos administradores do sistema, cabendo à escola adotá-la, pois já vinha pronta: “Na hora

de elaborar a reforma nós não fomos consultados, nem sabíamos do que se tratava só se ouvia falar que ia mudar muita coisa. Ficou um clima de ansiedade no ar” (Miosóti).

Toda essa dificuldade, no entanto, advinda de um contexto de não-participação, não acontece por acaso. São questionáveis as reformas implantadas sem se considerar que os professores não são meros reprodutores, e que, por isso, não se prestam ao servilismo, que não questiona e simplesmente reproduz: “Os professores não resistem por puro comodismo, descompromisso, incompetência ou preguiça mental. Essa visão reducionista do problema é via de regra empregada para reforçar argumentos que visam culpar a escola e seus professores pelo fracasso das reformas educativas.” (FARIAS, 2006, p.70 )

Alguns autores, entre estes Gentili (1994) e Sacristan (1999), denunciam a não-participação dos professores em se tratando da definição de políticas educacionais, e estas são implantadas num movimento de fora para dentro. Denunciam também a afronta dos órgãos governamentais aos professores, agentes sociais, por não considerarem seu poder de mobilização, de crítica, de participação, não os vendo como portadores de saberes essenciais para a transformação do contexto escolar. É verificável o resultado desse descaso na fala de Tulipa: “[...] nós não fomos capacitados. Nós entramos nisso aí porque foi uma coisa jogada e nós tivemos que assumir”. “[...] Todo mundo assumiu sem saber o que estava fazendo. Pense numa coisa desestruturada, porque ninguém entendia”. (Tulipa). O depoimento de Tulipa revela a idéia de que o professor está numa condição subalterna, em que a este não cabe refletir ou discutir sobre questões diretamente relacionadas ao seu labor cotidiano, o que o distancia da condição de sujeito. Encontro reforço para essa idéia na afirmação de Costa (1995 p.84): “O Estado exerce não só o controle técnico, administrativo e legal da escola, mas também o controle ideológico, e os professores são os executores do projeto que compete ao aparato escolar nas sociedades capitalistas.” É preciso, no entanto, considerar-se que só o fato de a professora ser capaz de fazer tal relato já sinaliza para a presença, na escola, da idéia de que não há mais espaço para a imposição de políticas instaladas arbitrariamente, em detrimento do que pensam e de como agem os professores que nela atuam. Ao mesmo tempo, a professora citada apela para que imaginemos o estado de desestruturação do funcionamento da escola no caos instalado, pela falta de entendimento dos ciclos.

Tomando como referência os fundamentos epistemológicos da proposta dos ciclos, constitui-se um contra-senso o fato de os professores, em sua formação, não terem sido inseridos num processo de formação continuada que coincidissem com a própria concepção de aprendizagem



nos ciclos, em que esta não se dá no indivíduo isolado, implica uma relação entre pessoas envolvidas com a cultura relativa a essa forma de organizar o ensino. Esse é um dos obstáculos que contribuiu para a desestruturação na escola e está relacionado à falta de conhecimento sobre a proposta dos ciclos que aparece na fala de tulipa e de outras professoras participantes da pesquisa. As falas das professoras entrevistadas denotam insatisfação em relação à falta de diálogo anterior a implantação dos ciclos e sua imposição de forma prescritiva. A expressão muito utilizada pelas professoras com relação à sua implantação dos ciclos é que foi uma mudança jogada “de cima para baixo,” o que configura uma relação hierarquizada entre os que administram o sistema e os agentes das escolas.

As políticas que tentam promover mudanças desconsideraram que o professor não é igual em todo lugar, não levam em conta as diferenças sociais, culturais e de outras naturezas, que caracterizam os espaços em que esses profissionais estão inseridos. Os professores, no entanto, têm sua identidade, falam e pensam sobre seu trabalho, mesmo estando no sistema que os afasta das instâncias decisórias relativas à sua ação e à escola. A fala de Tulipa, porém, parece expressar claramente essa hierarquização que distânciamos profissionais da escola das instâncias superiores com poder de decisão: [...] “nós entramos nisso ai porque foi uma coisa jogada e nós tivemos que assumir.”

Ao se referirem ao “eu”, as professoras remetem à dedução da existência de “um eles”, que agem fora da escola, no do contexto maior, que detêm o poder decisório sobre a organização e funcionamento das unidades escolares.[...] “Há uma estrutura muito forte que está acima de nós, e nós não temos voz, nem somos chamados a participar das decisões sobre as reformas que chegam à escola.”(Violeta) A posição destas professoras chama a atenção para a idéia de que as relações são refletidas no interior do Estado da mesma forma como nas relações intraestatais:

“Por mais altamente individualizados que sejam seus membros, sua estrutura de personalidade está atrelada por um invisível cordão à estrutura interna de sua sociedade-estado na forma de “nós” e na forma de “eles” como a estrutura das relações interestatais, que determinam em conjunto as relações dos indivíduos com os objetos da “natureza.” (ELIAS 1991, p.217)

Reflete-se assim no nível interno a inter-relação de interdependência que privilegia e mantém o poder dos mais fortes. Num contexto com essas peculiaridades, não se pode deixar de evidenciar a natureza de funcionário de Estado em que se constituem os professores e as professoras. Ligada à intencionalidade política do Estado, esta categoria profissional se reveste de

certa ambigüidade, ou seja, ao mesmo tempo em que são servidores do Estado não podem se opor a ele e, mais do que isso, está submetida a um controle ideológico. Por outro lado, como agentes da educação, lhes é possibilitada certa independência, que transparece nas falas das professoras entrevistadas aqui destacadas. Mesmo num contexto onde o sistema não dialoga com os sujeitos da escola, os professores têm seu próprio discurso, não são objetos passivos às orientações do sistema; são portadores de uma cultura docente e por isso fazem valer sua voz. Na história da educação no Brasil, os professores agiram também em causa própria, acreditando que, promovendo a valorização da educação estavam também valorizando sua função social (NÓVOA, 1991). Sendo assim, os professores não foram somente instrumentos úteis nas mãos do Estado, no sentido de veicular sua ideologia, mas mobilizaram-se para manter os interesses da escola e da educação.

Uma proposta de escola que se pretende democrática, não seletiva, não excludente como a proposta dos ciclos, não pode acontecer num contexto de implantação aonde os professores se vêm, ainda, especialmente atingidos pela forma de interdependência intraestatal. Na condição de profissionais com baixa remuneração, percebem-se na condição de subalternos e sofrem diversas formas de controle e desrespeito à sua condição de sujeito. Essa situação contraditória aparece de forma nítida na fala de Rosa: [...] “Essas coisas quando vêm da SEDUC, eles botam a gente para estudar, mas já tá tudo feito. Não tem aquele negócio do professor decidir. [...] Nós estudamos, fizemos reuniões e já sabíamos: os ciclos iam ser implantados querendo o professor ou não”. Assim sendo, o professor pode até absorver algumas orientações que dimensionem seu trabalho, mas não cria vínculo não se reconhece nele, não se sensibiliza e se torna um mero executor, sem a necessária amorosidade freiriana do ato de ensinar. É em condições como essas que professores e professoras, comprometem a alegria e a boniteza inerentes ao magistério.

[...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que fazer docente (FREIRE, p.160).

Caracterizada como uma reforma induzida o regime dos ciclos, no contexto da pesquisa, trouxe uma expectativa de mudança. Na fala das professoras entrevistadas, destacadas no tópico anterior, é percebido o ranço causado pela maneira imposta como os ciclos foram lançados na escola, enfatizando somente o aspecto operacional, sem o tempo necessário para aprofundar a base epistemológica, essencial para a leitura da realidade e para ressignificação da prática docente. Situados à parte do processo das discussões anteriores à implantação dos ciclos, aos professores foi

negada a condição de sujeitos historicamente situados, sem a qual o ser humano não se insere em qualquer movimento.

É nesse sentido que, para mulheres e homens estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos sem esculpir, sem filosofar, sem ponto de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE 1996, p.64)

Em termos ideais, a implantação dos ciclos deveria ter ocorrido numa orquestração adequada, em que os diversos sujeitos envolvidos exercessem seus papéis sem ser objetificados ou atropelados. Assim, o processo de implantação dos ciclos no Ceará se deu sem os espaços de discussão com a comunidade escolar e seus professores, não havendo debates amplos, ficando a mercê de comentários feitos de documentos que chegavam à escola sem leituras e estudos aprofundados. A fala de Crisântemo é reveladora desse fato [...] “Entrei na escola pública dentro dessa inovação. Não recebi capacitação, só li apostila e fui tentando aplicar” (Crisântemo). Essa idéia é traduzida em muitas falas das professoras entrevistadas, quando revelaram sua percepção sobre a maneira como os ciclos chegaram às escolas, assim, mesmo que bem estruturados em termos de elaboração escrita, os documentos orientadores dos ciclos não chegaram a concretizar as mudanças pretendidas em sua retórica.

Pesquisas internacionais como as realizadas por Nóvoa (1991) sinalizam para a viabilidade de mudanças curriculares possíveis mediante a participação ativa dos professores, no seu trabalho cotidiano e na reorganização do trabalho pedagógico na escola. Este autor ao referir-se sobre as reformas na educação básica portuguesa e o acompanhamento das pesquisas oriundas da área da educação pelo mundo, acentua que o professor é o conceitor do currículo; sem a participação ativa dele, desde a concepção do currículo, produzindo e refletindo na e sobre a prática, em relação à trajetória curricular vivenciada com seus alunos e refletida com seus colegas, não há como implantar a inovação.

Entre os determinantes que interferiram negativamente na implantação dos ciclos no Ceará, chamo a atenção, também, para a política de contratação temporária de professores, que desencadeou a instabilidade do quadro docente nas unidades escolares. Funcionando com precariedades, em contextos escolares particularmente difíceis, as escolas ainda apresentam alta rotatividade de professores, o que dificulta ainda mais a consolidação das reformas. Sobre esta questão se pronunciou Íris: [...] “as pessoas que fizeram capacitação para os ciclos, a maioria, não

estão mais com os ciclos, pois já saíram para séries terminais, onde precisava de professores com formação em área específica e por serem professoras efetivas, ficando os ciclos iniciais do ensino fundamental para as professoras temporárias”. Íris denuncia a falta de prioridade em termos da lotação das professoras nos ciclos de formação inicial, considerando a carência, nas escolas estaduais do Ceará, de professores com formação em áreas específicas para atuar de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> Série e no ensino médio. Continua Íris em sua fala: [...] “os professores treinados para os ciclos estão em outras disciplinas de outras séries, porque teve aquele processo de separar quem era formado em áreas específica para ser remanejado para o ensino médio ou de quinta à oitava série.” Esse procedimento ocorreu em virtude da municipalização do ensino fundamental I, que fez com que as unidades escolares passassem a priorizar o ensino fundamental II e o ensino médio.

Desta forma, os professores temporários, foram mais facilmente encaminhados para assumir as turmas de ciclos, constituindo um fluxo constante, não permitindo aprofundamento, em termos de preparação sólida para atuar neste regime, em especial porque a formação continuada para professores que iriam atuar nos ciclos foi interrompida logo nos primeiros anos da experiência. [...] “então, a maioria das professoras dos ciclos tem contrato temporário. Entraram ano passado ou esse ano. Elas vão pegando as coisas pelo o que nós vamos passando para elas, nós e a coordenadora” (Íris). Íris continua evidenciando a precariedade das condições dos professores para atuar nos ciclos: [...] “Nos ciclos só tem outra professora e eu que fizemos capacitação. Como não houve mais curso as idéias dos ciclos estão se diluindo”. Íris toca num ponto determinante para que as idéias fundamentais do regime de ciclo fossem se descaracterizando, principalmente por falta de acompanhamento dos gestores do sistema que, simplesmente, deixaram com as escolas a responsabilidade pelo funcionamento e a forma como o regime de ciclos se encaminharia.

Mediante o contato com as escolas, com grupos gestores, com professores, pude perceber que uma das implicações relativas aos descaminhos desenhados nos processos educacionais das escolas envolvidas com a organização da escolaridade em ciclos, no Estado do Ceará, em especial os desgastes e as distorções, ocorreram num ambiente histórico de crise no Estado, acentuado pela mudança de governo e de equipes de especialistas que compõem a SEDUC, o que acarretou o problema da falta de acompanhamento da experiência com os ciclos e a descontinuidade da necessária formação dos professores e professoras. Esse é um dos maiores males da política educacional no nosso País, qual seja, a descontinuidade das ações constituídas de um governo para outro. Assim é com as propostas e programas, cujo abandono é a culminância de todo um processo desarticulado, desde a própria implantação.

Constatei que, apesar da formação para os ciclos ter sido aligeirada, algumas professoras tomaram para si a responsabilidade de fazer acontecer, como apareceu nas falas, o que foi determinado, “por eles”. [...] “É uma coisa que só fazem copiar e jogar. Se não der certo, o professor que é incompetente. O professor que se rebole para esse modelo dar certo. O professor é que tem que mostrar competência. Tem professor que é comprometido, mas tem muitos entraves e dificuldades” (Tulipa). Ao dizer que os ciclos é coisa jogada e copiada, Tulipa já se exclui do processo, o próprio termo “coisa” já dá um tom pejorativo e distante. Essa idéia é reforçada, pela professora citada, quando ela fala como se nada tivesse a ver com a experiência: “ é uma coisa que só fazem copiar e jogar”. No restante da fala, quando ela relaciona o mal resultado da experiência com a incompetência, com os entraves e dificuldades do professor que tem que dar conta do seu trabalho, Tulipa faz certa relação com o compromisso que o professor precisa ter para fazer com que a reforma, mesmo a contragosto, aconteça na escola, tomando sobre si a responsabilidade. Reforça assim o seguinte pensamento:

Grande parte das propostas de reforma parte do pressuposto de que o professor é o único responsável pela eficácia da mudança, prescrevendo os procedimentos para que ele atinja o êxito almejado na docência. Elas trazem o modelo do professor ideal e passam ao largo das condições que permitiram aos professores reais, que hoje estão nas escolas, tornarem-se genuínos agentes de mudança . (ALMEIDA, 1999 p.255)

Assim, as professoras denunciaram seu despreparo, a falta de continuidade na orientação para a vivência dos ciclos na escola, aspectos que as fizeram conviver com um conjunto de situações constrangedoras, pela carência de orientações e pela falta de condições de assumir a complexidade que a organização da escola em ciclos veio trazer. Mesmo nessas circunstâncias, muitos professores não se acomodaram e empregaram suas energias e vontade para fazer o que era possível dentro de uma perspectiva nova que buscavam compreender ao mesmo tempo em que tentavam vivenciar novas perspectivas para a escola e para seu trabalho, como diz Alfazema: [...] “O professor precisa superar as dificuldade, ai entra a criatividade, a disponibilidade, ter compromisso. Eu acho que quando a gente tem compromisso consegue muita coisa. E a criança sente isso no professor”.

Mudança sem a preparação dos professores, sem participação prévia na elaboração da proposta, sem debates sobre as mudanças pretendidas, constitui sério risco, haja vista que num contexto de reforma para rede de ensino, experiências individuais, sem discussão no coletivo, podem desenvolver uma prática equivocada, com o agravante da perda de entusiasmo dos

professores, por tenderem ao fracasso ao lidarem com aspectos que desconhecem. Assim, mudanças esperadas não podem ficar somente a cargo da boa vontade e compromisso individualizado dos professores, pois isso seria, no mínimo, irresponsabilidade dos dirigentes do sistema. As reformas impostas sem as devidas condições estruturais da escola e qualificação de seus profissionais, podem comprometer o trabalho do professor, tendo como conseqüência a sua desvalorização profissional. A ele são impostas condições de trabalho deficientes, acentuado pelos salários irrisórios que o obriga a uma extensa jornada de trabalho, levando-o a sacrificar fins de semana e férias para aprimorar conhecimentos inerentes á sua prática. Com esses determinantes torna-se necessário,

Por um lado superar o discurso da hiper-responsabilização do professor pela qualidade do ensino, bem como o enfoque “ pedagogizante ” da escola e da atuação de seus profissionais; por outro lado, atribuir ao professor a condição de sujeito, produto e produtor das experiências vividas no contexto em que se encontra , o qual delimita possibilidades, circunstâncias e limitações (FARIAS, 2006 p. 70).

Dos depoimentos das professoras destaco, de forma especial, a relevância do fato de assumirem suas limitações em relação a conhecimentos sobre os fundamentos e dinâmica dos ciclos, pois reconhecem que, enquanto o novo se anuncia, também se evidencia a falta de conhecimento delas, diante de tal proposta, o que pode ser interpretado como um dialogo entre o saber e o não-saber, desencadeando um movimento em direção a novos saberes e não como incompetência. “Desenvolvendo um processo coletivo de reflexão na e sobre a ação, encontra lugar também para seus dilemas, dúvidas, desconhecimentos e para a construção coletiva de novos saberes” (ESTEBAN 2002, p.147).

Neste tópico evidenciei como as escolas receberam os ciclos. Segundo as falas das professoras, eles foram percebidos como reforma imposta pelo sistema, sem propor aos seus agentes que refletissem, discutissem e fossem preparados sobre sua prática, tendo em vista a inovação pretendida. Como respostas dos que fazem a escola, em especial dos professores, constitui-se um espaço de resistência, onde, ao mesmo tempo em que se reproduziu o discurso oficial sobre a mudança oriunda da implantação dos ciclos, as escolas produziram outros discursos, revelando a fragilidade das condições da estrutura escolar e a falta de preparo dos professores para receber mudanças de tamanha proporção. No tópico a seguir, essa discussão será retomada, dirigida para outro foco, ressaltando as relações que se sucederam no interior do processo de implantação do ensino em ciclos no Estado de Ceará.

### **2.3 Novo cenário e resquícios de antigas práticas avaliativas.**

Organizar uma escola em ciclos supõe pensar uma escola diferente, que precisa ressignificar sua concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente de avaliação. Precisa, coerentemente com essa nova perspectiva, reorganizar seu tempo, espaços e gestão. Isso configura um novo cenário que demanda por conhecimentos complexos sobre seus pressupostos e sua dinâmica.

Assim sendo, neste tópico reporto-me, inicialmente, à Teoria Sóciointeracionista como principal suporte para a experiência com os ciclos, em se tratando das concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, com o objetivo de trazer mais elementos do cenário da referida reforma e tornar mais claras suas orientações, de maneira mais específica, no estado do Ceará.

O documento norteador publicado pela SEDUC (1997) destaca o conjunto de pressupostos que sustentam a proposta dos ciclos, marcando-a, fundamentalmente, por uma concepção Sociointeracionista que deveria dar suporte às práticas pedagógicas. Assim, mediante posicionamento da proposta em relação à sua base teórico- metodológica, torna-se essencial se considerar as contribuições da teoria Sociointeracionista, enfatizando-se a contribuição de Vygotsky(1989) para a educação, em especial no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; o papel da interação social; implicações dessa teoria no ensino-aprendizagem; implicações para avaliação e implicações para os estudantes e professores. Coerente com essa orientação, o conhecimento é construído por meio de um processo que tem como referência a interação do sujeito com a realidade, em que esse sujeito transforma e é transformado nas relações produzidas dentro de sua cultura.

A lógica de organização curricular é centrada no aluno em formação, em sua dimensão social, com atenção prioritária para o seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, são consideradas as dimensões cognitivas e sociais, afetivas e atitudinais, levando em conta a história de vida dos alunos no trabalho desenvolvido na escola. Articulando-se as vivências pessoais, conhecimentos adquiridos e experiências educativas, a lógica de formação privilegia conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e os temas de relevância social. Imprime-se, com efeito, um caráter de contextualização à realidade dos alunos, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual. É dessas interações organismo-meio físico e social que o aluno constroem formas cada vez mais elaboradas de adaptar sua inteligência à complexidade do contexto do qual

faz parte. O conhecimento resulta de um processo interativo, ao mesmo tempo em que o aluno se relaciona com o objeto, modificando-o e sendo por ele modificado integralmente.

Nesses pressupostos, a avaliação assume caráter processual, explorando-se seu potencial educativo, por isso só é sensata a sua prática é orientada no sentido de promover a igualdade de oportunidades e a efetiva inclusão de todos no sistema de ensino.

De acordo com essa perspectiva de construção do conhecimento, a avaliação se dá de forma contínua, num processo participativo, é diagnóstica e investigativa. "Propõe o constante redimensionamento da ação pedagógica, reorganizando ações do educando, da turma, do educador, e do coletivo do ciclo, o que provoca um "re-olhar" sobre o conjunto da escola." (KRUG 1996, 104)

A avaliação da aprendizagem nos ciclos supõe esforços para o deslocamento das bases conceituais e metodológicas que sustentam o paradigma da nota. Por isso exige do professor uma nova mentalidade avaliativa; novos referenciais para a constituição de novas práticas, articulando o processo de avaliação a ações pedagógicas. Compreende-se, assim, avaliação como intervenção na prática do professor e como estímulo à aprendizagem do aluno, pois esta não focaliza resultados, mas todos os aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A abordagem educacional inspirada no pensamento de Vygotsky (1989) enfatiza que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Sendo assim, uma avaliação pertinente é aquela que se antecipa ao resultado final a ser atingido pelos estudantes, dando ao ensino-aprendizagem um caráter dinâmico e processual, definindo assim uma avaliação com característica contínua e formativa. A observação do que os alunos manifestam torna-se uma atitude valiosa no acompanhamento e direcionamento da situação ensino-aprendizagem, o que permite ao educador o planejamento e a realização de suas intervenções e acompanhamento dos alunos, no sentido de que estes percebam seu próprio processo e o que precisam fazer para avançar na aprendizagem. O educador pode, assim, descrever o processo e emitir juízos com base nas produções dos alunos em sala de aula, como parte das atividades desenvolvidas; e essas produções são instrumentos suficientes para avaliar (LIMA, 2003, p.111).

Tornou-se mais explícita, portanto, a necessidade de se constituir uma prática avaliativa que considere, entre outras coisas, os diversos percursos dos alunos. O sentido parcial e fragmentário, no entanto, que vinha caracterizando o modo de avaliar na seriação, em alguns casos, ainda persistia ao lado da necessidade de se estabelecer uma nova prática avaliativa, ensejando um caos, por deixar as professoras sem referências sobre como proceder, pois tinham consciência de que nos ciclos não tinha mais sentido realizar avaliação como no modelo tradicional e, ao mesmo



tempo, ainda estavam inseguras em relação aos novos procedimentos coerentes com os novos referenciais para o ensino-aprendizagem relativos aos ciclos. Assim, o caminho de implantação dessa forma de organizar a escola, no contexto pesquisado, foi constituído de saberes e inseguranças dos docentes que, ao seu modo, incorporaram o novo que se anunciava sobre avaliação. As falas a seguir demonstram certa insegurança quando se trata de práticas avaliativas:

[...] Avalio através de provas escritas, relatórios, leituras e tudo que se pode fazer em termos de metodologia para avaliar o aluno (Camélia). Alunos que estão com dificuldades, por enquanto, não têm encaminhamento nenhum, porque a gente não tem apoio e vai procurando trabalhar com eles como pode. (Violeta) A gente chama os pais para colocar no reforço. Às vezes tem resultado, às vezes não. Ai a gente vai fazendo do jeito que pode fazer (Íris).

As professoras citadas destacam em suas falas os meios pelos os quais avaliam seus alunos; sabem, por esses meios, das dificuldades manifestadas, mas parece não ter como proceder. É como se o processo de avaliação estagnasse na constatação sem provocar melhorias. Quando se fala em avaliação, é muito comum ouvir manifestações somente a respeito de como avaliar ou de como fazer registro. A avaliação torna-se um processo incompleto e infértil. Ao mesmo tempo, Camélia manifesta certa indignação por não encontrar apoio para trabalhar as dificuldades dos alunos. As falas das professoras também revelam certo desconhecimento sobre o que propõe os Referenciais Curriculares Básicos relativos ao Primeiro e Segundo Ciclos (1997, p28-31), em que é descrito todos os aspectos relativos à avaliação nos ciclos, desde a concepção, mecanismos, importância da análise contínua dos resultados, o trabalho individual junto ao aluno, a dimensão do trabalho coletivo na avaliação e auto-avaliação do aluno. O desconhecimento, no entanto, desses aspectos, que deveriam permear a avaliação posta em prática pelos professores nos ciclos, resulta da preparação aligeirada dos mesmos e da insegurança dos formadores, como já foi abordado em análises anteriores. Assim, era de se esperar que resquícios da cultura do modelo avaliação centrado na nota ainda permanecesse no discurso e na prática das docentes que fazem as escolas que constituíram o campo de pesquisa deste estudo.

As orientações para a avaliação no contexto dos ciclos, no entanto, coexistem com a insegurança e o medo, pelo fato de o professor ainda não saber fazer diferente com os resultados e com as dificuldades dos alunos detectadas pela avaliação. O que fazer com os resultados? Como encaminhar as dificuldades dos alunos detectadas pela avaliação? Essas questões encontram-se presente no cotidiano das escolas nas quais foram implantados os ciclos nas escolas onde atuam as

professoras participantes da pesquisa, e são pertinentes diante do dilema vivenciado por essa geração de professores formados na lógica da avaliação autoritária e elitista.

A fala de Alfazema, a seguir, traz à tona a discussão relativa à avaliação centrada nos conteúdos, associada à idéia de exame, justificando essa atitude como exigência da comunidade, em função de preparar alunos para concursos, como se praticar uma avaliação como cobrança de conteúdos fosse condição para isso. “No início trabalhávamos só com projetos, mas a comunidade passou a cobrar mais conteúdo e, se a comunidade não cobrar, existem também os concursos”, Luckesi (1991) diz que o aspecto mais desestabilizador dos ciclos é o confronto com a pedagogia do exame, lógica que sustenta a centralidade nos conteúdos de ensino e, em torno disso as rotinas e práticas escolares bem como a expectativa, entre alunos, professores e pais, a respeito do que “vai cair” na prova e do que isso significa em termos de o aluno ser ou não reprovado.

A centralidade nos conteúdos é uma das características do modelo tradicional de avaliação, no qual importa que o aluno, nas provas, seja capaz de repetir o conteúdo dado pelo professor. Ao associar-se a maneira de avaliar com a forma de preparar alunos para concurso, a avaliação assume caráter de exame. Aliás, segundo Barriga (1993), o termo “avaliação” é recente no cotidiano escolar: e durante muito tempo, o termo usado era “exame”. Os termos “exames”, “concurso”, “seleção” se relacionam ao controle social, e não à função pedagógica e educativa. O exame é, segundo Foucault (1977), o espaço onde as relações de saber são invertidas em relações de poder. Assim, nele se combinam as técnicas da hierarquia, com a função de vigiar, e as de sanção, que assumem o papel de normatizar.

Ao professor, como detentor do saber, é atribuído o poder de se colocar como juiz, capaz de emitir um juízo de valor sobre o desempenho do aluno e, mais que isso, com o poder de decidir sobre os que são aptos e os que não são, sobre os que irão ser promovidos e os que irão ser reprovados. Em relação a essa situação, Hoffmann (1992, p.34) alerta para o fato de que “[...] a prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais do professor. Impõem-se aos alunos imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual.”

A idéia de que a avaliação é um ato de julgar, de emitir um juízo de valor sobre o desempenho do aluno, se, de um lado, reforça o poder autoritário do professor, do outro exprime para o aluno a posição de réu. Assim sendo, a arbitrariedade do sistema de avaliação, no modelo tradicional, não deixa ao aluno outra alternativa, a não ser fazer o que o professor mandar e repetir o que ele disser nas provas, sob pena de ser reprovado. Além disso, é preciso ressaltar que

aprendizagens resultantes desse tipo de processo comprometem a condição humana, principalmente atendendo a uma ordem social que privilegia a passividade:

Na escola o aluno é objeto de aprendizagem passiva. De modo geral, é forçado a estudar, pois dificilmente consegue motivação para desempenhar-se por interesse próprio. Também não sabe bem para que serve estudar em termos de futuro. A prova, mais que aferição de conhecimento, é uma sanção, e por isso cercada de 'cola'. Imaginar que seria possível inventar qualidade total em tal ambiente é algo perverso (DEMO, 1995 p. 29).

Enfim, da análise de autores, como Demo, que destacam em seus estudos as conseqüências do uso da avaliação como instrumento de controle e poder do professor sobre os alunos, percebe-se quanto a escola tem reforçado a carga histórica negativista que o poder assume, distanciando-se do seu sentido político relacionado à promoção do bem comum, sentido este que deveria ressaltar, haja vista o movimento atual que busca reaver o significado do poder nas lutas políticas comprometidas com a transformação da sociedade.

Na escola organizada em ciclos, abre-se a possibilidade de se mudarem as relações estabelecidas, desde o uso autoritário da avaliação. Assim, no contexto dos ciclos, a avaliação é coerente com a assimilação de um contínuo do trabalho docente, visando a uma intervenção significativa para estimular aprendizagens e o intento de continuar aprendendo por parte do professor. “[...] embora nós nos reunamos para estabelecer nossa maneira de avaliar, eu ainda considero insuficiente. Devido à grande quantidade de alunos, fica difícil um maior acompanhamento” (Rosa). Quando se trata de uma avaliação que supõe analisarem-se os resultados e refletir-se sobre esses resultados junto com os alunos, para o redirecionamento de percursos individuais, o apropriado seria diminuir-se a quantidade de alunos por turma.

É difícil inovar-se em estruturas antigas. O grande número de aluno por turma é um problema na seriação, e nada mudou nas escolas onde os ciclos foram implantados. Além das dificuldades de ordem operacional, parece que as professoras sofrem pela impossibilidade de acompanharem mais de perto as dificuldades dos alunos, pelo contingente por sala de aula. É o que transparece nas falas a seguir: “[...] as atividades, muitas vezes, não são bem programadas, de maneira que eles fiquem quietos, para que eu possa trabalhar com aqueles mais deficientes. (Amor-perfeito.) “Eu acho uma sobrecarga para nós que estamos em sala de aula” (Margarida).

O acompanhamento dos percursos, de forma individualizada, aparece como grande desafio, embora as professoras, como é o caso de Tulipa, já tenham buscado uma aproximação com a proposta de avaliação nos ciclos: “[...] avaliação já acontece contínua, na participação, na oralidade, mas eu vejo assim: eu tenho um aluno com dificuldades nesse ciclo, mas eu não consigo acompanhá-lo mais de perto” (Tulipa).

Outros depoimentos denunciam a falta de condições das professoras e das escolas para atender as dificuldades apresentadas pelos alunos: “[...] eu escolhia cinco alunos para avaliar por dia. Aí tinha aquele aluno com dificuldade com a leitura, por exemplo, aí eu ia avaliar. – Meu Deus, este aluno não tá bom o que vou fazer? Aí eu deixava ali “(Íris). “[...] eu não tinha como avaliar, dar uma nota. Passava para outro, ainda era pior. Eu não sabia como proceder ”(Amarílis). Nessas falas, as professoras demonstram conhecer as dificuldades dos alunos em termos de aprendizagem e revelam certa sensibilidade em relação ao ritmo do aluno no processo de aprender, embora estejam assustadas por não saberem o que fazer. A fala de Narciso também traduz essa angústia: “[...] a gente encontra aluno no nível muito atrasado e a gente tem que ir acelerando, avançando, para poder atingir o objetivo”.

As professoras parecem ter assimilado aspectos da proposta da avaliação nos ciclos, mas sentem falta de condições para um acompanhamento mais individualizado especialmente em virtude do grande número de alunos por turma (Ver Quadro 2 p.29), embora no projeto de implantação dos ciclos tenham sido previstos dispositivos para se possibilitar o atendimento às necessidades individuais dos alunos. O fato é que ainda são encontradas classes superlotadas, escolas sem espaço e sem pessoal para atividades opcionais de apoio ao professor no atendimento das dificuldades dos alunos. Assim, sentindo-se desamparadas em relação a que fazer com os alunos em seus percursos de aprendizagem, fica difícil elas concretizarem as expectativas no que se refere à avaliação nos ciclos, como fornecedora de informações para o acompanhamento do aluno e, mais que isso, pensarem em estratégias que o levem ao sucesso. Nesse sentido lembro o que diz Ludke:

Dentro de um sistema de ciclo deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso. A liberdade e flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão possibilitar uma variedade de estratégias que levarão ao percurso mais adequado às necessidades de cada aluno (LUDDKE, 2001, p.30).

No desenrolar da experiência com os ciclos no Ceará, com o passar do tempo, observei certa descaracterização do processo, em sua dinâmica de funcionamento. Isso, entre outros fatores, parece ter se dado pela descontinuidade do acompanhamento que os gestores do sistema proporcionaram às escolas e aos que nela atuam, conferindo às unidades escolares o poder de fazerem as devidas alterações na dinâmica de funcionamento a seu critério, em nome de uma suposta autonomia, haja vista a natureza impositiva da implantação dos ciclos no referido contexto. Assim, sem acompanhamento, as escolas voltaram às práticas contraditórias em relação às orientações para avaliação no regime dos ciclos.

Desde o início da implantação do novo sistema, questões referentes à avaliação parece terem sido consideradas centrais. “[...] na maioria das vezes, nos encontros de formação, as discussões pairavam na avaliação, era muito difícil entender. Tinha inúmeros relatórios e aspectos que precisavam ser avaliados sem os professores entender. Era confuso até para os formadores” (Tulipa). Assim, diante da possibilidade de a escola gerir a seu modo as escolas organizadas em ciclos, o primeiro ponto descaracterizado foi a avaliação. Vejamos o depoimento a seguir: “[...] voltamos a ter avaliação bimestral. É como eu digo para eles: todos os passos deles estão sendo avaliados, até a maneira de tratar os colegas”. “[...] a avaliação é mais simples na seriação. É menor a quantidade de itens a serem avaliados. A quantidade de avaliação é menor” (Margarida). A prova bimestral que Margarida disse fazer já era incoerente com a avaliação nos ciclos, contudo chamou a atenção o fato de ela relatar que “todos os passos do aluno estão sendo avaliados”. Isso, para mim, soou como forma de vigilância e controle dos alunos, por meio da avaliação.

Esse tipo de atitude, ainda encontrado nas escolas que trabalham com os ciclos, mostra o caráter de urgência e imediatismo que marcou a implantação dos ciclos no Ceará, não se concretizando, na íntegra, o cronograma de acompanhamento da experiência implantada, o qual fora previsto no documento relativo à proposta político-pedagógica que dimensionou a organização das escolas em ciclos no Ceará (1997, p.45-47). Assim, ao sumirem os mecanismos de controle por parte dos gestores do sistema, as escolas organizadas em ciclos logo voltaram às práticas tradicionais de avaliação. “[...] fazemos provas e temos semana de provas. Tem provas parciais e globais”. (Rosa) A avaliação assim efetivada se concretiza pela fragmentação, que a torna uma etapa isolada, fora do processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, tem-se, assim uma idéia dos valores presentes no quadro de referências que ainda impulsiona a ação avaliativa desses profissionais do ensino. Convergindo com outras experiências, além da reforma referente aos ciclos no Ceará, parece pertinente a idéia de que “[...]”

projetos meritórios de desseriação e combate ao fracasso escolar tenderam a sofrer desgastes e distorções na trajetória entre os centros planejadores e a execução nas escolas, mostrando com frequência outra face nas salas de aula” (GOMES, 2002, p.47-48).

Para que a escola organizada em ciclos, cumpra a função de subsidiar o aprimoramento do ensino-aprendizagem, torna-se inadequada a aplicação da avaliação de forma estanque, ao final de etapas, em semanas especiais destinadas às provas. Como elemento intrínseco ao ensino-aprendizagem a avaliação assume caráter contínuo, podendo ser realizada sempre que se fizer necessária aos momentos do trabalho educativo. Sem se limitar aos instrumentos e testes, a avaliação pode utilizar outros meios, como, por exemplo, análise da linguagem, ou observações durante os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula.

Assim, os ciclos foram postos na perspectiva do sucesso dos alunos, embora algumas professoras entrevistadas ainda demonstrem, em suas falas, os resquícios de práticas avaliativas pautadas no modelo tradicional, direcionado pela lógica da conhecida “curva da normalidade”, distribuindo os alunos de forma que os melhores estão no topo, os regulares no meio e os ruins estão na base. A proposta dos ciclos é fazer com que a aprendizagem aconteça, continuamente, subsidiada por práticas avaliativas que apontem para melhorias do processo. Mesmo assim, o determinismo em relação aos resultados dos alunos ainda parece presente no cotidiano escolar, como nos diz Narciso: “No final do ano tem aqueles alunos mais fracos, porque tem que ter, mesmo que o professor tenha vindo fazendo um trabalho com esses alunos desde o começo do ano, porque não vai ter aquele período conhecido como semana de recuperação”. Contrariando o determinismo que impõe a idéia de que sempre tem que haver alunos fracos, diz Freitas (2003, p.21 ):

Por essa definição uma classe nunca poderia ter nota máxima de forma generalizada, pois não estaria de acordo com a curva normal que pede que haja uma grande concentração em torno da média, alguns destaques de notas altas e outros de notas baixas. É assim que alguns acreditam que deve ser o resultado da avaliação dos alunos.

Em decorrência de um novo desenho para a trajetória dos alunos, a curva normal é inconcebível no regime de ciclos, visto que ele requer nova referência de valores, outra atitude e outro entendimento pedagógico sobre a sala de aula, exigindo também outra relação com o processo educacional e, conseqüentemente, com o ato avaliativo.

Em relação a avaliação da aprendizagem, as mudanças têm sido lentas no contexto educacional brasileiro, onde predomina o modelo tradicional e onde essa questão parece provocar certa inquietação entre os educadores. Poderiam ser enumeradas várias causas. Destarte, não se transforma o sentido das práticas avaliativas sem se conhecer como estas se situam na cultura escolar e como a escola estabelece suas relações com o contexto social. A fala de Madressilva reflete esse tipo de relação: “A avaliação foi outra distorção nos ciclos que precisa ser repensada”. É forte a ênfase dada por essa professora à distorção do regime dos ciclos a partir da avaliação, principalmente porque ela desafiou, desacomodou, fez com que os envolvidos no processo pensassem sobre o tipo de avaliação que praticavam e começassem a perceber que a forma como faziam não atendia ao referencial posto para os ciclos. Em outro momento, a professora citada mais do que a denúncia do processo de distorção dos ciclos, revela, em sua fala, um sentimento de desconfiança no que se refere ao sistema, em se tratando das reformas na área da educação:

[...] Existem questões políticas a se considerar: diminuir o índice de evasão e repetência para aparecer nas estatísticas, mascarando o real. Existe uma intenção de aparecer. [...] O Ciclo é muito diferente da seriação. Mas eu acho que a seriação não era o problema. Mudar foi mais uma estratégia política para mostrar resultados (Madressilva).

Com suporte, na fala de Madressilva, faz sentido considerar-se o contexto em que se deram as reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990. Principalmente nesse momento, em que predominou a idéia de que a qualidade do ensino está ligada à nova ordem internacional, alterando o padrão de exigência até então requerida pelo capital para o trabalhador preparado pela escola (GERALDI, 1996). Qualidade, nesse sentido, está mais associada a apresentação de resultados, e não a melhoria, propriamente dita, da aprendizagem dos alunos. Como disse Madressilva, a diminuição da evasão e dos índices de repetência aparece mais como forma de apresentar resultados que atendam às exigências externas do que à demanda por melhorias no sistema educacional brasileiro.

#### **2.4 Medo, desafio e adaptação: dilemas das professoras frente aos ciclos**

Diante de tantas novidades que a implantação dos ciclos veio trazer para as escolas no contexto pesquisado, constituiu-se entre os professores uma situação de medo. O medo do novo parece estar presente ao longo da existência humana, provocando reações como as das professoras

participantes da pesquisa, desafiando e provocando conflitos que exigem respostas e certos conhecimentos.

Como tudo que é excepcional, as inovações provavelmente causaram medo (como, até certo ponto, ainda acontece hoje em dia). Não se podia saber que espíritos estariam sendo ofendidos, que forças desconhecidas, liberadas. O medo da mudança, ainda hoje presente, deve ter sido muito forte nessas etapas primitivas, o que tornou os processos dilemáticos de nossos ancestrais particularmente inescapáveis. Careciam de conhecimentos e da tríade de controle básicos – sobre os processos naturais, sobre os processos sociais e, individualmente, sobre si mesmos (ELIAS, 1998, p.2007).

Na situação pesquisada, esse medo primitivo aparece de forma explícita na fala das professoras, por ser a educação um processo social, em que mudanças inesperadas desorganizam rotinas, criam expectativas e interferem no comportamento das pessoas: “As mudanças assustam. Vêm novas exigências, uma nova mudança que exige que você estude, se adapte. Nem todo mundo está disponível para aprender a aprender” (Madressilva). A fala de Madressilva parece dar o tom do que representou para as professoras o processo de implantação dos ciclos no estado do Ceará, que gerou insegurança diante de situações imprevistas. De certa forma, as estruturas já arraigadas garantiam um clima de segurança e controle das situações cotidianas. O fato é que as professoras sabiam ser preciso fazer diferente, mas não sabiam exatamente o que mudar, nem o que fazer no lugar do que vinha sendo feito. Tratava-se de mudanças radicais, que acarretavam exigências no que diz respeito aos estudos sobre a fundamentação epistemológica, às orientações didáticas, ao posicionamento do professor diante dos alunos.

Tudo isso foram desafios, que certamente geraram o medo da desacomodação. A necessidade de novos estudos produziu desconforto entre as professoras, o que parece, nas falas, ser o medo do novo, das conseqüências da reforma para o cotidiano escolar. “No início, houve um pouco de rejeição porque era uma coisa nova. Como tudo que é novo. A gente tem medo do desconhecido. E o ciclo começando... já começou!” (Rosa). É forte, nos depoimentos, a carga emocional das respostas: medo, susto, revolta. O enfrentamento de situações dilemáticas, como a configurada entre os professores no processo de implantação dos ciclos no Ceará, também envolve o equilíbrio emocional da pessoa em relação ao processo mais amplo de que ela participa: “Alto nível de exposição aos perigos de um processo tende a aumentar a emotividade das respostas humanas” (ELIAS 1998, p.169). A fala de Orquídea, a seguir, reflete o clima de tensão, que tem como conseqüência a falta de aceitação dos ciclos pelos professores, as quais chegam a demonstrar



revolta ante a mudança que afeta não só o coletivo da escola, mas o indivíduo que o compõe: “Tem professor que ainda não aceita os ciclos e acredita mais na seriação; se torna revoltado” (Orquídea). A não-aceitação e a revolta são reações eminentemente emocionais que, decerto, interferem no trabalho cotidiano e provocam atitudes de acomodação, e não de inovação. Essa acomodação pode ser traduzida como um tipo de resposta quando ao sujeito é apresentada uma situação que não oferece escapatória.

As professoras entrevistadas falam do susto e, ao mesmo tempo, de uma preparação inicial em encontros proporcionados pela SEDUC, embora de curta duração, e reconhecem que não tinham opção, que do modo como se encontravam tinham que começar a trabalhar com base em uma proposta nova, mesmo que esta as desafiasse, as desacomodasse: “Tive muitas dificuldades no início, por isso eu não gostava. Mas agora eu já entrei no ritmo, como muitos professores também. Eu achava a seriação melhor, mas como entrei no ritmo, já me adaptei ”(Camélia).O fato de só terem tido uma preparação inicial rápida fez com que, com o tempo, elas fossem olhando a situação e, já que não tinham escolha, percebessem que era possível se auto-organizar, estudar e praticar a proposta dos ciclos ao modo delas.

Reportando-me ao pensamento de Elias (1998) a respeito da reação da pessoa frente aos dilemas configurados no cotidiano, estabeleço certa correlação com atitudes relatadas nas entrevistas, como na de Narciso: “ No início foi um choque. Jogaram! Você estava na seriação e, no outro ano, já ia para o ciclo. O susto gerou uma polêmica muito grande”. “[...] os professores sentiram dificuldades para se adaptar, mas com o passar do tempo foram vendo que era pra ser feito mesmo”.A fala de Narciso, como as demais falas que se referem à maneira súbita como foi implantado o regime de ciclos no Ceará, ao mesmo tempo que descrevem, de forma sucinta, o processo de adaptação, de auto-organização exigido diante do inevitável, mostram que, com o tempo, foi possível obter-se calma e vislumbrarem-se possibilidades de conviver com a situação imposta, o que configura uma estratégia de sobrevivência. Isso fez com que, mesmo que da forma não ideal, a situação se mantivesse sob controle.

A dimensão do que representou essa mudança se reflete também na fala de Margarida: “Nós sofremos bastante, porque mudou totalmente o ritmo das aulas: a aplicação do conteúdo, a maneira como a gente iria colocar para os alunos. Vivíamos num ritmo ainda tradicional, a estruturação da aula era totalmente diferente, então houve rejeição por parte de muita gente”. A propósito, cabe ressaltar que essa situação não se configurou somente no Ceará, especialmente em se tratando da rejeição em redes de ensino, onde a organização em ciclo foi tomada como política

“pronta”, pois a falta de apropriação da experiência e do conhecimento dos professores que encontravam na escola apresentou-se como importante obstáculo, reforçando a resistência à mudança e o distanciamento entre a proposta dos ciclos e a prática (MAINARDES, 2007).

Assim, as professoras entrevistadas foram unânimes em situar a proposta dos ciclos como algo ameaçador, especialmente pela falta de conhecimento e pela falta de tempo para compreendê-la. Como diz Violeta: “[...] foi um choque muito grande quando nós fomos colocados na sala de aula para assumir os ciclos. A gente não entendia muito bem esse processo, tanto que a gente pedia muito a capacitação, e que ela fosse progressiva”. Dando continuidade a sua fala, Violeta enfatiza o seu próprio esforço para ir entendendo a proposta e ir se adequando a ela. “[...] foi com o passar do tempo, com a experiência, minha particularmente, que comecei a ter uma noção. Fui eu mesma, com o meu trabalho. Fui adequando as coisas e fui entendendo o que o ciclo poderia trazer”.

O fato de os professores responderem à situação a seu modo pode refletir o compromisso de fazer algo novo acontecer em sala de aula. No entanto, a introdução da escolaridade em ciclos não foi uma medida isolada, mas uma política de organização para todo o ensino fundamental nas escolas mantidas pelo estado do Ceará. Medidas isoladas podem comprometer o processo de aprendizagem do quadro de alunos que compõem a rede pública estadual de ensino, e até causar-lhes prejuízo. Nesse sentido, procede este alerta:

A introdução de ciclos de aprendizagem não é uma medida isolada, ela se inscreve em abordagem global, em processo de “mutação” do sistema educacional. Esse processo deveria estender-se bem além da fase inicial, durar de cinco a dez anos, se quisermos aprender com a experiência ( PERRENOUD, 2004, p.22)

Torna-se, pois, imprescindível considerar-se que um processo de natureza tão ampla necessita ser acompanhado, ir além da fase inicial, precisa de tempo para que se inicie a aprendizagem dos que fazem a escola e para que essa aprendizagem se estenda, promovendo a formação dos protagonistas responsáveis pelo ensino-aprendizagem, sobre os fundamentos e a dinâmica do regime de ciclo.

Sem as condições ideais para a implantação de uma proposta desse porte, de natureza ampla, as professoras responderam com aquilo de que dispunham ao desafio que precisavam enfrentar, estando convencidas ou não. Esse tipo de resposta indica que a escola não recebeu a proposta, mas adaptou-se a ela.

A escola, realmente, não tinha condição de corresponder à expectativa de mudança, no entanto percebo que, mesmo sendo assim, também as professoras assumiram um processo de auto-organização, como o sugerido por Elias (1998). Longe de se acomodarem e aceitarem pacificamente a situação, elas reconheceram a configuração dos elementos de interdependência oriundo da implantação do regime dos ciclos, reclamando das capacitações feitas de forma superficial, sem ter a continuidade devida, e, ao mesmo tempo, buscaram formas de trabalhar com aquilo de que dispunham, como está expresso na última parte da fala de Camélia. Essa professora diz não ter gostado, a princípio, dos ciclos por causa das dificuldades, mas que depois se adaptou e encontrou o próprio ritmo de trabalho, dentro do que lhe era possível fazer. Assim, as brechas para escapar ao dilema da imposição dos ciclos se configuraram com arrimo nas experiências, nos caminhos e descaminhos que constituíram a experiência das professoras com os ciclos nas escolas pesquisadas: “Há também os casos em que as pessoas descobrem um meio de sair da situação crítica mais por acidente que por planejamento. Mesmo assim, isso só é possível se a estrutura do processo em questão oferecer aos humanos envolvidos brechas para escapar” (ELIAS 1998, p.168 ).

Como não houve acompanhamento continuado da experiência, conforme foi visto nos depoimentos, brechas foram constituídas para que a escola e os professores fizessem o regime dos ciclos encaminhar-se do modo de cada um, constituindo-se alterações superficiais, sem a profundidade de conhecimento que a organização da escolaridade em ciclos supõe.

A proposta dos ciclos no Ceará, nas escolas onde ainda se encontrava a concepção seriada, é de execução difícil, pois, com a idéia dos ciclos, podem surgir formas de organização e reconfiguração de práticas que continuam provocando a seletividade e a exclusão, que se distanciam do entendimento de uma escola organizada em ciclos: “Como isso, à semelhança de outras inovações educacionais, as novas práticas com frequência foram reinterpretadas com a manutenção das antigas, mantendo o corpo velho sob vestes novas ”(GOMES, 2004, p.46).

Nesse cenário, percebi a atitude não-passiva das professoras entrevistadas, como receptoras das normas e das mudanças trazidas para a escola, embora o processo de implantação dos ciclos não tenha considerado que os professores tinham capacidade de pensar, de refletir sobre o significado das mudanças como também de questionar a falta de participação da comunidade escolar e a consequência disso nos processos decisórios relativos ao seu espaço-tempo. Daí todo o movimento de rejeição inicial em relação ao regime de ciclos, que pareceu demasiado complexo, sem condições estruturais e temporais para uma devida qualificação dos que fazem a escola.

Contudo as professoras também demonstraram esforços para se adaptar às exigências decorrentes do processo. Cabe aqui o alerta de Gadotti (2003, p.8): “O que mata a proposta dos ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada.” Daí tantas denúncias nas falas das professoras entrevistadas no que diz respeito à não-participação dos professores e à falta de aproximação entre os que fazem a escola e os responsáveis pela implantação dos ciclos durante toda a trajetória da reforma, desde sua formulação.

Enfim, a tônica deste capítulo foi o modo como a escola se constituiu num espaço de resistência onde, ao mesmo tempo em que se reproduziu o discurso oficial sobre a reforma, se produziram outros discursos, revelando a fragilidade das condições da estrutura escolar e a falta de preparo dos professores para receberem mudanças de tamanha proporção. Acentuo aqui o dilema entre o saber e o não-saber dos envolvidos no regime de ciclos e a dinâmica de resistência e, ao mesmo tempo, de auto-organização dos que fazem a escola no contexto pesquisado, em especial dos professores como atores que não aceitaram a reforma sem reflexão, sem questionamento.

Trato, no capítulo seguinte, do discurso das professoras envolvidas com a pesquisa destacando também a reação de pais e alunos ante as inovações em avaliação trazidas pela organização da escola em ciclos, abordando o dilema que uns e outros vivenciaram, reavendo as experiências pessoais e coletivas de um entendimento conturbado, e um não-saber inquietante, que transformou pais, professores e alunos em atores de resistência a uma proposta que mudaria, radicalmente, o cotidiano da escola e as relações que nela se dão.

### **3 PROFESSORES E PAIS EM INTERAÇÃO COM A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS CICLOS – ENTRAVES E PERSPECTIVAS**

Na primeira parte deste capítulo, analiso as falas das professoras envolvidas com a pesquisa, tentando identificar elementos que caracterizaram a avaliação da aprendizagem em percursos escolares por elas vivenciados. A contribuição dessas falas para o objetivo deste estudo ocorreu no sentido de se identificarem, na vivência das professoras, elementos que, de certa forma, influenciam prática avaliativa que elas desenvolvem na escola, pois as experiências vividas também resultam em saberes de referência que influenciam a prática.

A seguir, trago a fala das professoras sobre a reação dos pais diante da implantação dos ciclos. Essas falas chamam a atenção para as dúvidas e incertezas eles demonstraram em relação aos ciclos. As professoras enfatizam o dilema que os pais vivenciaram também, a partir de experiências individuais e coletivas de um entendimento conturbado ou um não-saber inquietante que transformou pais, professores e alunos em agentes de resistência a uma proposta que mudaria radicalmente a escola, sem passar pela compreensão dos que a fazem.

Na última parte, foco os mecanismos encontrados pelas professoras no sentido de suprirem as lacunas, em termos de formação, no sentido de atenderem aos desafios a elas trazidos, principalmente em virtude da implantação do regime de ciclos nas escolas públicas estaduais do Ceará.

#### **3.1 O modelo de avaliação revelado na história formativa das professoras entrevistadas**

Aos depoimentos das professoras sobre como se caracterizou a avaliação por elas vivenciada, associei as idéias dos estudiosos sobre essa temática, trazendo a teoria elaborada para o mais próximo possível das falas oriundas das entrevistas. Busquei, com isso, analisar as concepções, os propósitos, os métodos e as problemáticas no que diz respeito ao modelo de avaliação manifestado através das falas analisadas. Tive como objetivo, identificar, nas experiências vividas, elementos que, certamente, influenciam as concepções e práticas avaliativas das docentes

entrevistadas no contexto dos ciclos, procurando, ao mesmo tempo, relacionar essas experiências às análises e proposições desenvolvidas pelos autores estudados.

Questionadas a respeito da avaliação no seu processo de escolarização, as professoras entrevistadas destacaram como predominante o modelo tradicional. Isso desencadeou significativas análises sobre como esse modelo predomina no contexto escola e sobre suas conseqüências em relação à distorção da avaliação no ensino-aprendizagem. Esse fato contribuiu para que eu direcionasse meus estudos com base nas falas das professoras privilegiando autores e estudiosos que tratam da temática em questão.

[...] Sou fruto da escola tradicional. Foram deixadas em mim seqüelas. Sou bloqueada no sentido da fala. Não era treinada para isso, para falar em público. É um bloqueio muito grande, como estudante tinha medo de fazer pergunta, de errar. [...] avaliação quando eu era estudante era conteudista. Tinha que demonstrar conteúdo. (Orquídea)

Orquídea se reconhece como fruto da abordagem tradicional, historicamente consolidada na educação brasileira. Posicionando-se dessa forma, ela enunciou o significado da abordagem centrada nos conteúdos e inseriu-se num movimento de dar-se conta das conseqüências desse modelo educacional em sua escolaridade e em sua vida. Ressaltou também as seqüelas, os bloqueios e os medos originados na forma como vivenciou a avaliação no seu percurso escolar.

Na tendência tradicional, evidencia-se a supervalorização do professor e dos conteúdos como centro do processo educativo. Do aluno é esperado que assimile o conteúdo de forma reprodutivista. A avaliação é utilizada como instrumento de verificação e se caracteriza como medida de conhecimento, expressa pela nota. Assumindo um caráter punitivo, a nota é relacionada com normas disciplinares. Só o aluno é avaliado e o professor assume o papel de “juiz maior”; como dono do saber, torna-se também o dono do poder.

Essas características são percebidas no depoimento de Orquídea que ressalta o medo, o silêncio e a obrigação, como aluna, de reproduzir os conteúdos ditados pelo professor. Esses aspectos revelam as idéias embutidas no contexto neoliberal e na intenção de se utilizar a escola e a avaliação como elementos curriculares a serviço do modelo social hegemônico.

A maneira como é concebida a avaliação no ensino tradicional parece situá-la num contexto ameaçador: “Era uma avaliação avessa a que à gente tem hoje, em que a gente trabalha com avaliação progressiva. No meu tempo era bem tradicional, a gente trabalhava realmente na nota” (Margarida). Dentre os propósitos a que serve a avaliação, nessa perspectiva, acrescento o

papel que esse modelo desempenha no sentido de consolidar o poder absoluto do professor sobre o aluno. Assim, a nota aparece como o símbolo, por excelência, do autoritarismo que permeia as relações entre os sujeitos da situação ensino-aprendizagem. O posicionamento de Fleuri sobre o significado que assume a nota pode ser tomado para reforçar essa idéia: “[...] a nota não mede saber algum, a nota mede o grau de submissão do aluno ao poder autoritário que a instituição confere ao professor” (FLEEURI,1986 p. 51).

Em nome da disciplina e do bom andamento da sala de aula, o professor manipula mecanismos de controle de espaço, do tempo e do saber (conteúdo a ser estudado) inerentes às atividades escolares, mantendo constante vigilância sobre tudo o que compõe o dia-a-dia da escola. Foucault (1979), referindo-se aos regimes disciplinares presentes na escola (entre outras instituições), chama a atenção sobre os mecanismos que ela utiliza para manter o controle e a ordem. É nesse contexto que a avaliação é situada como mais um mecanismo de controle do professor sobre os alunos, podendo ser utilizada amplamente para esse fim.

Assim posta em prática, a avaliação se desvincula da sua função de analisar a aprendizagem realizada pelo aluno, na busca do seu contínuo aprimoramento e entra como mais um elemento disciplinador, servindo para se obter o silêncio momentâneo e o estudo para a prova. Desse modo compromete e tira do foco a motivação do aluno em relação à sua aprendizagem. Esse autoritarismo explícito do professor sobre o aluno parece ser necessário em se tratando de educar indivíduos para a submissão, para a passividade e a aceitação das imposições da sociedade. Para esse fim dimensionada, a avaliação aparece “como um instrumento disciplinador das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto escolar” (LIMA ,1994, p.26).

Retomando a fala de Orquídea, quando ela se reporta ao medo de falar associado ao medo de errar, como consequência do modelo tradicional por ela vivenciado, chamo a atenção para o fato de que uma das consequências graves do medo de errar é o silêncio do aluno em relação às suas dúvidas, o que contribui para que ele não elabore adequadamente o seu conhecimento. Com as dúvidas acumuladas, fica difícil para o aluno interessar-se pela aprendizagem; além disso, o professor não pode fazer uma avaliação contínua, por não conhecer as dúvidas de seus alunos, Vasconcelos ressalta a importância das dúvidas para o aprimoramento do ensino-aprendizagem.

As dúvidas revelam ao professor o percurso que o aluno está fazendo na construção do conhecimento. O professor deverá, ao contrário, incentivar e garantir a prática de perguntar durante a aula, combatendo os preconceitos e as gozações, estabelecendo um clima de respeito (VASCONCELOS, 1996, p.36).

Instalado o medo de errar, como no caso de Orquídea, o aluno passa a assumir atitude de silêncio e inibição, sem manifestar suas dúvidas, como também se sente marginalizado por não ter condições de acompanhar o ritmo estipulado pelo professor. Essa consequência, no entanto, não se limita ao âmbito escolar, mas também se projeta na vida social do aluno: “A correção enérgica do erro desempenha um preciso papel social: a introjeção do medo, da culpa, da indignidade” (VASCONCELOS, 1996, p.50).

As abordagens críticas da avaliação ressaltam que o modelo liberal reforça a crença de que a avaliação escolar deve ficar nos parâmetros do desenvolvimento da sociedade, sendo exigidas do indivíduo atitudes de obediência e aceitação de normas e valores estabelecidos que garantam, não só as condutas cognitivas como também as sociais. Com esse suporte, a prática avaliativa dos professores é referendada por fatores que limitam a formação moral e intelectual do aluno, para que este possa amoldar-se ao contexto social. Esse enfoque crítico dado à avaliação, em relação ao aspecto político-social, tem sido amplamente difundido na literatura produzida sobre a avaliação, principalmente no que se refere à utilização da escola como instrumento de adequação do indivíduo à sociedade. A respeito disso, se posiciona Osowski:

As práticas avaliativas, ao longo da permanência do estudante na escola, vão refinando-se no sentido de tornarem-se mais castradoras e modeladoras de corpos úteis e dóceis, como diz Foucault (1993), corpos capazes de produzir mais e de acordo com os interesses do mercado de trabalho (OSOWSKI, 1995, p 43).

Com as reflexões desencadeadas sobre a avaliação, a prática avaliativa tradicional traz à tona outros aspectos considerados relevantes para as análises que se voltam para o redimensionamento da avaliação no ensino-aprendizagem. Tomemos o que disse Violeta sobre a avaliação em sua formação: “[...] a avaliação não era tão ampla. Era uma avaliação taxativa, não dava muitas oportunidades para o aluno mostrar seu potencial. Realmente não tínhamos noção de uma avaliação melhor trabalhada”. Na idéia tradicional de avaliação, os acertos são sempre supervalorizados nas provas e tarefas, enquanto os erros são considerados inaceitáveis e definitivos, provocando o medo de errar entre os alunos, que, desde cedo, começam a se recriminar por causa de cada erro que cometem. Essa pela situação se fundamenta na idéia de que o conhecimento é algo pronto e acabado. Por isso as provas são taxativas: ou se acerta ou se erra, sempre sob o ponto de vista do professor. Tem-se a concepção de que a aprendizagem acontece de forma linear e contínua, pelo acúmulo de acertos. Com base nessa concepção de aprendizagem,



[...] Ao aluno não é permitido propor nem explorar suas hipóteses de conhecimento, por mais plausíveis que elas sejam. Para cada questão existe sempre uma resposta pronta, uma verdade conhecida e um modelo estabelecido a priori pelo professor que, preocupado em cumprir o seu programa, se nega a 'perder tempo' discutindo as proposições que, às vezes, o aluno se arrisca a formular, e prossegue na sua ação de reproduzir conceitos, fórmulas e regras que deveriam ser construídas e elaboradas pelo próprio aluno (SOUSA, 1992, p.58).

Sendo o modelo mais adotado no sistema de ensino brasileiro, o tradicional, centrado na nota, é apontado como uma das principais causas da distorção avaliativa no ensino e aprendizagem. No modelo de avaliação vigente em grande parte das escolas, o aluno é avaliado para ser promovido e, por isso, estuda só para a nota, por ser ela o elemento que dá significado à sua vida escolar, ficando a aprendizagem situada em segundo plano.

O prejuízo causado pelo modelo tradicional, contudo, não se esgota nesse desvio de foco dos processos de ensino e aprendizagem. Pelo fato de tudo na escola ter relação com a nota, no período de avaliação é criado um clima de tensão muito forte, que, ao invés de estimular, dificulta a aprendizagem. Por isso: "Tudo na escola gira em torno da nota. Os alunos, logo no primeiro dia de aula, ficam preocupados se 'isto vai cair na prova', entrando em estado emocional altamente contraindicado para a aprendizagem reflexiva e tranqüila" (BARROSO, 1995, p.7). Mais do que dificultar a aprendizagem, o modelo tradicional de avaliação também tem causado seqüelas que o aluno carrega ao longo de sua escolaridade.

A avaliação, sob esse ponto de vista, atribui somente ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, mascarando a incompetência da escola em tornar a aprendizagem um processo possível. Vejamos o depoimento de Anêmona, ao se reportar à avaliação por ela vivenciada como aluna: "Avaliação era só através de uma prova. A gente fazia aprova e via o resultado". [...] "O professor não tinha o cuidado de chamar a gente e dizer em que a gente estava fraca". Anêmona fala de uma avaliação restrita a uma prova, que impedia a realização de uma avaliação processual, capaz de, ao longo do processo ensino-aprendizagem, ir provocando melhorias. Essa visão restrita da avaliação se confirma na outra parte da fala de essa professora, quando ela acentua a atitude do seu professor que só mostrava o resultado da prova sem atender às dificuldades manifestadas. Assim, por incapacidade da escola de encaminhar adequadamente a avaliação e os instrumentos a ela destinados, o aluno é penalizado e tachado de incompetente, o que afeta sua auto-estima e, muitas vezes, leva-o ao desestímulo, à evasão ou ao abandono definitivo de sua escolaridade. Nessa óptica, é possível considerar que "[...] os professores dão nota, não avaliam de verdade. Além disto, é

sempre desejável que pessoas diferentes atinjam níveis diferentes, o que torna insustentável a idéia de medir individualmente cada aluno de uma turma pela mesma régua”(GANDIM, 1995, p. 49). Não se pode, portanto, restringir a avaliação ao uso de provas ou testes como medida de aprendizagem. Com esse posicionamento, se reforça a incongruência de se medirem processos individuais de aprendizagem relativos a sujeitos diferentes com um único instrumento, já que cada um elabora sua aprendizagem de acordo com suas experiências anteriores, com seu próprio ritmo, selecionando aspectos do conteúdo que eleger como significativos para si.

Nessa perspectiva, a avaliação é confundida com o próprio ato de se aplicarem provas. Amarílis, em seu depoimento, destaca essa idéia “Era prova e questionário. A gente tinha que decorar mesmo”. É dessa forma que, em vez de se tornar um fator de orientação e estímulo para a aprendizagem, a avaliação é aplicada contra o aluno, causando-lhe prejuízos irreparáveis, como pode ser observado na fala de Tulipa: “O clima, nos dias de prova, era tenso e eu tinha medo de ficar reprovada”. Tulipa revela certo sofrimento nos dias de prova, reafirmando que sofremos a avaliação em nossa história de vida, como alunos e como professores (HOFFMANN, 1992). A professora pontua um aspecto comum nas escolas que vivenciam o modelo tradicional, que é a maneira como se procede a avaliação da aprendizagem, destacando-se os momentos especiais determinados para as provas, ocasiões que passam a valer tudo ou nada, gerando, entre os alunos, como também entre os pais, forte tensão emocional. Certamente, as conseqüências desse fato contribuem para que a avaliação deixe de ser encarada como um meio capaz de facilitar a vida escolar dos alunos, pois, geralmente, esse tempo especial para provas é acompanhado de rituais, atitudes especiais, disposição de carteiras de forma diferente, no sentido de proporcionar maiores desafios e dificuldades para os alunos.

Ao referir-se aos dias de provas e a todo o clima de ansiedade, como o que foi manifestado na fala de Tulipa, diz Strehl:

Os dias de prova, sob esta ótica, são vistos como os dias mais importantes do período letivo. Para as provas se estuda, embora quase sempre na véspera. Para os dias de aula normal dificilmente se estuda, na maioria das vezes são feitos somente aqueles trabalhos que valem nota (1989, p.44).

Destaca-se o caráter superficial a que se restringe a aprendizagem escolar, visto que ela se limita ao esforço que o aluno faz nas vésperas das avaliações, ao estudar somente o conteúdo restrito apontado pelo professor para as provas. A forma superficial como é praticada a avaliação,

com todo esse “clima”, não permite o professor captar, de forma adequada, as necessidades dos alunos como também contribui para que eles, no seu dia-a-dia, não se preocupem tanto com os estudos, deixando para reforçá-los somente nesse tempo específico de provas. O ato de avaliar em momentos especiais concorre para fragmentar o processo ensino-aprendizagem, haja vista que, somente um determinado tempo depois que o professor apresenta os assuntos, é que ele faz avaliações. Aí está um dos fatores determinantes do caráter de “juízo final” atribuído à avaliação.

Desta forma, o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de ‘fôlego’ na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso, a aprendizagem (LUCKESI, 1986, p.280).

Na perspectiva destacada pelo autor citado, faz sentido falar-se em avaliação no processo e não em avaliação do processo, entendida, não como uma etapa isolada, porque faz parte do ensino-aprendizagem. Não se trata da avaliação como última etapa, pelo seu caráter freqüente e contínuo, sendo realizada em todos os momentos do trabalho educativo.

Como elemento revelador do modelo de ensino tradicional, ainda presente na maioria das escolas brasileiras, “[...] a avaliação burocratizou-se perdendo a vida e a esperança, levou os alunos a se interessarem acima de tudo pela nota, a usarem todos os esquemas para passar de ano” (GANDIM, 1995, p53). Há quem diga que, do ponto de vista psicológico, é mais saudável para o aluno “colar” do que desistir, já que seu interesse é centrado meramente em tirar notas e passar de ano. A “cola”, embora sendo vista pelos professores como um ato desonesto do aluno, é a evidência de que a escola está longe de alcançar o seu objetivo de propiciar um saber autêntico, crítico e competente. Pior do que isso, por meio do paradigma tradicional se mobilizam todos os elementos da escola (burocráticos, administrativos e pedagógicos) para propiciar um saber sem sentido e estéril. Isso justifica o fato de, na maioria das vezes, após as provas, os alunos não conseguirem lembrar-se das idéias estudadas para os testes nem utilizá-las, porque respondem à prova para tirar uma nota. Sobre a necessidade de “colar” para passar, Iris assim se manifestou: “[...] eu colava, eu tinha que passar, eu não vou mentir, todo mundo colava!” A fraude (“cola”) por parte do aluno, é uma conseqüência da política educacional, que o leva a manipular cinicamente o sistema de avaliação. Por isso, ele decora datas, fórmulas e outros conteúdos e depois esquece, ou apela para a “pesca”. Vejamos a ênfase dada por Crisântemo, ao falar sobre avaliação na sua própria

escolaridade: “Avaliação no meu tempo, você tinha que estudar para passar. Tinha que decorar para passar”. Assim, o medo de errar, a decoreba sem sentido, a cola, a insegurança foram constituindo marcas do modelo tradicional deixadas na trajetória percorrida pelas professoras em sua formação, incluindo os cursos preparatórios para o magistério.

Ao analisar as falas das professoras, trazendo recortes a respeito de suas vivências com avaliação da aprendizagem, como estudantes, tenho identificado aspectos atuais, considerando-se que, em muitas escolas brasileiras, ainda predomina o modelo tradicional de avaliação, ainda sendo forte a ênfase conferida aos testes, pois, na maioria das vezes, o ato avaliativo é limitado somente a esses instrumentos, ignorando-se outras formas ou mecanismos que também permitem aos professores analisar e situar a aprendizagem de seus alunos. Essa situação pode ser identificada no que disseram Amor-perfeito e Alfazema na entrevista: “[...] eu era avaliada só por aquela provazinha que não levava em conta o conteúdo todo”( Amor-Perfeito). “Avaliação era mais rigorosa, só a nota da avaliação escrita” (Alfazema). Essa é a tônica do enfoque tradicional de práticas avaliativas em muitas escolas brasileiras, especialmente no regime de seriação.

No contexto das escolas seriadas, regidas pelo modelo tradicional, o mister da avaliação centra-se na medida e checagem dos conhecimentos apreendidos. Também o professor ficou condicionado ao cumprimento das regras e orientações impostas por tal modelo, que direciona as concepções e os sentidos da prática avaliativa docente. Existem, pois, eixos direcionadores do modo como a escola se organiza: o modelo tradicional marca profundamente a organização do trabalho escolar, em suas diferentes dimensões, definindo práticas que priorizam certos tipos de relação pedagógica, que dão suporte a determinados modelos de comportamento, assumindo fortemente a definição do currículo, da avaliação e do projeto pedagógico escolar:

A ideologia do trabalho e as políticas públicas e sociais evidenciam o caráter de exclusão, seleção e controle, incorporado pela própria lógica do sistema educacional e da escola, assim como os processos educativos e pelas relações sociais internas à prática pedagógica de sala de aula por meio dos processos de avaliação( FREITAS, 2003, p.81).

Nessa perspectiva, em reformas educacionais como a aqui estudada, torna-se incompatível o emprego da avaliação como instrumento coercitivo e disciplinador, que dá suporte à atitude autoritária do professor na relação com seus alunos. Como um meio a serviço dos agentes da situação de ensino-aprendizagem, a avaliação passa a ser um fator de autonomia do aluno, na medida em que este a utiliza como referência para o aprofundamento de seus estudos bem como

para a superação de suas dificuldades escolares. Por outro lado, os resultados manifestados pelos estudantes nas avaliações se tornam a referência necessária para que o professor redirecione seu plano didático, objetivando atender às dificuldades apresentadas.

Diante de tanta inquietação traduzida na fala das professoras, é preciso imaginar e produzir outras formas de avaliar, senão

[...] continuaremos realizando uma prática avaliativa que prima pela hierarquização, pela classificação e pela conduta autoritária e disciplinarizante, tão prejudicial à construção de um ensino-aprendizagem libertário – no sentido ecológico desta expressão (BARCELOS, 2006, p.74).

As mudanças apontam para a necessidade de se descentralizar a avaliação da nota ou do conceito, desvinculando-a do caráter meramente classificatório, burocrático e promocional, para que ela possa ser compreendida em sua função diagnóstica, quando dirigida para referendar a ação de professores e alunos, subsidiando o ensino-aprendizagem e, principalmente, permitindo a análise de como o aluno desenvolve sua aprendizagem. Daí a constatação, pelas próprias professoras, da necessidade de novos estudos para uma prática avaliativa coerente com a perspectiva expressa pela lógica da escola em ciclos.

A contribuição deste capítulo para o presente estudo se deu no sentido de identificar, nas experiências vividas pelas professoras entrevistadas, elementos que influenciam suas concepções e práticas avaliativas, procurando, ao mesmo tempo, relacionar essas experiências às análises e proposições desenvolvidas pelos autores estudados. Desencadearam-se, assim, reflexões que, de certa forma, justificam a postura tradicional presente na fala de algumas dessas professoras, tratando de práticas avaliativas no contexto dos ciclos.

O resultado das análises das falas, mediadas pela teoria elaborada sobre avaliação, foi um texto que trouxe como tônica o papel classificatório e seletivo do modelo tradicional de avaliação e a denúncia das professoras entrevistadas sobre as conseqüências desse modelo de avaliação em suas vidas e em sua escolaridade. Mesmo tratando de experiências já vivenciadas, as reflexões constituíram um texto atualizado, tendo em vista a presença marcante do modelo de avaliação tradicional, ainda hoje, no sistema de ensino brasileiro. Mesmo com experiências que propuseram mudanças amplas no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação, a tendência tem sido voltar ao modelo tradicional, como foi o caso do contexto educacional onde se desenvolveu esta pesquisa.

No item a seguir, coloco em foco a fala das professoras participantes da pesquisa no que diz respeito à interação dos pais com as orientações para a avaliação no contexto dos ciclos, buscando situá-los como agentes do processo escolar cuja participação e integração com a proposta norteadora das atividades escolares tornam-se legítimas e fundamentais.

### **3.2 Os pais e professores em interação com os elementos da avaliação nos ciclos**

O clima democrático e participativo do discurso que envolvia, inicialmente, a reforma que viria para a escola com a proposta dos ciclos gerou a expectativa de participação de professores, alunos e pais, considerando-se que estes, como agentes da educação na escola, tinham o direito de participar no que diz respeito a decisões relativas a modificações em seu próprio espaço. O objetivo deste subtópico é, pois, destacar a reação de pais e alunos ante as inovações em avaliação trazidas pela organização da escola em ciclos. Por isso, abordo também o dilema que estes vivenciaram, reavendo as experiências pessoais e coletivas de um entendimento conturbado ou um não-saber inquietante que transformou pais, professores e alunos em atores de resistência ao regime de ciclos no contexto da pesquisa.

Considerando que os pais reagem às mudanças com base nas expectativas que têm em relação à escola, é essencial que esta explicita sua proposta educacional, mostre que as mudanças realizadas estão em função dos alunos, para que eles possam desenvolver seu processo de aprendizagem escolar da melhor forma possível. Como fazer isso, entretanto, se todos na escola se estavam mergulhados num “turbilhão”? O máximo que se poderia esperar, diante da situação configurada, era que a escola, ao tentar situar os pais através de informações incompreendidas e desconstruídas, também os arrastasse para o “redemoinho” no qual os demais agentes escolares estavam envolvidos. Esse dilema é observado nos seguintes depoimentos das professoras: “O ensino em ciclos dificultou muito para a comunidade. Os pais não compreendiam a enturmação por idade:- em qual série está meu filho?” (Margarida) “[...] eu ficava insegura para explicar aos pais, era preciso ter certeza. Você tinha que dominar para poder explica aos pais” (Alfazema). As falas de Margarida e de Alfazema refletem uma dupla preocupação: ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de conhecimento dos pais a respeito da dinâmica que a organização da escola em ciclo vinha trazer, também reconhecem a limitação delas próprias para explicar toda a complexidade do

ciclo, de forma que também os pais viessem a entender e a colaborar com a nova dinâmica posta para a escola.

Como as professoras não entenderam como deviam orientar suas ações com base nos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem uma escola organizada em ciclos, acabaram por reforçar um clima de insegurança também junto aos pais. Esse fato é lamentável, visto que a articulação escola-família é condição imprescindível para que professores e pais ou responsáveis trabalhem direcionados para o pleno desenvolvimento dos estudantes, especialmente num momento de mudanças tão radicais na escola. Deve-se, pois, enfatizar o necessário envolvimento dos pais na implantação dos ciclos por estes serem agentes, junto com os professores, no que diz respeito ao processo de escolaridade dos filhos. Freitas destaca a importância da mudança de foco da expectativa dos pais em se tratando da lógica que permeia os ciclos:

É preciso então envolver os pais no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nos ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas Português e matemática. Os pais estão sempre prontos para dialogar sobre o futuro dos filhos, sobre a importância de uma formação sólida num mundo violento cheio de riscos. Mas o envolvimento desses atores tem de ocorrer no próprio momento de adoção do ciclo na escola, e não como um jogo de *marketing* montado para convencer professores e pais a aceitarem *a posteriori* os ciclos (FREITAS, 2003, p.69-70).

Assim considerada, a participação dos pais, como dos demais que fazem a escola, não se restringiria a um processo de convencimento para que eles aceitassem os ciclos depois de implantados, mas através de canais de comunicação e debates para tomada de decisão conjunta anterior à implantação, com acompanhamento posterior. Longe das expectativas ideais, se os administradores do sistema de ensino que implantaram os ciclos no Ceará não consideraram a participação e o diálogo prévio com os professores, tão pouco essa dimensão democrática foi considerada em relação aos alunos e aos pais.

Calcados em uma perspectiva de que a função da escola é promover a ascensão social, os pais, junto com os professores, também reforçaram a rejeição ao modelo de avaliação coerente com as orientações dos ciclos. É o que manifestam as falas a seguir: “Existe avaliação formal para dar satisfação aos pais, porque eles cobram da gente, devido ao regime antigo e também porque eles comparam com as escolas particulares. Para satisfazer os pais a gente faz avaliação bimestral” (Orquídea). O argumento de Orquídea fundamenta-se no fato de os pais ignorarem outras formas de avaliação fora dos padrões tradicionais, conferindo a estes credibilidade pelo fato de serem

amplamente praticados nas escolas particulares. A professora usa o argumento de que a escola, mesmo organizada em ciclos, continua com avaliação bimestral para o atendimento à necessidade dos pais de acompanharem o desempenho dos filhos. Sei da forte influência do modelo tradicional na cultura avaliativa escolar; questiono, no entanto, se a postura correta não seria envolver os pais na dinâmica de reflexões sobre as conseqüências que essa forma de avaliar tem causado aos alunos, e sobre como ela tem servido para que a escola colabore, para a manutenção de uma sociedade que reforça a desigualdade social. Entendo, porém, que argumentos como os de Orquídea e de outras professoras se dão num contexto onde não houve uma cuidadosa definição do que seria a avaliação na escola em ciclos.

Outras questões da mesma natureza foram aparecendo na fala da professoras, em relação à necessidade de maiores esclarecimentos aos pais sobre o que mudaria com os ciclos, como transparece nas falas de Alfazema e Narciso “[...] agora existe uma cobrança em relação aos conteúdos, principalmente dos pais, por isso não trabalhamos só com projetos” (Alfazema). “[...] tem semana de prova bimestral, porque os próprios pais querem ver a prova”(Narciso). A cobrança em relação aos conteúdos é natural, pois, na perspectiva do modelo tradicional, predomina, como principal argumento contra os ciclos, a falta de capacidade desse sistema para ensinar conteúdos tradicionais que associam a eficiência à memorização. Pior do que a necessidade de continuar com a escola centrada nos conteúdos é a necessidade de fazer provas, porque os pais querem ver provas, os pais querem ver notas, como fala Narciso: “[...] os pais não entendiam. Tem um relatório, mas tem que fazer o boletim para os pais verem. Registro tudo, mas passo para os pais só as notas.”

No tópico anterior, através das reflexões que emergiram da fala das professoras entrevistadas explorei o que tem significado a presença do paradigma da nota como fator de distorção da avaliação na abordagem tradicional. No entanto o pior parece ter sido a forma como esse modelo se impregnou no cotidiano escolar, dificultando a compreensão e a vivência de outras práticas avaliativas no contexto escolar. Parece-me que, ao invés de Narciso mobilizar seus esforços para transformar registros em notas para mostrar aos pais, o momento seria de aproveitar seus registros para iniciar um processo de conscientização dos pais a respeito de outra lógica para o acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos. Os pais, como as outras pessoas que atuam na escola, resistem ao novo, mas são abertos ao diálogo, principalmente quando se trata de promover o bem dos seus filhos.

Assim, também é parte do processo de implantação de qualquer reforma no âmbito escolar envolver os pais. Para isso, é preciso o rompimento com atitudes como a que é expressa neste



depoimento: “Quando tem reunião de pais eles só vêm se tiver boletim para receber” (Narciso). No caso da implantação do regime dos ciclos, a reunião de pais é o espaço, por excelência, para que também estes possam aprender buscar conhecimento e interagir adequadamente com as idéias que dão suporte aos ciclos. Reconheço, no entanto, que no contexto pesquisado, isso era difícil, tendo em vista que os professores e demais profissionais que fazem a escola estavam ainda confusos em relação às mudanças que vieram com os ciclos. “As mães perguntam quando vai ter prova, aí eu digo: ‘Não é prova é atividade avaliativa’. Elas adoram receber os trabalhos dos filhos. Eu coloco a nota na caderneta e na reunião entrega o boletim” (Amarílis).

Nos depoimentos dessas professoras, percebem-se argumentos característicos do modelo tradicional de avaliação, quais sejam: avaliação formal, pelo contexto entendida como provas feitas em períodos estanques (bimestrais), e a vinda dos pais à escola somente sob o pretexto de entrega de boletins. Esse fato define uma supervalorização dos boletins e dos momentos de entrega deles aos pais, pois são interpretados como definidores de uma situação de aprendizagem, que ainda está em processo. A respeito disso comenta Perrenoud (2004, p.32):

Associação entre informação aos pais e regulação das aprendizagens se choca com inúmeros obstáculos, principalmente porque certos pais não tomam as informações que lhes são destinadas como uma síntese periódica de uma observação formativa e contínua, mas como uma formulação antecipada do balanço final de ciclo, até mesmo de final de ensino fundamental, com todos os temores relativos a isso.

Mesmo tendo sido preteridos do processo de implantação dos ciclos no Ceará, professores e pais são atores fundamentais, por conduzirem o cotidiano escolar. Na situação estudada, a limitação, em termos de conhecimento da proposta dos ciclos, levou a uma experiência descaracterizada, o que impediu esses atores de disporem dos recursos adequados para bem desempenharem seus papéis. Como diz Narciso: “[...] nos ciclos é melhor de trabalhar contando com os pais. Eles precisam acompanhar mais”. Daí a necessidade de se persuadirem e cativarem os pais como um dos agentes principais. No entanto, não se pode deixar de considerar que a insuficiência de ações nesse sentido, no processo de implantação dos ciclos no Ceará, demonstra inúmeras limitações, diante de uma situação que se pretendia verdadeira revolução nas finalidades, objetivos, métodos e avaliação na escola. Ao contrário, as mudanças, programas e métodos confundem os pais e, quando a escola traduz seu sistema de avaliação, ela ainda se assemelha a escola que os pais conheceram em sua época ou dela muito se aproxima. (PERRENOUD, 2004).

Numa perspectiva democrática de organização da escola, como se preconizou no projeto pedagógico dos ciclos, a participação de todos os segmentos da comunidade educativa é fundamental: “O diferente, o novo reside na caracterização da inovação pela amplitude que lhe conferem os aspectos políticos, técnicos, pedagógicos e administrativos que o envolvem. Na elaboração conjunta, integrada com a representação da comunidade e com todos os segmentos da escola.” (AQUINO 2006, p.141). Observando o compromisso de cada setor com suas responsabilidades, os professores não teriam como dizer que os responsáveis pelos problemas da sala de aula seriam os pais, que culpariam os professores e a escola, os quais culpariam o sistema. Não se trata de buscar culpados. Isso só sustenta o imobilismo e provoca reações de ataque e defesa. No entanto são vistos reflexos desse jogo no depoimento das professoras: “Os pais não acompanham em casa. A gente percebe que o aluno não traz o dever, tem casos em que os pais são relapsos” (Narciso). “[...] Os pais não acompanham os filhos, os pais jogam pra gente tomar conta” (Tulipa). Isso remete a uma reflexão sobre os espaços e condições de participação dos pais na escola. Considero muito limitado o tratamento dispensado a eles pela direção e pelos demais setores. Não se costuma ver uma relação de respeito e consideração nas instituições de serviço público no Brasil. Como esperar, então, que os pais não tenham dificuldades ou não se achem constrangidos em discutir questões mais gerais ligadas à qualidade do ensino?

Outro aspecto referido pelas professoras nas entrevistas, diz respeito às dificuldades de ordem social dos pais e à limitação deles quanto à capacidade de interferir no desenvolvimento escolar dos alunos. Com possibilidades mínimas, principalmente diante da aquisição de bens culturais e sociais básicos, os pais não têm tanto poder de decisão e de pressão no acompanhamento dos filhos e na participação no espaço escolar. Como diz Madressilva: “A proposta dos ciclos não é perfeita mas, não ruim, em tese, mas quando pensamos no perfil de nossos alunos vem toda uma situação que interfere. As dificuldades que o próprio menino traz, que o próprio contexto traz: família, acompanhamento, alimentação, moradia e o próprio desgaste da dignidade”.

Não podem ser deixadas de lado as dificuldades impostas pelo contexto social, à família, que, em grande parte de seu tempo útil, se ocupa do trabalho para a própria sobrevivência. Isso tem conseqüências, como lembra Crisântemo: “Outra questão é a social da criança, a vida pessoal: pais drogados, desempregados. Outros passam o dia no trabalho e deixam a criança de 7 anos sozinha em casa. É difícil para essa criança também assimilar e aprender”. O fato é que a corrida pela sobrevivência, imposta pelo modelo social que caracteriza nosso contexto, levou pais e mães a saírem de casa, o que implica para as professoras a demanda de tarefas anteriormente atribuídas aos

pais: os hábitos de higiene, as práticas de convivências sociais, a organização e o planejamento do tempo de estudo, a educação sexual e os cuidados com a segurança social. O natural é que elas reajam, pois são cobradas por todos os lados, ou que se isolem nas salas de aula tentando resolver o que podem, e como podem, com seus alunos. Daí o desabafo de Tulipa: “O aluno, hoje, de um modo geral, é indisciplinado, não pensa no que ele quer; é sem perspectiva, de um modo geral. O aluno está desencantado. A gente, para resgatar a auto-estima dele, tem que mostrar os valores que ele tem e que ele precisa estudar”.

Apesar de todas as dificuldades para se envolverem os pais com a dinâmica escolar, não se pode prescindir da sua participação. Não se pode pensar em democratização da escola sem a participação desses agentes que, ao se integrarem no processo escolar, educam e também se tornam educados, em especial no que diz respeito à prática da cidadania: “Quando os pais se relacionam mais ativamente com as atividades da escola, o impacto é muito positivo. Esta relação pode ser vista como uma maneira de estabelecer pontes entre o contexto familiar e uma instituição que é outro contexto” (CASASSUS, 2000, p.133). O estreitamento e a democratização dessa relação podem ser buscados e efetivados de várias maneiras, dependendo da vontade política da escola e do sistema, até porque essa opção traz em si relações conflitantes, como um dos fatores de crescimento da escola.

Também em relação aos pais, de acordo com a fala das professoras entrevistadas, houve entraves e dificuldades para que compreendessem e aceitassem as orientações para a avaliação nos ciclos, configurando-se, assim, mais um fator de impedimento para a concretização dessa forma de organizar o ensino no Ceará. Considerando-se a relevância do aviltamento dos pais como atores do processo educacional que se dá na escola, o prejuízo decorrente dessa situação se deu não só na dimensão pedagógica, mas também na dimensão política, pois a abertura para o diálogo e para a participação democrática dos que fazem a escola, nos processos decisórios, fica só na retórica dos que dirigem o sistema.

Os professores, como atores mais diretamente implicados na situação ensino-aprendizagem, sem o suporte epistemológico e prático para sustentar sua ação na perspectiva dos ciclos, se viram pressionados a buscar novos saberes que os apoiassem para fazer frente aos conflitos e dilemas postos pelos desafios da escola organizada em ciclos. O item a seguir trata das falas das professoras sobre essa questão, destacando as alternativas e os percursos por elas buscados para suprirem suas dificuldades.

### 3.3 – A avaliação nos ciclos: da perplexidade à busca de conhecimentos

As atuais políticas públicas, ao implantarem reformas na educação, pautam seus objetivos na compreensão que articula a tarefa profissional do professor com saberes específicos e que exige dele deliberar sobre suas práticas, compartilhando e melhorando sua formação. Este tópico direciona-se para o reconhecimento de como as professoras do ensino fundamental, diante do novo cenário, estão reconstruindo seu modo de serem professoras, enfrentando as demandas por novos saberes, em particular decorrentes da organização da escolaridade em ciclos.

A fala de Alfazema demonstra a importância do papel do professor e do compromisso deste com a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que evidencia o compromisso do professor de continuar aprendendo para melhor atendê-los: “A aprendizagem tem muito a ver com o professor. Também se o professor é comprometido com a educação ele vai querer que no final do ano esses alunos tenham alcançado alguma coisa. Tem que está disponível para dar atenção às diferenças. [...] O professor tem que trabalhar com consciência e responsabilidade e, com muita vontade de aprender e se esforçar para isso”. Na fala dessa professora, destaco a necessidade de aprender, de atender aos alunos em suas dificuldades, e o compromisso do professor com a educação como elementos que caracterizam o saber fazer da docência associado ao trabalho intelectual. Giroux (1997), ao propor a compreensão do professor como profissional intelectual ultrapassa a concepção meramente técnica e instrumental e associando a ação desse profissional a uma visão das circunstâncias em que se insere o ensino, uma vez que o professor busca desenvolver atitudes críticas em seus alunos com vistas à transformação da realidade na qual a escola está contextualizada.

No entanto, quando as professoras relataram como chegaram ao magistério, essa dimensão crítica sobre o ser professor não se fez presente nas falas. A maioria das professoras, ao se referirem à escolha pelo magistério, não situaram a dimensão crítica e reflexiva, e expuseram um discurso mais romântico baseado meramente no amor e na doação. Vejamos o que nos Tulipa: “Por toda vida eu só quis ser professora. Eu achava lindo um professor. Ser professora para mim era tudo”. A fala de Camélia também vai nessa direção: “Desde criança eu sonhava em ser professora. Coloquei em prática o que sonhava fazer”. Esses depoimentos fazem sentido no contexto histórico da educação no Brasil, em que o magistério foi predominantemente laico e público, havendo o ingresso maciço de mulheres em seus quadros.

Essa circunstância não foi determinada somente por uma questão de gênero, explorando-se, sobremaneira, a sensibilidade romântica e materna com a feminização do magistério, como diz Costa (1995, p.165): “Com a extensão do ensino básico obrigatório ampliou-se rapidamente o contingente de estudante na rede escolar pública, multiplicou-se as oportunidades de trabalho, a profissão docente se deselitizou e cresceram os gastos estatais com a educação.” Diante dos gastos com a educação, facilmente as mulheres, como força de trabalho emergente, se submeteram aos baixos salários. A domesticidade imposta à mulher se transferiu para a vocação e a dedicação da professora, que se desprofissionalizou. Dessa forma, os homens se afastaram dessa ocupação, visto que as mulheres, despreparadas como força de trabalho, puxaram o salário para baixo. Assim, o magistério, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, passou a ser associado à mulher, por ela ser capaz de maior entrega e dedicação ao ensino das crianças (COSTA, 1995).

Coerente com essa perspectiva, Alfazema destaca, de maneira especial, a influência de sua professora e a de sua mãe na opção que fez pelo magistério: “Espelhei-me muito na minha professora quando ainda era criança. Eu tinha uma admiração enorme por essa professora e cresci com o ideal de ser professora. Minha mãe incentivou muito”. Esse depoimento de Alfazema reflete a influência de outros na opção profissional e a forma como se internalizava o magistério como profissão eminentemente feminina, o que se encaixava na necessidade de baixar salários para enfrentar a demanda por universalização do ensino elementar. Pimenta acentua que o magistério era

[...] uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando como um fator da desvalorização docente, uma vez que pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Fatores estes aceitáveis para o trabalho de uma mulher de classe média alta, em uma sociedade e uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino, suporte da família. ( PIMENTA, 2002, p.29 )

Isso não significa, no entanto, que as lutas e movimentos reivindicatórios de melhores salários e condições de trabalho tenham ficado isentos da participação das mulheres, professoras. A luta, historicamente construída, por qualificação e dignidade dos docentes tem atestado o elevado grau de participação política das professoras. Como assinala Costa (1995, p. 165), “As professoras têm dado lições de habilidade de articulação e de negociação em esferas que , tradicionalmente, apenas os homens pareciam atuar.” As pesquisas de Perrot (1998) apontam o caráter de rebeldia e contestação da atuação social das mulheres, dimensão praticamente ignorada por outras perspectivas historiográficas.

Apesar do discurso alienado no que diz respeito à profissionalização, em se tratando do ingresso no magistério, é possível constatar, pela fala dessas mesmas professoras, que, com o tempo no exercício da profissão elas foram desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, foram se reconhecerem capazes de transformar, a escola e sua profissão, reconhecendo seus limites e possibilidades, como se observa na situação enfocada neste tópico.

Como enfatizei no segundo capítulo, as professoras entrevistadas manifestaram encontrar-se num processo dilemático em relação à nova situação configurada para a escola com a implantação dos ciclos. Com o tempo, no entanto, elas puderam perceber a “circularidade” que se configurava e a “interdependência” dos elementos que constituíram a implantação dos ciclos. Passaram então a reivindicar capacitações mais eficientes, na certeza de que o elemento que lhes daria segurança diante do novo seria o conhecimento. As professoras assumiram, corajosamente, a idéia de que o conhecimento que tinham sobre o processo ensino-aprendizagem não daria conta das exigências colocadas pela complexidade da inovação imposta, visto que a capacitação oferecida não era suficiente para atender adequadamente à demanda. Isso por ter-se desenvolvido de forma fragmentada, com ênfase apenas nos aspectos operacionais.

As professoras afirmaram nas falas as dificuldades delas em relação ao acesso a bens materiais e culturais para a ampliação do seu conhecimento. Mesmo sem recursos as professoras abraçaram o desafio de custear sua formação, recorrendo a cursos de caráter emergencial que começaram a ser difundidos. Eis a fala de Orquídea: “Fiz graduação, mas foi pela UVA, mas foi pela vontade de aprender. Depois, também na UVA, fiz pós-graduação em planejamento educacional, e agora, também por necessidade estou fazendo outra especialização em educação especial.” A ressalva que Orquídea faz ao dizer “mas foi pela UVA” parece subestimar o fato de ter feito uma graduação fora dos padrões convencionais: em cursos de caráter emergencial, realizado nos finais de semana e nos meses de julho e janeiro, período destinado às férias. Orquídea parece sensível ao fato de que, nesse quadro que leva os professores a buscarem qualificação, por sua conta, “ [...] são ilusórias as propostas de baratear a formação em licenciaturas rápida ou curtas, que são apenas um verniz que dá títulos; a educação superior nas universidades, acrescento, deve ser requisito para formar professores” ( SANDOVAL, 1996, p.10-11). Na realidade vivenciada por Orquídea, porém, os cursos universitários convencionais aparecem como inacessíveis, não só por exigirem exaustiva preparação para o exame vestibular, mas pela incompatibilidade de horários. Exercer o magistério no contexto pesquisado exige exclusividade praticamente nos três períodos.

Daí por que os cursos da natureza do citado pela professora foram de boa aceitação, tanto pelo baixo custo como também pelos horários alternativos.

No quadro apresentado no começo deste trabalho, relativo a informações sobre as professoras entrevistadas, é possível observar o peso da participação destas nos cursos oferecidos pela UVA- tanto graduação em regime especial como pós-graduação. Isso depois de vários anos sem estudar, pois a maioria fez curso normal no ensino médio, como condição para ingressar no magistério. “Fiz pedagogia pela UVA e também especialização em ensino fundamental e médio.,Eu tinha o maior sonho de me aperfeiçoar” (Amor-perfeito). Sem entrar no mérito do nível dos cursos realizados pelas professoras, é preciso ressaltar que esses cursos representaram a “realização de um sonho” , como disse Amor-perfeito, visto que fazer um curso de graduação e especialização era, para elas, improvável, em virtude de forte concorrência aos vestibulares, a preparação para eles exigindo um esforço incompatível com a jornada de trabalho das professoras e com seus baixos salários.

Assim, os cursos de formação inicial em serviço aparecem como possibilidade de realização de um curso de graduação, embora se questione a qualidade destes. Num contexto marcado por mudanças em educação, as professoras chegaram a interpretar a realização da graduação como exigência da LDB para permanecer no magistério. “A gente teve necessidade de buscar melhorar conhecimentos com os ciclos, mas teve também a LDB que obrigou você a buscar uma graduação” (Narciso).

Ao mesmo tempo, as professoras entrevistadas também manifestaram a necessidade de que o curso por elas realizado fosse reconhecido e valorizado. O fato de terem feito uma graduação em condições extraordinárias, não significa que não tenha havido seriedade, compromisso, principalmente por parte das professoras cursistas, pois nesses cursos foram investidos seus esforços em períodos de férias e finais de semana, como também seus precários recursos financeiros. Nesse sentido prosseguiu a fala de Narciso: “[...] veio a possibilidade da UVA, por causa da LDB. Porque quando a gente começa a trabalhar como professora, o tempo da gente fica muito limitado e a gente sem disposição, fica muito cansativo enfrentar um vestibular, então veio essa oportunidade.” “O pessoal fala da UVA, mas ,quando nós fizemos, no começo era só professor, não entrava qualquer um”. Para Camélia, passar na seleção de um curso de graduação, em regime especial, representou a superação de um desafio e a realização de algo que parecia inalcançável: “Apareceu a oportunidade de fazer uma graduação, porque a LDB estava pedindo. Foi uma

oportunidade para mim, como professora, de fazer a graduação no período de férias. Fazia 7 (sete) anos que eu não estudava, e eu consegui passar na prova de vestibular; ai eu enfrentei ”(Camélia ).

Apesar de esse tipo de formação inicial em serviço configurar um “aligeiramento”, ocorrendo em geral, explicitamente e, às vezes, sutilmente desqualificações das universidades para realizarem essa função, as professoras encontraram nesse tipo de curso a oportunidade de aperfeiçoamento, como disse Miosótis: “[...] os cursos de graduação e especialização me ajudaram a lidar melhor com as mudanças trazidas pelos ciclos”. Os esforços das professoras para o acesso a uma graduação parece que tiveram uma sensível ressonância em termos da auto-estima, como disse Miosótis: “[...] passei no vestibular e fiz graduação em pedagogia pela UVA e depois fiz pós-graduação também. Ainda estou estudando por minha conta, porque a gente tem que acompanhar as mudanças”.

Reconheço que a intenção de fazer melhor é louvável na busca por novos saberes, no entanto há de se considerar que, em termos de formação para os ciclos, essas iniciativas isoladas intensificaram a desarticulação e a distância entre Secretaria de Educação e escolas, além de reforçarem a atitude de cada professora em adaptar, ao seu modo, a fundamentação e a dinâmica dos ciclos, o que contribuiu fortemente para desencadear um processo de distorção do que deveria ser a organização da escola em ciclos. A fala de Violeta reflete essa descontinuidade, percebida como proposital, haja vista o abandono da experiência com os ciclos no Ceará: “A capacitação dos professores deveria ser mais bem olhada. [...] Acho que não deram continuidade porque não existe intenção de continuidade. Largaram à beira do caminho”.

No contexto das reformas educacionais implantadas, em especial em relação aos ciclos, tornou-se necessário compreenderem que as dimensões do fazer docente não podiam prescindir da articulação do preparo com a atuação profissional. Ao mesmo tempo em que as mudanças em educação acenam para novas concepções e idéias sobre a profissão de professor, há que se pensar nas condições materiais de vivência dessas mudanças, o que implica rever a concepção de ensino-aprendizagem, o tempo e o espaço de aprendizagem, o tratamento do conteúdo e da informação, os meios que precisam ser redirecionados e, principalmente, a valorização do magistério.

Quando se trata de reformas educacionais no contexto histórico brasileiro, são retratados problemas constatados há anos. Preocupa o fato de ser implantada uma sucessão de reformas que, sem transformarem o cotidiano das escolas, acabam colocando sempre alunos, pais e professores em difícil situação, como vem acontecendo com os ciclos no Ceará . Essa situação pode ser



ilustrada pela fala a seguir: “Nos ciclos se recebe as crianças de 8 anos, sem condições, com turmas numerosas, onde se precisa acompanhar cada aluno em suas necessidades” (Alfazema).

À vista dos depoimentos, foi possível reconhecer certo diálogo entre o saber e o não-saber sobre o regime dos ciclos, levando à reivindicação de formação, por parte das professoras, como circunstância para uma aproximação relativamente às mudanças propostas. Isso se revela de forma clara na fala de Madressilva: “Era pra ter mais capacitações para mudar a visão dos professores. Não sabe aquela estória ‘água mole em pedra dura’. [...] eu gostava das capacitações, para aprender, para estudar.[...] como você vai viver uma idéia de educação que você não conhece?[...] se não se envolver, não acreditar, vai fazer insatisfeito. É condição que você acredite nos ciclos, para que eles aconteçam”.

A falta de formação dos professores no Brasil compromete seriamente a educação, independentemente da forma como se organiza a escola: por ciclos, seriação ou outras formas. “A capacitação deixou muito a desejar. A formadora explicava e a gente não entendia. Era mais trabalho em grupo. Tínhamos dúvidas e ninguém tirava”. (Amarílis). Na fala de Amarílis, revela-se que o tratamento dispensado aos professores não chegou a atender à expectativa da formação reivindicada. A formação inicial e continuada se tornou, assim, essencial para os professores imersos na experiência com os ciclos, experiência marcada por mudanças que colocaram a escola diante de desafios e perspectivas, sobretudo para os docentes, como protagonistas.

Visto que caracterizada como uma reforma induzida, a experiência com os ciclos no Ceará levou os professores à operacionalização, mesmo sem entenderem os fundamentos da reforma, o que, certamente, sinalizou para a necessidade de se mudarem as crenças, os valores e as normas que passaram a constituir o jogo institucional. Deparando com as novas exigências em relação a sua prática, as professoras se perceberam em relação e em interação os com os demais atores, com novas orientações, estruturação e meios pedagógicos e, se deram conta da defasagem entre os saberes de sua prática e os saberes necessários à implantação dos ciclos.

A formação continuada foi, pois, imprescindível para que as professoras sentissem apoio para a sua ação, diante de situações como a descrita por Alfazema. No Ceará, no entanto, a formação dos professores para os ciclos se deu de forma rara e frágil: os cursos eram pouco frequentes: de uma semana, uma ou duas vezes ao ano, quando eram oferecidos. Apesar de ter aspectos positivos, como discussões pedagógicas subsidiadas por textos, eventos e ações formativas que buscavam enfrentar as dúvidas, a formação continuada, que poderia oferecer condições de superação das dificuldades, era às vezes interrompida e não tinha periodicidade. Isso certamente

não atendia à grande demanda docente, sobretudo pelo grande peso da teoria. Sobre mudança e formação docente, diz Freire (2001, p.97), ainda como secretário de educação de São Paulo, no contexto das escolas em regime de ciclos: “Mudar a escola na direção que essa administração deseja, implica um trabalho profundo e sério com os educadores, que tem a ver com a questão ideológica, com o assumir compromisso com a qualificação dos profissionais”. A qualificação dos professores, certamente, está associada aos objetivos do ensino em ciclos de atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e de favorecer, para todos os alunos, a continuidade dessa aprendizagem dentro dos ciclos.

Em cada tópico do capítulo a seguir, que o compõe trago aspectos mencionados, pelas professoras entrevistadas, de forma mais específica no que diz respeito à avaliação. Assim, analiso a trajetória percorrida na interação com as orientações que os ciclos vieram trazer para as práticas avaliativas bem como os entraves e as aproximações com novas possibilidades no que se refere à avaliação no ensino-aprendizagem.

## **4 AVALIAÇÃO NOS CICLOS – SINAIS DE PARADIGMAS EMERGENTES**

Neste capítulo, ao mesmo tempo que destaco a dificuldade que existe no empreendimento de mudanças tão radicais na prática avaliativa escolar, também evidencio a possibilidade de transformação. Isso com respaldo em indagações que permitiram fazer refletir sobre as práticas, no que diz respeito à formação e ação docente: “Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação” (ESTEBAN, 2002, p.49). O objetivo deste capítulo é analisar essa relação, considerando os desafios expressos para o fazer docente no contexto dos ciclos. Os últimos tópicos explicitam sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem, revelados nas falas analisadas, os quais se aproximam das orientações que esse regime veio trazer para o ensino-aprendizagem.

### **4.1 avaliar no contexto dos ciclos: conseqüências de um processo dilemático**

Passado o impacto da implantação, as orientações e os procedimentos para os ciclos se transformaram em rotinas burocráticas, converteram-se em meros registros, muito pobres em termos de acompanhamento do processo de aprendizagem, principalmente porque os professores não entendiam os aspectos que deveriam ser registrados e que constavam na ficha padronizada, para registro dos aspectos avaliados em relação à aprendizagem dos alunos. Assim, tais registros não refletiam o real percurso dos alunos no processo de aprender. A rejeição ao modelo de avaliação proposto pelos ciclos passou a ser manifestada a partir da forma de registro, como revela o depoimento de Camélia: “Eu não gostava dos ciclos por causa da avaliação. Era uma ficha danada, várias fichas. Aí ficou mais difícil avaliar”. Registros em fichas, em especial, pela falta de compreensão sobre os vários aspectos que a constituíam, passaram a ser mais uma dificuldade para o professor, acentuando a sua rejeição ao modelo de avaliação implícito no regime de ciclos.

Nas falas anteriores nota-se que as professoras responderam ao desafio das mudanças que os ciclos trouxeram de acordo com aquilo de que dispunham em termos de experiência prévias e

saberes da prática docente. Assim é compreensível na fala de Camélia, a seguir, o dilema de ordem pessoal que se reflete em sua prática como professora: “[...] eu avalio, em relação ao método, do jeito da seriação; o que mudou foi a minha postura. Só o ritmo da avaliação foi mudado. A gente está como era antes dos ciclos, não tem mais aqueles aspectos a serem avaliados um por um e muito parecidos”. Camélia assume sua dificuldade em relação a registros em fichas, no entanto continua a praticar avaliação como vinha fazendo no regime de seriação. Ao mesmo tempo, ela sugere que mudou sua visão em relação à sua prática avaliativa. Mesmo não sendo de modo explícito, ela indica que mudou a postura e que, do modelo de avaliação relativo à escola em séries, ela utiliza só o método. Ao se referir à ficha de registro, ela fala de certo posicionamento da escola, quando diz: “não tem mais aqueles aspectos a serem avaliados um por um”, e enfatiza: “a gente está como era antes dos ciclos.”

O resultado desse tipo de conduta é a coexistência de práticas e concepções antigas e novas em avaliação, com diversos matizes e contradições. Enquanto as práticas antigas estavam sendo suplantadas, as novas ainda não tinham sido edificadas ou tinham sido implantadas de forma distorcida. Esse tipo de mesclagem pode levar as antigas práticas a ficarem ainda piores.

O dilema causado no cotidiano escolar é a marca das reformas educacionais impostas pelo sistema. Como já referi na introdução deste trabalho, as inovações em termos de práticas avaliativas não decorreram, significativamente, da LDB nº 9394/96, de modo mais específico no seu artigo 24, mas das orientações dessa lei relativas à formação básica, em especial da organização da escolaridade em ciclos. A mencionada lei, entretanto, promoveu certa inquietação entre os educadores, em razão do caráter atribuído à avaliação, de acompanhamento contínuo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, dentre outras orientações determinadas na lei anterior. Hoffmann (2001, p.34) acentua que tais pressupostos nunca foram compreendidos ou seguidos pela maioria dos professores. Essa afirmação da autora ressalta a idéia de que a prática dos docentes que atuam nas unidades escolares não muda por força de decreto, mas por adesão, constituindo-se em um processo lento, que engendra com vagar a mudança e a visão de ensino-aprendizagem, ao rever o sentido da prática. Com efeito, são possíveis mudanças substantivas das crenças que vão alterar o pensamento e, conseqüentemente, a prática docente (FARIAS, 2006).

As mudanças relativas à avaliação, em termos conceituais e metodológicos, vieram principalmente das orientações acerca da organização da escolarização em ciclos, que aponta a necessidade de se atender ao processo de desenvolvimento do aluno, prevendo, para este aluno, mecanismos de progressão. A relação entre a implantação dos ciclos e a avaliação transparece

claramente na fala de Rosa: “[...] o ciclo ficou muito focado na avaliação.” Isso parecia já esperado, haja vista a implantação desse regime ter o objetivo de reduzir os índices de reprovação e repetência bem como corrigir o fluxo de alunos no sistema escolar do estado do Ceará. É relevante, porém, considerar que “[...] regulariza-se o fluxo de alunos, se reduzem os custos, satisfazendo a gestores e às internas limitações orçamentárias da educação; pais e alunos incautos ficam satisfeitos porque, não havendo reprovação, há ilusão de aprendizagem” (GOMEZ, 2004, p.47).

A proposta da avaliação no ciclo a redimensiona numa perspectiva formativa, contínua e identificada com os aspectos pedagógicos para o aprimoramento da aprendizagem, como consta nos documentos norteadores da proposta. Na fala das professoras entrevistadas, no entanto, essa perspectiva ainda aparece de forma difusa. Diz Rosa: “A gente viu que a avaliação não era só ver se o aluno aprendeu ou não. Tem toda uma essência, desde a hora que o aluno fez o primeiro trabalho, a primeira oralidade, tudo que entrou naquela aula”. Ao dizer que a avaliação nos ciclos tem toda uma essência, Rosa parece reconhecer outra concepção de avaliação nesse regime de escolarização, no entanto relaciona essa concepção somente à amplitude, sem, no entanto, enfatizar a fundamentação, o que é compreensível, haja vista o caráter meramente prático do processo de capacitação dos professores para os ciclos. Continuando em sua fala, Rosa demonstra sinais de entendimento da avaliação numa perspectiva diagnóstica: “[...] eu vou ver a evolução dele, se ele teve avanço ou uma queda. Ai eu vou buscar o que aconteceu, porque que ele vinha bem e caiu? [...] Se foi problema emocional. A maioria dos alunos tem problemas e nós não estamos preparados”. Rosa associa aos ciclos a necessidade de mudar a avaliação e discorre sobre o que ela chamou de “essência”. Conclui reconhecendo a falta de condições dos professores para responderem aos desafios postos pela avaliação no contexto da escolarização em ciclos.

No tópico 3.1 deste estudo, analisei a relação das professoras entrevistadas com as práticas avaliativas por elas vivenciadas na própria trajetória de formação, que resultaram na ênfase dada por elas ao modelo de avaliação tradicional e às conseqüências deste, o que, de certa forma, contribui para que sua lógica ainda permaneça arraigada na prática avaliativa da maioria dos professores, perpetuando-se uma cultura de avaliação que não cumpre o seu papel para melhoria do ensino-aprendizagem.

Há, portanto, fortes críticas às formas como a avaliação é vivenciada na sala de aula, o que sinaliza para novas perspectivas e, conseqüentemente, para a possibilidade de novas práticas. Essa situação, no entanto, pode ser traduzida no dilema entre manter o modelo de avaliação ou redefinir o seu percurso no sentido de construir uma nova cultura avaliativa. Acredito ser essa uma das

conseqüências do que foi vivenciado pelas professoras entrevistadas com o processo de implantação dos ciclos no Ceará.

Outra conseqüência do dilema em torno da avaliação, da falta de compreensão de seus fundamentos e práticas, no que se refere à experiência pesquisada, foi o retorno à nota como registro. O tópico seguinte se refere a essa questão.

#### **4.2 Registros: da não-compreensão ao retorno às notas**

Depoimentos de algumas entrevistadas revelaram a não-compreensão em relação a como desvincular da nota a avaliação, dissociada de uma escala numérica e sem fins de classificação, transparecendo insegurança e falta de clareza relativamente à idéia de avaliação circunscrita ao ensino em ciclos. Essa constatação destacou o distanciamento de práticas avaliativas ainda voltadas para aprovação/reprovação, e não para o entendimento do processo de aprendizagem necessário para a formulação de um plano capaz de levar cada educando a continuar seguindo o caminho de construção do conhecimento.

Neste tópico, por tratar da trajetória da não-compreensão das professoras em relação às orientações para avaliação, no contexto dos ciclos na experiência do Ceará, tive que trazer de volta argumentos já apresentados anteriormente sobre a abordagem tradicional de avaliação, direcionada pela fala das professoras, o que, de certa forma, será repetitivo, porém necessário para situar os elementos que interferiram no processo de busca de concepções e práticas avaliativas das professoras entrevistadas que se aproximassem das orientações propostas para os ciclos.

Antes, porém, de entrar no depoimento das professoras, acerca desse aspecto, torna-se relevante fazer referências às orientações do próprio projeto norteador do ensino em ciclos no Ceará, sobre as formas de registro relativo à avaliação da aprendizagem:

O processo de avaliação da aprendizagem nos ciclos envolve uma variedade de instrumentos e situações, onde são avaliados conhecimento, atitudes, valores e habilidades aprendidas, além de possibilitarem comparar resultados obtidos e observar a ocorrência da aprendizagem e em diferentes contextos. Seguem-se orientações básicas para a concretização deste processo de avaliação:

-Não haverá notas na interpretação da aprendizagem do aluno. Seu desempenho, em cada aspecto trabalhado na ação curricular, será observado, fazendo-se o seguinte registro:

> AS – Aprendizagem satisfatória

> ANS – Aprendizagem não satisfatória

- Constatado que a aprendizagem não foi desenvolvida, registra-se o ANS e a data do registro. Imediatamente, são planejadas e realizadas estratégias diversificadas que retomem os conteúdos (conhecimento, atitude, valor, habilidade) não aprendido, de preferência, diferentes daquelas estratégias utilizadas inicialmente. Observada a ocorrência da aprendizagem, faz-se novo registro, com nova data, desta feita, AS (CEARÁ, 1997, p.81).

A fala das professoras a seguir fornece elementos que confirmam a avaliação no ciclo como resultado do dilema por elas vivenciado: “O estado tirou a nota e colocou conceito, e só relatório. O que acontecia? Quando o menino tinha que fazer uma prova ele não sabia, porque não era cobrado dele aquela prova. Era só relatório, trabalho e observações” (Rosa). A princípio, Rosa é incisiva ao reforçar a relação “de cima para baixo” que presidiu à implantação dos ciclos e a algumas orientações, entre outras, para avaliação da aprendizagem. Ela parece colocar em evidência a necessidade de o aluno saber fazer uma prova como fator de suma importância no processo de avaliação, o que reforça o que foi dito pelos autores destacados neste estudo a respeito de o paradigma tradicional estar impregnado na cultura avaliativa escolar, apresentando-se como entrave para a realização de práticas avaliativas inovadoras. A professora citada transfere exclusivamente para o Estado a responsabilidade por ter tirado a nota e fazer com que a escola trabalhasse somente com conceitos, relatórios e observações, o que, para ela, foi um fator prejudicial, por ter tirado o aluno da rotina da prova. Em sua fala, não há referências, aos suportes relativos ao sistema de ciclos, à coerência do proceder em avaliação através de registros, conceitos e observações com essa forma de organizar o ensino, mas ainda há o forte apego à realização de provas e à idéia de avaliação como cobrança, em detrimento das outras formas de avaliar e registrar citadas por ela, quais sejam: relatório, trabalho e observação.

Em relação aos conceitos utilizados para registros, como elucidada a citação feita no início deste tópico, as professoras manifestaram insegurança na sua utilização, não percebendo as sutilezas que poderiam ocorrer entre um conceito e outro e, principalmente, não percebendo o caráter circunstancial, como denota o documento citado. A professora deveria registrar o ANS e a data, propor atividades para atender à dificuldade do aluno, acompanhar e realizar outras atividades avaliativas e, então, registrar, se fosse o caso, AS e, mais uma vez a data. Vejamos como a interação com essas orientações se deram na fala das professoras a seguir: “É uma coisa que partiu do 8 para

o 80” Era assim: AS ou ANS. Ou o menino estava muito bem ou estava péssimo” (Narciso). A expressão de Narciso, do 8 para o 80, leva a supor que a forma de registro que os ciclos trouxeram para a avaliação, de fato, exigiu uma revolução em sua maneira de avaliar, principalmente pelo radicalismo, já que houve somente duas formas de registro. Essa percepção continua em outro fragmento de sua fala: “Não existia meio termo. Aí a professora ficava angustiada: esse menino está com dificuldade, mas ao mesmo tempo ele não está tão ruim. Ai é o que? AS ou ANS?” No projeto que deu suporte aos ciclos, as formas de registro não se restringiram à utilização desse dois conceitos: existem as observações a serem registradas nos diários, as quais dariam conta de esclarecer o significado dos conceitos, do que haviam no percurso do aluno entre um conceito e outro.

Parece que as professoras associaram tais conceitos à escala de 0 a 10, como se percebe na seguinte fala: “Eu acho que não era muito justa essa avaliação, porque a criança tirava até 5 era ANS era 6. Quer dizer, o aluno que tem o desempenho com nota 6 aí tem AS, e o que tem 10 ( dez) também tem AS. Isso fazia com que eles perdessem o interesse, porque se tiro 6 tenho AS, se tiro 10 tenho AS?” (Rosa) O argumento de Rosa, além de revelar uma visão distorcida dos conceitos como forma de registro nos ciclos, ainda reforça o interesse do aluno por estudar para obter nota, em primeira instância. Apesar de toda essa evidência em relação aos problemas que o paradigma da nota impõe ao processo de ensino e aprendizagem, de maneira especial ao próprio aluno, prevalecem, de forma muito consistente entre os professores alguns argumentos a favor desse modelo de avaliação.

O fato de não se ter concretizado o cronograma de acompanhamento estabelecido pela SEDUC para a experiência com os ciclos no Ceará facilitou a distorção das orientações para a avaliação e aumentou a angústia entre os professores, que, carregando muitas dúvidas, não encontravam amparo. “Então era uma angústia muito grande para a professora. A gente questionava isso com a coordenadora, com a diretora. Aí a gente coloca AS ou ANS” (Rosa). “[...] O pior na proposta foi o AS e o ANS porque a gente não entende. Não entendo eu, não entende a diretora, não sabe ninguém” (Amor-perfeito). “[...] a gente tem só informação superficial que não é o suficiente para gerenciar aquilo ali. Não foi nos dado o suporte para gerenciar esses conceitos e os relatórios (Íris).

A lógica do paradigma tradicional parece ter embotado a percepção da avaliação como consequência da concepção de ensino-aprendizagem que deve fundamentar a prática docente. No caso estudado, ficou evidente a distância entre os fundamentos dos ciclos e o que era posto em



prática pelas professoras. Esse fato pode explicar a natureza da fala da professora a seguir: “[...] a avaliação antigamente era só notas, depois ela foi sendo transformada nos conceitos AS e ANS. Com os conceitos, as crianças ficaram sem entender muito, e até os pais: [...] e se meu filho for para uma escola particular?” (Miosótis). Para Miosótis, a nota aparece como fator que facilitava a compreensão do processo de avaliação- pior, a conotação de que o aluno ficaria prejudicado se fosse transferido para a escola particular, por causa do registro utilizado na avaliação mesmo ela atribuindo essa queixa aos pais. Essa posição reafirma que o centro das preocupações, no modelo tradicional, é a nota, porque todos já estão acomodados com a lógica nela implícita e é mais fácil para todos continuar com ela.

Outro exemplo de que as orientações para a avaliação nos ciclos não chegaram a ser compreendidas pelas professoras é outro fragmento da fala de Miosótis: “Eu dou a matéria, o conteúdo, depois faço uma sabatina. Quais são os advérbios, por que são advérbios? AS é quando o aluno estava dentro da média e ANS quando não tinha atingido o perfil, não mudou em nada. Faço competição com os alunos, com premiação, para eles estudarem” (Miosótis). A palavra “sabatina” parece emblemática do modelo tradicional de avaliação. “Sabatina” quer dizer “repetição aos sábados das lições estudadas durante a semana” (Ferreira, 1988, p.580). Recorri ao dicionário para poder acentuar que o significado da palavra sabatina está associado à aprendizagem como repetição. Durante décadas, era comum, aos sábados, a realização das atividades nas quais os alunos deveriam prestar conta do aprendido durante a semana, através de arguições. Miosótis ainda parece presa às idéias que fundamentam práticas avaliativas tradicionais e usa termos coerentes com esta visão, principalmente seguindo a perspectiva de competição, com premiação para os alunos como estímulo.

Continuemos com o depoimento de mais uma professora: “A SEDUC era muito amarrada aos aspectos da ficha de avaliação. Eu era uma das que combatia muito. Eu achava melhor avaliar por nota, porque sou mais consciente. Era muito difícil, às vezes eu avaliava de forma errada, o AS E ANS era muito global”. Camélia parece deixar evidente a dificuldade de ela utilizar outra forma de registro diferente da nota. No capítulo referente à avaliação na formação das professoras entrevistadas, tópico 3.1, abordei, de maneira específica, as conseqüências do modelo tradicional com ênfase na nota. Uma delas é a reprodução desse modelo na prática dessas professoras, que parecem ainda não compreender a avaliação atrelada à educação, em outra perspectiva.

Muitas propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantêm parâmetros com os quais as respostas dos alunos e alunas devem ser comparadas; e não rompem com a prática de

classificação, ainda que muitas vezes sejam mudados os termos dessa classificação. Ao mencionarem o AS e o ANS, as professoras se referem somente à forma de registro, e não a um processo avaliativo. Esse fato deixa transparecer na fala das entrevistadas a ausência de teoria de avaliação peculiar à proposta dos ciclos, como a anunciada no documento norteador dos ciclos, referido anteriormente. A avaliação associada a exame se sustenta numa concepção de aprendizagem como armazenamento de informações, que dá suporte à idéia de avaliação como medida, voltada para o objetivo de verificar quanto do depositado, em termos de informações, o aluno foi capaz de reter.

Vejamos as falas seguintes, em que essa percepção se faz mais clara “[...] todo esse processo que veio a gente viu o que dava certo e o que não dava. Nós tivemos duas realidades: AS, ANS e nota. A gente viu que AS e ANS deixavam muitas brechas, lacunas a serem preenchidas, era As ou ANS. Não existe mais ou menos” (Rosa). Ao sentir falta de uma menção relativa à situação “mais ou menos”, Rosa parece demonstrar a necessidade de situar os alunos dentro de uma hierarquia ainda associada à lógica de registros de avaliação pelas notas. “[...] AS é quando ele já tem condições de passar por média, e ANS é quando ele tem dificuldades, fica abaixo da média” (Camélia). A definição de Camélia a respeito dos conceitos utilizados nos ciclos confirma o uso da nota como referência para esses conceitos, o que não corresponde às orientações e aos fundamentos para a avaliação nos ciclos é ainda, uma avaliação da aprendizagem com referência à norma- ao invés de acompanhar o desenvolvimento do aluno individualmente, utiliza-se uma norma, ou seja, a média como referência-: os que estão abaixo da média (ANS) e os que estão acima dela (AS). Evidencia-se que, na avaliação exercida pelas docentes, prevalece uma teoria de avaliação como medida, permeada pela lógica do exame. Isso é um dos fatores que têm fortemente contribuído para a dificuldade que existe no que se refere à constituição de práticas avaliativas numa perspectiva distanciada da quantitativa.

Assim, ainda é tão comum alguns afirmarem que a nota é uma forma de estimular o aluno a estudar, porque nele é alimentado o desejo de ser sempre “o melhor” e querer sempre “mais”. Outros defendem a nota como um indicador capaz de revelar quanto o aluno aprendeu. Outros ainda vêem na nota um referencial seguro para aprovar ou reprovar os alunos. Apesar de amplamente difundido, no entanto, mesmo que com base em dados quantitativos, o sistema de notas, em avaliação, parece não convencer pela eficiência, tendo-se em vista as estatísticas em termos de evasão e repetência no sistema educacional brasileiro.

Em muitos casos, portanto, os resultados das provas refletem mais o rigor, o humor, o cansaço e os preconceitos do professor do que o saber ou a aprendizagem do aluno (MAC DONALD, 1985) Pesquisas foram feitas cujos resultados apontam que vários professores da mesma disciplina corrigiram provas de um mesmo conjunto de alunos e, para provas iguais, as notas foram diferentes. Um ano depois, esses mesmos professores corrigiram as mesmas provas e atribuíram notas diferentes daquelas que tinham dado havia um ano. Mencionando essas pesquisas, Fleuri ressalta que as diferenças eram tão absurdas que se chegava ao ponto de [...] “um professor reprovar o que ele mesmo tinha aprovado no ano anterior e vice-versa” (FLEURI, 1986, p. 50).

No caso, as médias aritméticas, comuns nos modelos que utilizam notas, são consideradas inadequadas pela própria maneira como é organizado o plano de ensino. Como diz Romão

Médias aritméticas ou ponderadas de notas (meros símbolos) atribuídas a desempenhos, não querem dizer muita coisa; o plano de ensino, se está organizado numa ordem sequencial de pré-requisitos, e os conhecimentos são cumulativos, não tem sentido tirar a média. A última nota, neste caso, deveria ser a expressão da capacidade do aluno. A tiragem de média reflete muito a preocupação com a quantidade de conhecimentos. (1992, p.4)

Acrescenta-se a esse posicionamento de Romão o fato de ser impróprio meramente quantificar-se ou medir-se a aprendizagem. Essa impropriedade decorre da diferença entre o instrumento de medida e o objeto a ser medido (a aprendizagem). Testes e provas, em avaliação, poderiam fazer sentido como instrumentos de leitura, e não de medida. Dessa forma, torna-se inconcebível falar em medir a aprendizagem, como se fosse possível aplicar uma “fita métrica” sobre a massa encefálica do aluno para verificar o comprimento ou o tamanho de sua aprendizagem. Como diz Fleuri (1986, p.51), “[...] a nota não ‘mede’ saber algum, simplesmente porque o saber não é mensurável, não é uma coisa material que tem tamanho, peso, volume ou quantidade.” Dessa forma, testes ou provas só se tornam pertinentes, em avaliação da aprendizagem, quando são instrumentos destinados à leitura que permite uma análise da aprendizagem realizada pelo aluno.

Ainda a propósito da avaliação como medida, acrescenta Gandim (13: p. 49): “Os professores ‘dão nota’, não avaliam de verdade. Além disto, é sempre desejável que pessoas diferentes atinjam níveis diferentes, o que torna insustentável a idéia de medir individualmente cada aluno de uma turma pela mesma régua.” Gandim amplia, assim, a restrição ao uso de provas ou testes como medida de aprendizagem. É reforçada, nesse posicionamento, a incongruência, em se tratando de medir processos individuais de aprendizagem, relativos a cada sujeito, com um único

instrumento, já que cada aluno elabora sua aprendizagem de acordo com suas experiências, com seu ritmo, selecionando aspectos do conteúdo que considera significativos para si.

A avaliação é confundida com o próprio ato de se aplicar provas. Isso decorre da forte ênfase dada aos testes, e, na maioria das vezes, a avaliação limita-se somente a esses instrumentos, ignorando-se outras formas ou mecanismos que também permitem aos professores analisar e situar a aprendizagem de seus alunos. A justificativa para isso são argumentos como o de Camélia: “A gente tem avaliações, até porque a gente não pode deixar de avaliar, mas agora tem momentos para avaliar. É pra ser diária, mas a gente tem que ter prova. Tem que ter aquela atividade avaliativa. Tem que passar por esse período, porque tem concurso, tem vestibular. Por isso tem que ter prova escrita” (Camélia).

Nessa mesma perspectiva, situa-se a fala de Íris sobre a realização de provas e uso de notas na escola como uma necessidade educativa para o aluno, contrariando o novo enfoque dado à avaliação, de forma específica nos ciclos: “E outra coisa, o aluno se desacostumou de fazer avaliação, ser medido por nota, que é a nossa realidade no dia-a-dia. Se estiver num emprego, ele faz uma prova no concurso, ele faz prova no vestibular. Os alunos não estavam acostumados a estudar para a prova”. É como se o papel da escola fosse formar para fazer prova, tirando a centralidade da aprendizagem, porque o aluno precisaria sair da escola pronto para saber fazer prova. Essa fala de Íris acentua o papel reducionista da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Para Hoffmann (1991, p.54), “[...] conceber e nomear o ‘fazer testes’, e ‘dar notas’ por avaliação é uma atitude simplista e ingênua. Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo”.

As análises dos autores sobre avaliação parecem demonstrar que, apesar de tão amplamente difundido, o uso da nota, além de ter desvirtuado o sentido da avaliação no ensino e aprendizagem, também se mostra inadequado e ineficiente, e que as provas, com a finalidade de testar detalhes e processos mecanizados, se adaptam à concepção tradicional e tecnicista de ensino. Na perspectiva inovadora, a avaliação, mesmo ainda utilizando testes ou provas, também deve acompanhar as mudanças e retratar o modo dinâmico e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem.

Em algumas instituições de ensino, as notas são substituídas por letras ou conceitos. No entanto, com base na escala de 0 a 10, a referência para esses modelos ainda é a nota, o que reforça e simplesmente situa com outros símbolos todas essas questões resultantes da inadequação e ineficiência do paradigma da nota, em se tratando da avaliação no ensino e aprendizagem. Mc

Donald, referindo-se aos conceitos utilizados em avaliação, acrescenta o caráter estigmatizante desse modelo:

Conceitos positivos, como Excelente, Muito Bom, Bom ou Satisfatório, são facilmente aceitáveis. Porém, em hipótese nenhuma podemos aceitar conceitos de cunho condenatório ou julgatório. Conceitos como Mau, Ruim, Péssimo, Fraco, Insuficiente, Deficiente ou (a jóia da coleção) Insuportável, são nitidamente condenatórios e estigmatizantes, provocando bastante constrangimento na pessoa do aluno. Além disso, é prejudicial ao autoconceito do aluno que se sente ameaçado e depreciado com as conotações deste tipo de conceito (1985, p.10).

Percebe-se, porém, que, em avaliação da aprendizagem, não se trata simplesmente de trocar códigos ou símbolos; trata-se de rever a posição de quem avalia. E as referências teóricas que têm sustentado o uso da nota e os demais modelos que nela se baseiam, como se observa nos depoimentos aqui relatados, sobre a tendência das professoras entrevistadas de associar os conceitos AS e ANS à lógica dos registros por meio da nota.

Algumas experiências implantadas nesse sentido, embora consolidadas na prática avaliativa da escola, esbarraram em dificuldades de ordem burocrática. Por exemplo, escolas que trabalham com escalas de avaliação que fazem registros diferentes das notas e dos conceitos utilizados pela maioria convertem os resultados em notas na secretaria para poderem emitir o histórico escolar dos alunos. Essa transformação do registro em notas acontece também na prática dos professores. “Registro através de notas. Eu tenho um caderninho particular onde estão minhas anotações, que passo para o diário através de notas.” (Margarida)

Atrelada ao modelo classificatório de avaliação, a burocracia cumpre o papel de sacramentar, com ênfase nos registros, as diferenças entre os alunos, do ponto de vista pedagógico. Isso porque, mediante os testes, utilizados muitas vezes como única forma de avaliação, os alunos são definitivamente classificados pelo professor como inferiores, médios ou superiores. Sendo registrada nos documentos escolares, essa classificação permanece de forma definitiva, já que, longe do ponto de vista diagnóstico, o ato de avaliar se esgota quando o professor registra os resultados, nada fazendo para que os alunos fracos ou médios possam crescer em aprendizagem. Vejamos o questionamento de Rosa, ao se referir à trajetória do aluno durante o ano: “[...] tirava ANS o ano todinho, mas no final tirava AS, passou! Quer dizer, toda aquela coisa dos ANS que ele tirou ficou anulado por causa de um AS que ele tirou no final do ano?” O tom dessa fala parece não considerar que é possível ao aluno progredir em aprendizagem, tendo ele que ser responsabilizado pelos resultados anteriores, quem sabe, já ultrapassados.

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando, como sujeito humano, é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, pois que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 1986, p.29).

Na perspectiva do que diz Luckesi, registro definitivo é uma forma de o indivíduo carregar as marcas de suas dificuldades escolares para o resto da vida, mesmo tendo crescido e aprimorado seus conhecimentos. É desta forma que, como ressaltou o autor, é desconsiderado o caráter histórico do indivíduo no processo de classificação oriundo do modelo de avaliação escolar vigente. Isso faz sentido, [...] “estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação” (LUCKESI, 1986, p.24).

A avaliação, nos ciclos, entretanto, mesmo da forma como é vivenciada, não encontra na prova a única referência, com nos diz Margarida: “Toda atividade desenvolvida é avaliada: a coordenação motora, o desenvolvimento oral, a participação, a capacidade crítica, o compromisso, atividades manuais, ajuda aos colegas”. Esse fato demonstra que a professora citada aderiu a uma visão mais ampla do processo avaliativo. Contudo, chamo a atenção para o fato de que isso pode complicar ainda mais a avaliação no processo ensino-aprendizagem, haja vista que os professores tendem a atribuir valor numérico a aspectos relativos a comportamento e a atitudes com a mesma intensidade com a qual procedem em relação a avaliação de conteúdo, como as descritas por Margarida. Nem todas as atividades ou aspectos a serem avaliados, porém, são passíveis de atribuição de notas. Como alerta Hoffmann,

[...] o que se percebe é que os professores não definem o termo MEDIDA com essa clareza. E muito menos a utilizam nesse sentido. O que acontece é, então, a atribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes (comprometimento, interesse, participação) ou a tarefas deles que não admitem escores precisos (redação, desenhos, monografias) (HOFFMANN, 1992, p.48).

Mesmo com fichas determinadas para registro dos vários aspectos a serem avaliados, esses aspectos não foram compreendidos pelas professoras, que tinham dúvidas a respeito de como proceder: “Tinha muitos aspectos até uns meio parecidos com os outros. Agente tinha dificuldade de avaliar. No início, tinha muita dificuldade de entendimento, devido aos aspectos ser muito parecidos. Eram muitos aspectos e cada aluno tinha aquela ficha enorme”. A fala de Camélia

demonstra a sua falta de articulação com a teoria da avaliação que deveria permear o ensino em ciclos e, conseqüentemente, com a prática avaliativa proposta. Nas análises sobre avaliação no ensino e aprendizagem, os autores conferem especial ênfase à relação entre teoria e prática, com arrimo na suposição de que a ação avaliativa é impulsionada por uma atitude teórica. Em decorrência, o processo de redimensionamento da avaliação supõe que a teoria que está por trás da avaliação seja revista. Conforme Fernandes (1996, p.7),

A postura avaliativa depende do referencial teórico metodológico da pessoa que avalia, depende dos saberes, que são diversificados, do avaliador. É, como diz Jussara Hoffmann: ‘Trabalhar com avaliação é trabalhar com o próprio referencial teórico’. Assim, todo agir do professor carrega por trás um julgamento, uma concepção pedagógica.

Na citação do documento norteador da implantação dos ciclos, vimos que: “-Não haverá notas na interpretação da aprendizagem do aluno” (CEARÁ 1997, p.81). Essa orientação imperativa provocou uma das maiores polêmicas sobre o que era posto para as escolas. De acordo com as falas das professoras, essa orientação foi posta em prática, a princípio: aconteceu, de fato, embora deixando as professoras “sem chão”, em razão do impacto e por não conhecerem outra referência para avaliação: “No começo não tinha nota no boletim, botava AS E ANS, aprendizagem satisfatória e aprendizagem não satisfatória”. (Amarílis)

Os depoimentos a seguir demonstram que houve, a princípio, certo acompanhamento no sentido de se praticar avaliação de forma articulada com as orientações do regime de ciclos: “No início você preparava as atividades de intervenção, fazia os estudos e os relatórios, a avaliação era diagnóstica e processual” (Camélia). “[...] tinha muito relatório para fazer, além dos acompanhamentos de cada aluno” (Madressilva). “[...] no mês se fazia o planejamento dos conteúdos e das atividades de intervenção, baseado nos RCB que nós tínhamos e na realidade de sua sala de aula. O tempo todo acompanhado pela coordenação pedagógica” (Íris). “[...] no diário a gente coloca a nota, mas na verdade era para ser AS e ANS. Era assim no início, mas as escolas mudaram, porque alguns professores resistiram alunos e pais também” (Orquídea).

Essas falas, analisadas, oriundas das entrevistas, colocam em destaque que, apesar de já existir sinais de nova visão em termos de avaliação no ensino-aprendizagem na experiência com os ciclos, na prática, ainda predominavam os indícios da cultura tradicional. Nesse sentido a idéia de uma avaliação processual e formativa fica comprometida: “[...] os professores tendem a se opor às inovações e, instados por decreto a mudar práticas arraigadas, conseguem não raro cumprir

formalmente a legislação e as normas sem modificar a avaliação e suas representações.” (GOMES, 2004, p.26).

Pelos depoimentos da pesquisa de campo, me foi possível visualizar um caminho, desde a implantação do modo de avaliar nos ciclos, passando pela não-compreensão dos envolvidos com o processo, pela improvisação dos docentes, pelas manifestações inquietas dos pais e alunos diante dos conceitos AS e ANS, até o retorno à nota.

É preciso, no entanto, evidenciar que as ações pensadas para a implantação dos ciclos no Ceará foram insuficientes no sentido de convencer, de cativar os atores principais, dentre eles professores, alunos e pais, que se tornaram agentes de resistência, pela não-compreensão da proposta. Tal fato distanciou o processo das mudanças necessárias à escola, nos objetivos, nas finalidades, nos métodos e na avaliação, ao mesmo tempo que se buscavam estratégias de auto-organização frente aos desafios postos pelos ciclos.

Parece que a avaliação foi um dos elementos centrais do “turbilhão” que assolou a escola, em decorrência da implantação dos ciclos, em especial porque a vivência e a formação dos envolvidos com a escola estão impregnadas da idéia de avaliação do modelo tradicional. De certa forma, considerando-se o determinismo contextual, as respostas dos sujeitos ao novo que os ciclos vieram trazer não poderiam ser diferentes: “A gente percebeu que isso não acontecia só na escola, mas em todo o sistema. E começaram a questionar: Olha, esse negócio de AS E ANS não está dando certo, tem que voltar para a nota porque, querendo ou não, a sociedade, o ensino, o trabalho, tudo vai exigir isso. Tem que saber como está esse menino, ele passou ou não passou? Ai foram abrindo” (Rosa). Os argumentos de Rosa em defesa do uso da nota estão mais associados a fatores externos à escola do que ao processo de ensino-aprendizagem, foco principal da avaliação. Isso faz constatar o que diz Freitas (2003, p34) “Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva. Daí as dificuldades da progressão continuada e dos ciclos, para alterarem as regras do jogo da escola”.

Em função de uma série de distorções e entraves que se foram constituindo desde o processo de implantação dos ciclos no Ceará, a adesão formal às novas normas não significou a implantação integral dos ciclos, especialmente em se tratando da avaliação. No contexto dos ciclos, o retorno à nota, depois que cessou o acompanhamento mais sistemático às escolas e professores, não foi somente uma distorção, mas a prova de que os professores se mantiveram distantes das orientações implementadas, como pode ser percebido nas falas a seguir: “[...] logo no início eram anotações, esse ano é nota. Mas a nota é só uma nota. Se na hora da oralidade ele sabe se expressar,



se na hora de escrever, ele escreve, então eu continuo fazendo registro escrito e transformo em notas”.(Amor-Perfeito). “A nossa média é 6. A nota voltou esse ano”. “[...] Acho que quem está lá em cima estudou as reclamações dos professores, porque no final do ano nós fizemos uma avaliação, do jeito de avaliar nos ciclos” (Íris). Mais uma vez a presença do “eles” (quem está lá em cima) decidindo o que deve ser feito em relação ao cotidiano escolar. Agora a fala da professora tem outra conotação, pois “eles” teriam ouvido a reclamação dos professores que desejavam o retorno à nota. Não houve dilema nem reclamação, porque a volta à nota significa o retorno ao cômodo, ao já conhecido, ao que não desafia. A fala de Íris também, além de confirmar uma total falta de entendimento do que foi previsto para a mudança em relação à avaliação nos ciclos, traz à tona um dos pontos críticos do modelo de avaliação tradicional: a média, como indicador da aprendizagem do aluno, considerada outro fator de distorção da avaliação no ensino-aprendizagem. No caso, as médias aritméticas, comuns nos modelos que utilizam notas, são consideradas inadequadas pela própria maneira como é organizado o plano de ensino, até na perspectiva tradicional:

[...] médias aritméticas ou ponderadas de notas (meros símbolos) atribuídas a desempenhos, não querem dizer muita coisa; o plano de ensino, se está organizado numa ordem seqüencial de pré-requisitos, e os conhecimentos são cumulativos, não tem sentido tirar a média. A última nota, neste caso, deveria ser a expressão da capacidade do aluno. A tiragem de média reflete muito a preocupação com a quantidade de conhecimentos (ROMÃO, 1992, p. 24).

Com a citação acima, tive a intenção de ilustrar a incoerência da média, mesmo no contexto da seriação, em que, segundo os dispositivos legais aludidos na introdução deste trabalho, devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando-se o desenvolvimento do aluno. Até nesse caso é inaceitável a utilização de médias aritméticas.

Como uma ação dispersiva, carente de orientações em todas as etapas, a implantação dos ciclos no Ceará não se caracterizou como inovação, tampouco como política de inclusão, haja vista a fala das professoras sobre avaliação.

Um exemplo do distanciamento das falas das professoras em relação às orientações para a avaliação no ciclo é a fala de Rosa, destacada a seguir, nela ainda se percebe a necessidade de comparar resultados, como se aplica numa avaliação por norma, em que é analisado o desempenho do aluno em uma média, e o desempenho de um em relação aos outros, subsidiando iniciativas meritocráticas no contexto escolar. Isso destoa da avaliação por critério, apropriada ao regime dos

ciclos, em que o desempenho do aluno é analisado com base no seu desenvolvimento. “O seu AS Não é igual ao meu AS, e o seu ANS não é igual ao meu ANS. Ai ficou aquela coisa muito solta. Nós estamos vivendo a autonomia mesmo, o mau uso da autonomia” (Rosa).

Outro ponto suscitado por Rosa é a visão de que a volta à nota aconteceu em nome de suposta autonomia conferida à escola. A professora mesma diz: “o mau uso da autonomia.” Considerando que o termo autonomia remete à participação em todas as fases de elaboração e execução de uma proposta, colaborando para a legitimação do protagonismo dos envolvidos, valorização e respeito às suas formas peculiares de organização, a experiência com os ciclos no Ceará, desde a sua implantação, teve como consequência o fato de já estar descaracterizada e fadada ao abandono.

“Mudou para nota desde o ano passado (2004). Acho que eles viram que tinha que voltar para nota, precisava nota para os alunos. Porque os pais exigem mesmo” (Amarílis). Mais uma vez “eles” como aqueles que determinam o que vai ser feito na escola e praticado pelos agentes que a compõem. Quando se tratou do retorno à nota, “eles” atenderam, acataram a opinião dos professores, que estavam perdidos numa situação que “eles” criaram. Afinal, foi uma atitude mais fácil do que desenvolver amplo debate e/ou um programa de formação no sentido de fazer entender as orientações para avaliação no contexto dos ciclos. Mais por conveniência do que por apoio aos envolvidos no processo escolar, era mais fácil “jogar água na fervera,” atitude provocada pelo despreparo dos professores para lidar com uma concepção avaliativa diferente dos parâmetros do modelo tradicional, como bem disse Camélia: “Outra coisa difícil era o AS e ANS. Agora está normal, voltou á nota”. Freitas alerta para a noção de que

Não foi o professor que inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de escola seriada ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, as relações de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamento. O professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a (2003, p.30).

A reflexão de Freitas demonstra como o sistema manipula a escola e seus profissionais, que, frequentemente, ficam ao sabor das injunções políticas. Ao se confirmarem como pouco viáveis ou malsucedidas políticas como implantação induzida dos ciclos apontam para justas necessidades de reformulação e não se sustentam. A simples descentralização da gestão é insuficiente, pois não toca o âmago da escola, nem desenvolve dinâmicas de apoio e estímulo

externo. Trata-se, portanto, de um delicado território onde se integram diferentes forças, onde a abordagem formativa, apenas técnica, tem comprovado a impossibilidade de se lograr sucesso.

### 4.3 Avaliação e a polêmica da não-reprovação

Para melhor compreender as questões suscitadas pelas falas das professoras no se refere ao que elas denominaram “não-reprovação” dos alunos nos ciclos, busquei, a princípio, o que dizia o documento que referendou a implantação desse sistema no Ceará. As orientações são claras, sublinhadas no próprio texto do projeto pedagógico de implantação: “Não há reprovação dentro dos ciclos”. Não há dúvida em relação a um texto que não requer interpretação, mas aplicação.

No entanto, houve dúvidas ou interpretações distorcidas numa situação, pelo menos teoricamente, clara, acentuando o dilema e, como consequência, trazendo prejuízos, principalmente aos alunos. Vejamos o depoimento a seguir: “No início houve esse conflito de não reprovar, inclusive os alunos ficavam dizendo: ‘Eu vou fazer o ciclo porque não reprova’. Mas não é assim. É que, realmente, não foi entendido, ou foi entendido de forma conturbada. Tem exceções. Você pode reprovar” (Camélia). Camélia entende que há a possibilidade de reprovação no sistema de ciclos, numa perspectiva distorcida do processo avaliativo dentro desse regime, e acentua o desleixo dos alunos em relação à escolaridade pelo fato de a escola não reprovar.

Camélia parece entender que, no ciclo, é possível reter o aluno, como no caso das escolas que adotam a progressão continuada, em que, dentro do mesmo ciclo não deveria haver retenção do aluno, havendo essa possibilidade somente de um ciclo para outro. A fala a seguir também expressa esse ponto de vista: “[...] Para o aluno passar de um nível para outro, dentro do ciclo, ele tinha que ter certos níveis de aprendizagem (Amor-perfeito).” De acordo com o art. 32, no parágrafo 2º, ficou definido: “Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, o que a lei orienta é que, mesmo em estabelecimentos, ou sistema, em que a escola é organizada por seriação, a reprovação pode não existir em algumas séries. No entanto não é o caso da escola organizada em ciclo, que fundamenta sua concepção e seus procedimentos em relação a avaliação em uma base epistemológica. Neste tempo/espaço a reprovação é eliminada por oferecer ao aluno

mais tempo e ao professor, a partir de constantes estudos, o acesso a novas concepções e formas de avaliar.

As falas revelaram o desconhecimento do suporte teórico subjacente aos ciclos, nos quais se procura adequar a organização curricular e didática da escola às fases do desenvolvimento dos alunos, e avaliar supõe a observação para que se percebam tal processo bem como o que precisa ser feito para que os alunos possam avançar em sua aprendizagem.

Coerente com essa concepção, as fases de desenvolvimento não podem ser comportadas em períodos estanques determinados pelo ano civil, como é feito na seriação. O currículo, nessa perspectiva, é mais aprofundado e tem suporte no processo de desenvolvimento humano. Daí os ciclos serem considerados uma experiência inovadora, pela possibilidade real da não-reprovação ao longo do ensino fundamental. “[...] Alguns coordenadores pedagógicos não entenderam bem o que eram os ciclos e deixavam todos os alunos passarem. É tanto que, à quinta série, chegavam alunos que não sabiam ler ou liam com muita dificuldade e não acompanhavam aquela série” (Margarida). Não se trata, no entanto, de postura irresponsável em relação a não se reterem os alunos sem que estes tenham atingido as aprendizagens próprias dos ciclos em que se encontram, como diz Íris: “Tem um marco de aprendizagem? É o que é necessário para o aluno aprender naquele ciclo. Não tinha a compreensão de alguns coordenadores e se passava todo mundo”.

Determinações, em termos de métodos, sem a reflexão sobre os princípios educativos que lhes dão suporte, são tentativas vãs de mudanças. Por isso, apesar da boa vontade das professoras, as práticas avaliativas por elas empreendidas, mesmo buscando nova óptica, esbarravam em dificuldades de ordem estrutural das escolas que não tinham recursos para darem segmento ao trabalho por elas desenvolvido, como foi o caso referido no depoimento a seguir: “O aluno não é para ser reprovado. A gente avalia sistematicamente, todo dia, e, quanto mais você puder resgatar esse aluno, melhor. Avalio através de provas escritas, relatórios, leituras e tudo que se pode fazer de metodologia para avaliar o aluno” (Tulipa). [...] “Os alunos que estão com dificuldades, por enquanto não têm encaminhamento nenhum, porque a gente não tem apoio pedagógico. Aí a gente vai fazendo do jeito que pode fazer” (Tulipa). Ao falar sobre o seu procedimento em avaliação, Tulipa demonstra certa compreensão, associando-o à avaliação realizada de forma contínua, voltada para a não-reprovação, no que diz respeito aos encaminhamentos em relação às dificuldades dos alunos ela aponta a limitação da escola, que também não faz acontecer o previsto no projeto dos ciclos:

"E, na transição de um ciclo para o outro, caso o aluno demonstre dificuldades, será submetido a um trabalho intensificado de retomada de questões não aprendidas, que pode ocorrer nas turmas de apoio pedagógico ou utilizando outros procedimentos pensados pelo coletivo de professores" (CEARÁ, 1997, p.79).

Esse fato demonstra a descontinuidade e a distância entre o que foi planejado e as reais condições de realização, nas escolas, de mudanças complexas, como as que envolvem o regime de ciclos. Retomo aqui uma passagem de Lima, ainda na década de 1960, referindo-se à reprovação:

[...] se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a consequência lógica da eficiência. Porque querendo ou não, a reprovação é sempre sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do magistério, salvo se estivermos nos limites da anormalidade (LIMA, 1962, p.361).

As palavras de Lima são provocativas ao relacionarem a reprovação à incompetência da escola na realização de seu trabalho. É possível, porém, associar-se essa idéia ao que aconteceu com a experiência avaliativa no contexto dos ciclos no Ceará, pois as falas das professoras demonstram certo entendimento a respeito de novas perspectivas para avaliação de forma menos excludente e não-reprobativa, mas entraves, como já foi amplamente citado neste estudo, associados ao não-entendimento das bases teóricas e práticas do proposto para a avaliação nos ciclos, levaram as professoras a agirem ao seu modo, sem os procedimentos adequados, comprometendo a transição do aluno de um ciclo para o outro, muitas vezes, sem alcançar as aprendizagens necessárias à etapa em que este se encontrava. Isso mais por falta de entendimento dos que fazem a escola e de condições para atender as dificuldades manifestadas do que por incompetência dos alunos. Esse fato muito se assemelha ao que vinha acontecendo com as práticas avaliativas e seus resultados no sistema de seriação, organizado com base na teoria tradicional.

Outro aspecto relevante que envolve a organização da escola em ciclos no Ceará é a associação da não-reprovação à política adotada para reduzir os índices de evasão e repetência no estado: "[...] com o ciclo a evasão diminuiu, porque os alunos sabem que vão passar. Mas eu, como professora, acho que não adianta só passar, eles precisam conhecer" (Crisântemo). Aliada à fala de Crisântemo, Rosa explica: "Um menino repetente é prejuízo para o estado, ele vai pagar de novo por aquele menino. E a merenda? O menino vem por causa da merenda. A gente sabe que isso não acontece só numa escola, mas em todo o sistema". Dessa forma, muitas vezes, a não-reprovação no contexto dos ciclos é mais uma forma de se maquiarem as estatísticas e não reflete uma vontade política séria dos governantes.

Nessa mesma perspectiva, concordo com Paro, ao evidenciar que:

A impressão negativa causada pelas altas estatísticas, de reprovação e evasão escolar nos vários sistemas de ensino tem levado governos impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tais quedas tenham sido resultado de alguma melhoria na eficiência da escola. A supressão da reprovação é usada, então, simplesmente para maquiar estatísticas, não articulada com a vontade política de melhorar o atendimento escolar nem integrada a outras medidas com esse fim ( PARO, 2001, p.51 ).

A avaliação, no contexto dos ciclos, é o aspecto mais destabilizador dessa forma de organizar a escola, em especial quando se trata da não-reprovação (LUCKESI, 1991). Isso porque confronta e faz cair a lógica do exame, que persiste na avaliação coerente com a lógica da escola seriada. De acordo com o entendimento de muitos, a não-reprovação tiraria a motivação do professor para ensinar e do aluno para estudar. Essa problemática sobressaiu na fala das professoras que se reportaram a essa questão. Embora a opção pelos ciclos tenha se constituído numa perspectiva de política de não-exclusão, na entrevista com as professoras ficou evidenciada, mesmo nos ciclos, uma cultura que identifica a seriedade e a qualidade da escola com a possibilidade de reprovação.

Com a implantação dos ciclos, há uma abordagem de ensino-aprendizagem que não deve apoiar-se em constrangimentos externos, para levar o aluno a estudar. Isso se apresenta nitidamente na fala de Rosa: “Não podia reprovar, tinha que passar o menino de qualquer maneira, aí o que acontecia? O menino ia lá pra frente, com defasagem de aprendizagem. É por isso que hoje a gente vê menino numa sétima série com dificuldade de fazer uma redação. Por conta dessa estória de não poder ser barrado”. O argumento de Rosa parece não se sustentar, tendo em vista que, no sistema de seriação, a reprovação, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental não foi benéfica. Desde cedo o aluno experimenta o fracasso e tende a não acreditar nas suas possibilidades de aprendizagem, tornando-se difícil para ele o retorno à escola. É dessa forma que a reprovação tem contribuído para a evasão.

Na perspectiva da não-exclusão, a organização da escolaridade em ciclos apresenta-se como possibilidade de promoção de uma educação inclusiva e igualitária. Coerentemente com essa concepção de educação, no contexto dos ciclos não pode prevalecer o caráter reprovativo e

promocional da avaliação. “[...] essas evidências apontam para a necessidade de tocar mais fundo na cultura escolar, nos valores e atitudes que podem conduzir a uma educação inclusiva” (BARRETO 2005, p.171). Nesse sentido, mais uma vez recorro ao documento relativo à implantação dos ciclos no Ceará:

Com uma visão transformadora, ao avaliar, o coletivo de professores de cada ciclo diagnóstica, identifica avanços e dificuldades dos alunos e propõe intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços, evitando as reprovações. Não há reprovações dentro dos ciclos. E, na transição de um ciclo para o outro, caso o aluno demonstre dificuldades, será submetido a um trabalho intensificado de retomada de questões não aprendidas, que pode ocorrer nas turmas de apoio pedagógico ou utilizando outros procedimentos pensados pelo coletivo de professores.

No decorrer de todo o ano letivo, sempre que o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem, será envolvido numa ação de apoio pedagógico, de modo a superar as dificuldades detectadas logo na ocasião de sua ocorrência.( Ceará,1997 ).

Como no retorno ao uso da nota, as escolas, em nome de uma suposta autonomia e ausência total de acompanhamento do processo dos ciclos na escola, também voltaram a reter os alunos, o que descaracterizou, de forma aterradora, o que se pretendia com a implantação da organização da escola em ciclos: “[...] no início eu não acreditava na proposta dos ciclos; agora eu acredito, porque no começo passa-se o aluno sem ele saber, só por causa da idade. Aí os alunos ficaram tão habituados com isso que não queriam mais estudar, pois sabiam que no fim do ano iam passar. Mas hoje não é mais assim ”(Amarílis). Apesar da fala de Amarílis enfatizar a ausência da reprovação na escola como fator de desmotivação dos alunos, e de desinteresse pelos estudos, é notória a valorização da escola como forma de ascensão social e do estudo para garantir um futuro melhor, independentemente da forma como é praticado o processo avaliativo escolar.

#### **4.4 Compreender para acreditar**

Nas falas das professoras, é possível perceber-se que elas têm posicionamentos próprios a respeito do que pode ou não dar certo. Elas se perguntaram sobre essas questões. A natureza do projeto instituído situou os professores como “atores”, que, segundo Ardoino (1998), vivenciam o projeto, pensam sobre suas diretrizes e vão fazendo os ajustes, desenvolvendo estratégias relacionadas às próprias intencionalidades. “Depois que os ciclos foram implantados, foi que começaram a surgir as capacitações. Mas lá eles não sabiam explicar pra gente, aí cada escola foi

adaptando a seu modo”. “Nossas reclamações nas capacitações era que eles não consideravam a realidade da escola nem do aluno”. (Amor-perfeito). Parece que as professoras foram levadas a agir por sua experiência, na impossibilidade de, em tão pouco tempo, assimilarem os novos saberes relativos aos ciclos.

Mudar a prática docente exige formação capaz de situar e respaldar um fazer dimensionado na direção do que se supõe novo para a escola: “A proposta do ciclo poderia oferecer uma melhor qualidade no ensino se fosse mais bem desenvolvida em todo o seu processo. Porque o ciclo é importante, é bem feito e bem elaborado. Ele tem uma base teórica muito bonita no papel” (Crisântemo). Nessa fala a professora reconhece a complexidade da proposta dos ciclos e a necessidade de compreendê-la em seus fundamentos, principalmente ao dizer que os ciclos poderiam oferecer ensino de melhor qualidade, enfatizando também a necessidade de a proposta ser repassada adequadamente. Mais do que isso, a professora lamenta o fato de não se promoverem uma capacitação contínua. “É essa apreciação, feita ou não de modo sistemático, que define a adesão docente à inovação, à proposta de mudança ”(FARIAS, 2006, p.72).

No depoimento das professoras, enfatizou-se a deficiência da capacitação que elas receberam para vivenciarem os ciclos na escola e a insegurança das pessoas que trabalharam nesse processo como formadoras. Esse é um dos fatos que explica a fragilidade dos ciclos no Ceará, os quais parecem já concebidos para não ter continuidade: “A gente sente que as pessoas que vão repassar são inseguras. Também são jogadas ali. Às vezes pegam o curso para repassar, mesmo que não estejam seguras em relação ao assunto”. “Não têm acompanhamento da SEDUC, quando vem é para fiscalizar” (Orquídea). Tratando somente da parte operacional, os repassadores (como denominam as professoras) não discutiam os fundamentos e não trabalharam com elementos que levassem os professores a decodificar a política, para torná-la prática. Como diz Freitas (2003), “Costumamos tomar os métodos de ensino e jogar fora sua fundamentação. É assim que se processa a “adaptação” de Freinet, de Vygotsky, por exemplo, aos interesses da escola capitalista”(p. 63). Não discutir a fundamentação epistemológica, social e política que permeia a proposta dos ciclos faz sentido, considerando-se os interesses capitalistas, que não permitem que a escola assuma em plenitude seu papel de transformar a realidade, com a implantação de reformas direcionadas para um modelo de sociedade não excludente.

Outro aspecto que chama a atenção na fala de Orquídea é a visão da SEDUC como órgão fiscalizador, o que fortalece a idéia de que a implantação dos ciclos no Ceará pode ter ocorrido



numa típica relação de poder, historicamente constituída pelos agentes que fazem as secretarias de educação e as escolas.

A falta de compreensão sobre os aspectos que envolvem as mudanças na estrutura e no funcionamento da escola organizada em ciclos existe desde o processo de implantação, e foi se acumulando com o desenrolar da experiência nas escolas, principalmente quando um novo professor entrava nesse processo. Vejamos o que nos diz Alfazema: “Quando eu cheguei nessa escola já tinha dois anos de ciclos. Na verdade eu fiquei muito insegura, eu não tinha nenhuma experiência”. “[...] a gente se reunia e conversava. Foi na época que os ciclos estavam começando e ninguém tinha segurança. O pessoal já tinha feito capacitação e eu fui aprendendo com as pessoas daqui da escola”. Alfazema informa haver chegado à escola com os ciclos em funcionamento, o que a levou a aprender com os outros. Os professores novos tiveram que aprender com professores que não se sentiam capacitados. Parafraseando o adágio, foram “cegos a guiar cegos”, visto que, mesmo os professores mais antigos, que participaram das capacitações, demonstraram sentir-se inseguros em relação aos conhecimentos necessários para vivenciarem os ciclos. Esse fato demarca um absurdo, por se tratar de uma mudança tão complexa. O caso de Alfazema remete à idéia de que qualquer professor poderia assumir turmas de ciclos, sem a devida preparação, tendo como consequência uma ação docente dispersiva e desentrosada, carente de orientações. “O curso de capacitação em um mês? Quinze dias? Uma semana? Para mim não deu, foi por cima, superficial, foi assim jogado” (Miosótis).

Quando tratei do processo de implantação dos ciclos, e da reclamação das professoras entrevistadas em relação à não-compreensão inicial dessa proposta, de certa forma já chamei a atenção para o fato de as dúvidas terem permanecido durante toda a experiência com os ciclos no Ceará, e de não terem sido levadas em conta, em especial, pelo não-cumprimento do cronograma de capacitação dos professores e pela descontinuidade de acompanhamento por parte do sistema. Esse fato deixou como legado o abandono e a descaracterização dos ciclos como discutiram no tópico anterior. A falta de credibilidade manifestada pelos professores está, em muitos casos, associada a essa não-compreensão, como diz Violeta: “Os professores dos ciclos deveriam ser mais bem capacitados, hoje ainda tem professor que não acredita na proposta. Pior não faz nenhum esforço para compreender, não são acompanhados mesmo, nem cobrados” (Violeta).

O que até aqui sobressaiu nas falas das professoras foi a trivialidade do fato de serem necessárias melhores condições para a implantação dos ciclos no Ceará, embora elas estivessem tratando somente da preparação em termos da formação dos agentes envolvidos. É nessa mesma

linha que se desenrolam os demais depoimentos: “Só tivemos capacitação quando já trabalhávamos com os ciclos. Percebemos que nosso trabalho não estava como deveria, a metodologia, a maneira de conduzir a disciplina não estavam dentro dessa proposta” (Margarida) . Como Margarida, as demais professoras entrevistadas manifestaram críticas, em especial pela dicotomia entre teoria e prática e pelo formalismo técnico do planejamento das atividades pedagógicas. A respeito de capacitações apressadas, posiciona-se Perrenoud:

Isso não basta, é necessária uma formação específica. É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes. É importante, no entanto, que cada um, antes de se comprometer, possa construir *uma* representação clara do tipo de ciclos a implantar, dos obstáculos prováveis, dos modos mais promissores de organização do trabalho (2004, p.52).

Pela leitura da ideia de Perrenoud, parece evidente o caráter de incompletude da implantação dos ciclos no Ceará, enfatizando-se, principalmente, a preparação dos atores (professores) envolvidos, mesmo ainda durante a gestão governamental que promoveu a implantação. Perrenoud também alerta para o fato de que a preparação dos professores não pode contar somente do estudo da proposta escrita, como é perceptível na fala de Íris: “Passamos um mês em estudo, fomos recebendo os Referenciais Curriculares Básicos-RCB. Depois ficamos nos encontrando uma vez por mês na escola pólo, mas foi só no início”. Em virtude das mudanças que a organização do ensino em ciclos trouxe, o consenso entre os autores é que não se pode prescindir da formação continuada dos professores, incluindo-se as discussões sobre o projeto educacional do qual a organização em ciclos é apenas uma parte.

Não só no caso dos ciclos, mas em todas as circunstâncias em que atua o professor, é preciso considerar que

A formação continuada, hoje, no contexto da sociedade do conhecimento e das inovações tecnológicas, se faz necessária sob pena de se continuar trabalhando com crescentes graus de obsolescência técnica e social, particularmente os professores, porque trabalham com a própria lógica da construção do conhecimento (CASTRO, 2004, p.113).

Essa formação continuada torna-se significativa considerando-se o saber da experiência que está na base do cotidiano pedagógico dos professores, o qual, portanto, parece ser o fim de

qualquer fundamentação no campo da formação docente. “Para continuar o ciclo no Estado deve ter mais cursos, mais treinamento, mais assistência” (Tulipa). Mudanças tão radicais, como a fala de Tulipa reflete, podem fragilizar ainda mais a escola, sua estrutura e seu funcionamento, causando sérios prejuízos ao ensino-aprendizagem.

O confronto da fala das professoras participantes da pesquisa com a realidade emergente, considerando-se a implantação do regime de ciclos no Ceará, certamente levou os agentes envolvidos a buscarem a compreensão da realidade vivida, apesar do dilema inicial e do reconhecimento da falta de formação. Do diálogo entre o constituído e o emergente, as professoras foram inseridas num movimento de reconstrução de sua prática, reconstituindo também a teoria que a sustenta, numa atitude aberta às indeterminações do contexto. Como a prática é dinâmica, as situações concretas da vivência em sala de aula não são passíveis de definições acabadas, o que permitiu aos professores inseridos nos ciclos uma cota de improvisação e habilidade pessoal bem como a capacidade de enfrentar situações novas. Diante de mudanças tão complexas, no entanto, não se pode prescindir de uma formação específica, daí a ânsia pela formação inicial e continuada na fala das professoras. Seus depoimentos se constituem em forte indício do seu interesse por conhecimentos que lhes inovem a prática. Dessa forma, os momentos de formação deveriam proporcionar novos mecanismos ou estratégias de leitura dos dilemas que desafiaram a prática diária, facilitando a relação entre as idéias que permeiam os ciclos e a realidade por elas vivenciada nas escolas.

O tópico seguinte situa a vivência das professoras entrevistadas em relação à avaliação da aprendizagem, buscando apreender elementos de uma nova cultura avaliativa em suas práticas cotidianas. Para isso deve-se levar em conta que

“A referência aos valores atribuídos pelos atores sociais aos seus atos ou atribuídos pelo cientista aos fenômenos sócio-históricos que estuda é uma condição e um critério a ter em conta no processo de conhecimento científico. A ciência não tem valor absoluto, não é um dado da natureza humana, mas um produto de determinismos culturais” (CASAL, 1996, p.30).

#### **4.5 Aproximações com novos referenciais para a prática avaliativa no ensino-aprendizagem**

Nos discursos das professoras, também foram destacados valores como participação, igualdade, democracia, vontade de continuar aprendendo. Nessa perspectiva, elas, também manifestaram, em suas falas, sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem, que podem ser considerados próximos da complexidade que o ensino em ciclos veio trazer para o ensino-aprendizagem, com a suposição de que essa forma de organizar o ensino não se enquadraria mais numa relação pedagógica baseada na concepção de ensino como transmissão de conteúdos, e de avaliação como meio de quantificar quanto do transmitido poderia ser repetido pelo aluno. Dessa forma, classificação, premiação, punição e controle não serviam mais como *leitmotiv* da atividade avaliativa das professoras.

“Eu gosto de trabalhar com os ciclos, porque é um desafio. Você se apega às crianças que têm dificuldades. Se elas conseguem aprender é uma conquista” (Crisântemo). A fala de Crisântemo já sinaliza para uma resposta diferenciada, de alguém que destaca sua sensibilidade, e para uma posição de encarar o bom resultado da novidade como uma conquista. Como já foi comentado, o novo desestabiliza, provocando medo e tensões.

No caso das mudanças na educação, de modo especial, aquelas ligadas diretamente ao ensino encontram maior rejeição, porque envolvem, o professor e sua rotina, seu cotidiano. E o cotidiano, entendido como dia-a-dia, segue um caminho circular e interdependente, sendo possível a previsibilidade que permite antever tudo o que vem depois, porque todo dia se faz tudo sempre igual, tudo se repete. Assim também é a escola e seu cotidiano: “Todo dia, à mesma hora, os mesmos alunos e aluna, a mesma professora, a mesma rotina” (ESTEBAM 2002, p. 129). No contexto estudado, a aparente imutabilidade apresenta-se, contrariamente, como possibilidades de um vir-a-ser diferenciado, pela dinâmica dos processo de inter-relação com as pessoas e com os saberes oriundos das situações que, inevitavelmente, o novo impõe .

Os depoimentos a seguir sugerem uma forma diferenciada de responder ao processo em questão: “[...] eu considero até de certa forma, normal algumas barreiras em relação ao novo. Nem todo mundo gosta de enfrentar o novo, tem aquela agilidade para receber o novo, assim de cara” (Margarida). “[...] aos poucos fomos estudando e analisando junto o documento, vendo os pontos positivos e negativos, e resolvemos: Por que não tentar o novo?” (Amarílis) “[...] fomos tentando vencer as dificuldades, anotando e procurando vencer, através das conversas e estudos que a gente realiza na escola” ( Margarida ). A posição de Margarida e Amarílis, definida em suas falas, revela a disponibilidade pessoal de receber o novo, ao mesmo tempo que evidencia a repercussão do ato coletivo que proporcionou abertura para receber o novo na escola onde atuam, principalmente por

meio de estudo da análise da proposta, do reconhecimento das dificuldades e da necessidade de continuarem estudando. Embora o desenho dos ciclos, em seus oito anos de experiência no Ceará, tenha levantado questões difíceis, é possível esperar-se algum progresso, na tentativa de se melhorar o ensino-aprendizagem, e vislumbrarem-se mudanças no cotidiano escolar, como anota Estebam:

Agora se pode dizer que o cotidiano é espaço/tempo de imprevisto. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza (2004, p.131).

O fato é que a proposta dos ciclos foi assimilada com respaldo em realidades diferenciadas, nos diversos espaços escolares. A seguir, apresento um depoimento referente a realidade específica de uma unidade escolar pesquisada em que a coordenadora pedagógica antecipou os estudos referentes aos ciclos. O efeito dessa iniciativa foi amenizar o impacto e a rejeição em relação à proposta dos ciclos, pois facilitou a abertura dos professores para tentarem compreender as mudanças que vieram. [...] “Antes de implantar os ciclos, fizemos aqui na escola vários dias de estudo, para ficarmos bem a par do que eram os ciclos. Isso bem antes da gente assumir a implantação. A novidade dos ciclos para nós foi só a enturmação por idade. A metodologia a gente já vinha aplicando aqui, porque a coordenadora pedagógica era muito atualizada e está sempre se capacitando para passar as coisas pra gente” (Anêmona).

Embora se considere que a mudança ocorra de forma lenta e desarticulada, na maioria das vezes imperceptível, não há como deixar de reconhecer a existência de um movimento, ainda que difuso, em meio às tensões que sinalizam para um novo fazer em avaliação, conferindo, assim aos professores, o papel de atores.

[...] o ator, provido de consciência e de iniciativa, capaz de pensar estratégias, encontra um grau de intencionalidade própria que fica, não obstante, ligados tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macroestruturas. Ao mesmo tempo o ator é reconhecido como co-produtor de sentido (ARDOINO, 1998, p.27-28).

Um novo desenho, outra lógica para avaliação começou a ser revelado, mesmo com as adversidades oriundas do próprio processo de implantação e desenvolvimento da proposta dos

ciclos no estado do Ceará, como é perceptível nas falas a seguir: “Eu avalio para o desenvolvimento do aluno. Se eu estou avaliando o aluno, eu vejo em que ele está precisando melhorar, é em cima daquela dificuldade que eu sinto que ele está tendo que eu vou trabalhar para ajudá-lo para ele se desenvolver e aprender” (Narciso). Narciso revela um *para que avaliar* diferenciado daquele do modelo tradicional, tendo em vista o desenvolvimento do aluno, para que ele aprenda. O resultado de sua prática avaliativa direciona seu trabalho voltado para fazer a aprendizagem do aluno acontecer. Percebo, nessa fala, a aprendizagem como centro do processo de ensino, não mais a nota. Também faz diferença a fala de Alfazema: “Se o aluno está com mais dificuldades, a gente tem que chamar mais: ‘venha!’ Aí eu entro com tarefas, com atividades extras em sala de aula, para que ele possa se desenvolver. Não adianta avaliar, saber que ele está com determinada dificuldade se eu vou deixá-lo ali. Eu tenho que fazer algo para que ele melhore”. Nessa fala a avaliação se revela como fator de aproximação professor-aluno e do compromisso do professor de utilizar o resultado da atividade avaliativa para provocar melhorias no percurso de aprendizagem do aluno, distanciando a avaliação do papel a ela atribuído no modelo tradicional, de mero registro de resultados. É o que também pode ser observado na fala de Narciso: “Se for só para registrar, vai ficar apenas no papel, e o aluno, será que vai melhorar? Avaliação tem que ser todo dia, porque é contínua. Você não pode dar só o diagnóstico do aluno só por aquela prova. Ele tem toda uma história desde o começo do ano”. Considerar a história do aluno desde o início do ano é considerar a avaliação em seu caráter contínuo, ir promovendo intervenções pedagógicas com base nos resultados da avaliação capazes de fazer o aluno avançar na aprendizagem, ao mesmo tempo em que retoma aspectos ainda relacionados às suas dificuldades anteriores. Assim, “[...] não tem período de recuperação: se dá dentro da própria sala de aula e durante as aulas você vai recuperando o aluno. Se o aluno está fraco, tem que fazer uma maneira para ele se recuperar. “A recuperação é simultânea” (Violeta).

Ainda a propósito das falas anteriores, como enfatizei, Narciso exprime um *para que avaliar* diferente daquele modelo tradicional, definindo essa ação como acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Na continuação das falas, as professoras associam a avaliação à função de provocar melhorias e relatam como fazem isso, assumindo o ponto de vista de que o professor tem importante papel nesse processo. A expressão *venha!* parece traduzir o esforço em chegar perto do aluno e estimulá-lo a aprender, mostrando-lhe que é capaz. Elas evidenciam, ainda, a perspectiva contínua de avaliação, no dia-a-dia, pois, ao mesmo tempo em que trabalham novos conhecimentos, também retomam os aspectos em que o aluno demonstra dificuldade. A expressão *simultânea*, utilizada por Violeta, parece mais adequada em relação a atender as dificuldades dos alunos durante o processo do que recuperação paralela, pois aproxima essa

dinâmica de retomada do caminho no cotidiano, como ela mesma diz; *na própria sala de aula*. Na perspectiva externada, articula-se avaliação ao processo pedagógico, abrindo-se a possibilidade de se romper com notas e conceitos, considerados alienação da relação pedagógica, possibilidade compatível com o que diz Perrenoud (1998, p.149): “A mudança na prática da avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldades.”

Uma vez imersas no dilema entre a continuidade e a ruptura, em relação ao modelo tradicional de avaliação, as professoras cujas falas neste tópico são destacadas fazem perceber que a avaliação é uma questão significativa na redefinição do cotidiano escolar: “A gente está aprendendo é que os ciclos dão mais atenção às crianças: a gente analisa melhor a criança, a avaliação é diferente, o ensino é diferente, a dinâmica é diferente, a gente não dá a matéria só por dar.” (Amor-perfeito). Mudar supõe abertura para se entrar num processo de aprender a aprender. Essa atitude se apresenta com frequência nas falas das entrevistadas, analisadas ao longo deste trabalho, quando reclamam do aligeiramento da capacitação, quando denunciam a interrupção do programa de formação e de acompanhamento por parte da SEDUC, quando, por conta própria, buscam cursos de graduação.

Essa busca por aprendizagem também se faz presente no desafio de trazer para o seu cotidiano docente o regime de ciclos. É nessa perspectiva que Amor-perfeito diz estar aprendendo com os ciclos, em especial que o regime de ciclo dá mais atenção à criança, num processo de avaliação que permite analisar melhor o desenvolvimento da aprendizagem dessa criança. “A gente vai ao aluno individualmente: dou o conteúdo, refaço não sei quantas vezes. Se não dá certo desse jeito, eu faço de outro, até chegar ao ponto em que eu vejo que a turma toda está aprendendo” (Violeta). Dentro dos ciclos, a avaliação supõe acompanhamento individual dos alunos, o que se constitui em um desafio, tendo em vista que as turmas são numerosas. Violeta, no entanto, parece perceber a importância desse procedimento em relação à avaliação, na proposta dos ciclos e, mais que isso, articula o resultado da avaliação ao processo pedagógico, fazendo e refazendo o caminho até a aprendizagem, junto com os alunos.

Muitas vezes, mesmo sem perceber a profundidade das mudanças que os ciclos trouxeram, as professoras buscaram novas possibilidades de ação avaliativa que pudessem atender as limitações de seus conhecimentos. Percebi isso, em especial, num relato de Amor-perfeito, que transcrevi na íntegra, com o objetivo de fazer transparecer a intencionalidade de sua ação: “[...] a gente avalia o aluno pelo que ele apresenta nas atividades. Eu tinha um aluno esse ano que só tinha nota baixa. Um

dia, numa prova, eu sentei com ele e ele respondeu a prova todinha. Se eu tivesse só entregue a prova ele não tinha conseguido. Eu via que ele sabia pela oralidade. Era como se ele ainda não tivesse feito a descoberta”. A maneira como essa professora conduziu a avaliação revela o limite da teoria em sua prática, embora também demonstre a presença de uma teoria divergente da que sustenta o modelo tradicional, o que contribui para reflexões e questionamentos no sentido de se contrapor à avaliação excludente e classificatória. Em relação a uma teoria que leve ao redimensionamento da prática avaliativa escolar, destaca Esteban:

O redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico, tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Deste ponto de vista a teoria sobre avaliação precisa assinalar, para atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos/ as e professores/ as a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos (2002, p.126).

Descrevendo a forma como procede em avaliação da aprendizagem, Amor-perfeito possibilitou conhecer-se o sentido por ela atribuído a sua ação, sentido esse que permeou também outras falas aqui referidas, como a de Anêmona: “A avaliação é um processo. Durante cada período- são quatro períodos-, a gente avalia o dia a dia”. A avaliação como processo supõe avaliar-se no dia-a dia, avaliarem-se os momentos da aprendizagem e também os do ensino. Assim o aluno e o professor compreenderão a avaliação de forma corriqueira, como uma atitude relacionada à vida aprendendo também a avaliar os fatos a sociedade e a si mesmos. “A gente avalia para saber onde o aluno estava e aonde ele chegou dentro do que foi planejado, dentro dos objetivos daquele ciclo que ele está” (Anêmona). Essa professora parece ter compreendido o caráter dinâmico da aprendizagem da forma como é proposta no ciclo, avaliando diferentes momentos em que o aluno se encontra no seu percurso de aprendizagem.

A avaliação assim compreendida é um complemento do processo ensino-aprendizagem e não um fim. É uma ação que integra a ação pedagógica e que é instrumento de redefinição permanente dessa prática, com vista ao aprimoramento do processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva continua Anêmona: “Os alunos com dificuldades são encaminhados para um apoio específico. Quando não dá para ser atendido, dentro da sala de aula, de acordo com as possibilidades, a gente vai recuperando o aluno dentro do processo”.



A visão das professoras sobre a prática também revela suas reflexões sobre sua ação, o que parece indicar que a transformação já tinha começado. Mesmo que essas professoras ainda não dispusessem do suporte teórico-metodológico, elas atuavam a seu modo, com os elementos de que dispunham.

O significado que a avaliação tem assumido na prática dos professores continua sendo um dos aspectos significativos para a concretização das orientações para a avaliação no contexto dos ciclos. Nas falas de Alfazema e Violeta, é possível perceber-se o esforço dessas professoras para vivenciarem a avaliação nessa perspectiva: “Você não avalia a criança só pela prova escrita, mas avalia no dia a dia, observando as diferenças individuais” (Alfazema). “Fazemos registros vendo também o desempenho da criança na sala de aula, a participação, o interesse. A gente precisa ver que a prova é uma avaliação, mas não é a única, é o dia-a-dia, o que ela traz de casa, a bagagem que ela já tem” (Violeta). Assim, avaliar não é somente analisar um momento e a avaliação passa a fazer parte do cotidiano, sendo realizada todos os dias, na interação professor-aluno, no acompanhamento individual e no coletivo. “Hoje a avaliação continua processual e contínua. A gente avalia no dia a dia o aluno” (Amarílis).

Avaliando as dificuldades e os avanços dos alunos o professor está também avaliando a sua prática pedagógica, sempre direcionada para os percursos dos alunos no rumo de sua aprendizagem. É isso que a fala de Amarílis reflete sobre o *para que avaliar*: “Avaliar para ver o nível deles, o que aprenderam e o que precisam melhorar. Não é feita para reprovar, mas para diagnosticar. Aí você vê em que precisa ajudar aquela criança. Não é uma avaliação reprovativa, é uma avaliação para ajudar. Se ela está com dificuldade, não passar adiante sem ajudar a criança” (Amarílis).

Uma das questões que contribuem para a rejeição dos ciclos é a fundamentação teórica-prática em relação à eliminação da reprovação, reforçada também na fala de Orquídea: “No ciclo não existe aquela estória de traumatizar o aluno com reprovação. Porque quando a criança não alcança aqueles objetivos, a gente dá seguimento para o ciclo seguinte. Não se pode reter o aluno”. [...] “No ciclo seguinte acontece dele superar as dificuldades, sem passar pelo trauma da reprovação” (Orquídea). Se a avaliação se dá num processo contínuo, supõe-se que, pelo menos teoricamente, as dificuldades dos alunos foram sendo atendidas na medida em que foram surgindo. Isso significa que, na vivência dessa avaliação que se faz no dia-a-dia existe a necessidade de se criar intimidade entre os sujeitos envolvidos, perceber desvios e apontar saídas, caminhos, trilhas, não se deixando acumular erros, mas chegando-se a tempo de se fazer correções processuais.

Com os ciclos e uma nova perspectiva para avaliar, existe o pressuposto da consciência do professor sobre sua ação pedagógica, evitando equívocos de várias naturezas, como, por exemplo, confundir avaliação contínua com aumento de instrumentos e momentos de avaliação. Isso tendo em vista a sua autonomia como enfatiza Alfazema: “O professor tem mais autonomia para avaliar, dando oportunidades à criança de mostrar o que aprendeu”.

Em seus depoimentos, as professoras demonstram saber que a avaliação é uma forma de acompanhar os passos dos alunos em sua caminhada de aprendizagem, que permite ajudá-los nesse percurso. Para isso elas procuram fundamentar sua prática no diálogo, em busca de elementos que as ajudem no reajustamento contínuo do processo de ensino. Com isso, buscam intervir no sentido de que todos cheguem aos objetivos propostos e se achem capazes de perceber seu potencial. A propósito, destaco a fala de Violeta: “Avaliação é você dar mais oportunidades aos alunos de dizerem quem são eles, ver suas atitudes, sua forma de pensar, sua criticidade. A gente vê, assim, que eles falam bem: mesmo na linguagem deles, bem informal, eles procuram manifestar os problemas e ansiedades deles”. Quando professor e aluno transformam a avaliação em atividade corriqueira e o aluno é respeitado sabendo que o resultado da avaliação não vai voltar-se contra ele, mas vai estar a favor dele, tudo fica mais natural. Essa é uma das dimensões transformadoras no que diz respeito à avaliação no contexto escolar. “Se o professor souber trabalhar com a proposta e entendeu como avaliar, ele mudou sua concepção de avaliação” (Orquídea). As práticas avaliativas podem ser realizadas de diferentes maneiras. Elas devem, no entanto, estar relacionadas com a perspectiva de avaliação que os professores entendem como coerente com os princípios de aprendizagem que adotam e com a compreensão da função que a escola exerce dentro do contexto social no qual está inserida.

Assim, o desafio que a avaliação nos ciclos trouxe para o professor foi procurar alternativas, pedagógicas e didáticas, para superar a concepção excludente e classificatória enraizada na escola pelo longo período de permanência do modelo tradicional. Nesse sentido, Orquídea procura dar um tom de avaliação contínua a sua experiência: “A gente usa muito a avaliação contínua, a gente está avaliando o aluno no dia-a-dia. Avalia o aluno como um todo: a gente está acompanhando o desenvolvimento dele”.

Como conferir, porém, um caráter de acompanhamento aos percursos individuais com turmas tão numerosas? Violeta relata seu procedimento em relação a tal situação: “Cada dia se tira um grupo para avaliar, não dá para avaliar 30 alunos num dia só. Avaliar é todo um processo: eu não posso avaliar somente pelo momento de uma prova ou de um exercício que foi para nota. Às

vezes eu não avalio todos de uma vez, vou pegando alguns. ‘Você não se deu bem hoje. O que está acontecendo?’ Eu avalio outro dia”. Ao mesmo tempo em que Violeta expõe o seu pensamento em avaliação, ela também explicita sua tentativa de situar sua prática avaliativa sob um ângulo diferenciado daquele do modelo tradicional. Nesse sentido, a fala da professora parece aproximar-se do que propõe Esteban:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas potencialidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.(1997, p.53 ).

Levando-se em conta o fato de não ter havido continuidade de acompanhamento e apoio dos responsáveis pela implantação dos ciclos no Ceará, as falas das professoras revelaram que, mesmo de forma solitária, elas ousaram fazer diferente em avaliação, em especial quando se tratava de trabalhar com registros escritos em avaliação. Apesar de o trabalho com registro exigir muito do professor, pelo fato de requerer atualizar-se registro de cada aluno, tornando-se essencial, desde os registros, elas pensarem em estratégias individualizadas, esse fator não apareceu como empecilho para que tentativas nesse sentido fossem realizadas: “Nas capacitações, falaram muito sobre avaliação processual e contínua. Todos os dias eu escolhia cinco alunos para avaliar. Avaliava tudo: leitura, escrita, o comportamento deles em sala de aula. Aí eu ia anotando ”(Amor-perfeito).

A avaliação acabou sendo o centro dos debates nos encontros de formação e na escola. Se, de um lado, esse fato provocou dilema e desgaste de alguns professores, por outro possibilitou que algumas práticas fossem aos poucos sendo transformadas, como no caso das experiências aqui relatadas pelas professoras entrevistadas. Assim, de certa forma, driblando as dificuldades, as professoras ousaram pensar e fazer a avaliação o mais próximo possível das orientações colocadas para o ciclo na experiência do Ceará. Essa disposição para vivenciar uma perspectiva diferenciada em avaliação também se evidencia na fala de Margarida: “O aluno está com dificuldade na leitura, só conhece as sílabas, não consegue fazer a junção: aí eu ia anotando. Era para a gente anotar na caderneta, para na série seguinte, a professora já conhecer as dificuldades do aluno. Isso aconteceu muitas vezes. A gente já recebia o aluno conhecendo suas dificuldades ”(Margarida).

O rompimento com o modelo tradicional de avaliação, em muitos pontos, já se faz presente na escola organizada em ciclos, no contexto estudado, apesar de todos os entraves neste estudo evidenciados sobre o processo de implantação dessa forma de organizar a escola. Vejamos a fala de Orquídea: “O ser humano está sempre aprendendo, e não é aquela avaliaçãozinha que vai medir conhecimento de ninguém, pelo contrário, às vezes há até um bloqueio”. “[...] Eu não avalio para medir conhecimento, porque isso é impossível, mas para ter um acompanhamento melhor do que a gente está repassando, já que a avaliação é contínua. Tem que dar uma paradinha para ver se o que a gente está repassando, está, realmente, sendo aprendido”. Orquídea expressa uma questão essencial para a ruptura com o modelo de avaliação tradicional. Trata-se da superação da avaliação como medida, em especial pela compreensão de que aprender é um processo permanente, que resulta de uma relação interativa, à medida que o aluno se relaciona com o conhecimento e com o mundo.

A avaliação, numa perspectiva contínua e formativa, ressalta o papel do professor como fomentador de um processo avaliativo dialógico e dinâmico, como o que a fala de Orquídea leva a suor: “Acho que a avaliação continua abrangente, considerando o ser humano como um todo. A aprendizagem é um processo, por isso a avaliação é processual”. No contexto dos ciclos, é essencial o acompanhamento individual dos alunos, mesmo numa estrutura em que essa tarefa não seja, simples, em razão da inumerável falta de condições, a começar pela grande quantidade de alunos sob a responsabilidade de único professor, já que a estratégia de se trabalhar com um coletivo de professores nos ciclos também não vingou, pelo menos na realidade estudada. Sobre a importância do acompanhamento individual ao aluno no processo avaliativo, Lima diz:

Vale ressaltar a importância do educador como fomentador de uma avaliação dialógica e dinâmica. Ao mesmo tempo interativa e diagnóstica, que busca o acompanhamento individual dos educandos inseridos em um grupo social de vários educandos, explorando as relações que ocorrem neste grupo e investindo na troca de experiências coletivas, dentro de uma pedagogia voltada, não para o passado da criança, mas para o seu futuro. Esse papel deve ainda dar maior relevância à avaliação, enquanto mecanismo de motivação para os educandos e educadores e a sua garantia primeira para o sucesso de ensino-aprendizagem (LIMA, 2003, p.116).

Um posicionamento crítico em busca de novos sentidos para a avaliação implica mergulhar-se no contexto com seus determinantes. Por isso, considero este estudo como um “trabalho de garimpagem”, de procurar e comparar, tentando evidenciar figuras de fundo, buscando os sentidos atribuídos pelas professoras entrevistadas à sua prática avaliativa na vivência com os

ciclos. Dessa forma, fui observando que as tensões e os conflitos que se deram na caminhada dos ciclos no Ceará encaminharam hipóteses para ações que precisam ser entendidas como formas de ampliar o conhecimento para formularem-se referenciais, mesmo provisórios, que ajudarão na construção de novos saberes, em especial sobre novas práticas avaliativas.

As idéias sobre avaliação evocadas nas falas concorrem para a constituição de novas referências, outras concepções e práticas avaliativas diferenciadas daquelas do modelo tradicional como as elencadas a seguir: perspectiva de avaliação contínua; prática avaliativa fundamentada no diálogo, em busca de elementos para reajuste contínuo do ensino; um “para quê” diferenciado no sentido de acompanhar o desenvolvimento do aluno; superação da idéia de avaliação como medida, pela compreensão de que aprender é um processo; papel do professor como propositor de um processo avaliativo dialógico e dinâmico; articulação da avaliação com o projeto pedagógico; avaliação para melhorar o ensino e aprendizagem envolvendo professor e aluno; avaliação associada à idéia de provocar melhorias; avaliar como esforço para chegar perto do aluno para estimular a aprendizagem; avaliar como forma de acompanhar percurso dos alunos para ajudá-los; avaliar para retomar o caminho do ensino-aprendizagem cotidianamente e registro com apoio para pensar em estratégias pedagógicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Principalmente a partir das idéias de Elias (1998) sobre diferentes reações das pessoas ante as situações súbitas, não planejadas, caracterizadas como dilemas, desenvolvi análises sobre o que representou a implantação dos ciclos no Ceará, com foco predominante nas orientações para avaliação nessa forma de organizar a escola. Nesse processo, acentuou-se o dilema entre o saber e o não-saber dos agentes envolvidos no regime das escolas organizadas em ciclos e a dinâmica de resistência deles para o enfrentamento dos desafios expressos pelos ciclos, especialmente das professoras entrevistadas, que não aceitaram a reforma sem reflexão, sem questionamento.

Ao longo do trabalho, nas falas, revelaram-se diferentes reações, como, segundo Elias (1998), é comum ocorrer nas possíveis respostas das pessoas ante os dilemas, justificando-se, assim, o pressuposto inicial deste estudo: a nova dinâmica trazida para a escola pela organização do ensino em ciclos constituiu um processo dilemático para os professores, que, diante do novo e por não terem tido uma preparação adequada, buscaram mecanismos de auto-organização como estratégia para novas práticas avaliativas, num contexto adverso, em termos estruturais, das escolas e do próprio sistema.

Em relação à implantação dos ciclos no Ceará, percebi, no contato com as professoras e na análise das falas, diferentes posições e reações, tanto em razão das características individuais dos agentes envolvidos, como no que diz respeito à maneira como ocorre o processo do regime do ciclo no citado contexto, considerando-se a forma como foi implantado e o desenvolvimento desse processo. Assim, suscitei questões no desenrolar do texto. No tópico em que tratei dos novos cenários para avaliação e das práticas avaliativas antigas, destaquei as falas das professoras que ofereceram resistência às orientações para a avaliação, não conseguindo desatrelar a sua prática das concepções relativas ao modelo tradicional. Noutro tópico, ainda, as reflexões recaíram sobre os argumentos das professoras em se tratando de desacreditar de uma avaliação voltada, prioritariamente, para o sucesso do aluno, descartando a possibilidade da não-reprovação. Em parte, concordo com argumentos que se contrapõem a não-reprovação nos ciclos em situações como a da experiência do Ceará, em que professores sem a devida qualificação tiveram que lidar com avaliação numa perspectiva tão complexa, principalmente quando se sabe da política de correção do fluxo escolar, mesmo que nivelada por baixo, deixando de priorizar as crescentes

exigências de aprendizagem. Essa situação leva à manutenção de estrutura injusta, pois os alunos pouco aprendem, de forma especial os mais pobres, evidenciando-se os resultados que se supõem positivos pelo fato de regularizarem o fluxo, satisfazendo os gestores, ao verem a adequação do país a alguns indicadores estatísticos internacionais.

Em meio ao dilema provocado pela implantação dos ciclos induzida pelo governo do estado do Ceará, porém, foi possível concluir que existe uma visão diferenciada de avaliação no ensino-aprendizagem, no grupo pesquisado. Essa constatação aproxima os resultados do estudo desenvolvido com o objetivo pretendido para ele, que foi compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas professoras que vivenciam os ciclos no Ceará, com o objetivo de identificar práticas avaliativas que se aproximem de uma perspectiva menos classificatória, mais associada ao processo de aprendizagem dos alunos e às intervenções pedagógicas para melhoria desse processo.

As análises sobre as diferentes reações dos agentes envolvidos com a nova perspectiva de avaliação que os ciclos vieram trazer muito se assemelham às diferentes reações aludidas por Elias (1998). Percebi, assim, que, embora ainda existindo, no campo pesquisado professoras a caminho da ruptura com o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem, outras se manifestaram abertas em relação a “um novo” que se anuncia, com estribo em suas práticas cotidianas ao avaliar. Embora ainda inseguras estas parecem compreender que a avaliação nos moldes tradicionais era insensata, considerando a idéia de avaliação no regime de ciclos.

Retomando o pensamento de Geertz (1997), ao enfatizar que se deve contextualizar a pessoa, quando se procura compreender os sentidos que ela dá à sua prática, e os elementos determinantes dessa prática presentes no próprio contexto onde essa pessoa se encontra, destaco que idéias sobre novas proposições para avaliação já estavam presentes no cenário educacional brasileiro, independentemente da forma como a escola se organiza. Os autores que mediarão as análises, com publicações, principalmente com origem em 1980, aqui citados, já trazem, em seus estudos, críticas e proposições para a ruptura com o suporte tradicional conferido à avaliação da aprendizagem.

Considero também relevante a busca iminente de capacitação, pelos professores, principalmente com início na segunda metade da década de 1990, quando eles se viram diante de tantas mudanças para a educação e buscaram qualificação por conta própria, nos cursos de caráter emergencial. Nesses cursos, é provável que as professoras entrevistadas também tenham interagido com novas abordagens em avaliação da aprendizagem. Daí a idéia de destacar “aproximações com

novos referenciais em avaliação da aprendizagem”. Os sinais de novos referenciais para avaliação foram encontrados, em especial, nas falas das professoras que vivenciam os ciclos, o que é coerente com a própria natureza da proposta, que tem um suporte teórico sociointeracionista, em que a aprendizagem está associada ao desenvolvimento pleno do aluno, pela mediação entre os membros de um mesmo grupo, sendo essa aprendizagem viabilizadora do processo de desenvolvimento. Coerente com essa abordagem, a avaliação não se presta a medir resultados, mas cuida do processo com aproximação constante dos alvos pretendidos, com a evolução dos educandos em de sua situação real. Foi nesse ponto que encampei os ciclos como espaço-tempo de resistência ao paradigma tradicional de avaliação, destinado a medir quanto do ensinado foi retido pelo aluno, dando suporte à classificação e à exclusão praticadas pela escola. Na proposta dos ciclos, quando levada em conta em sua complexidade e em seu compromisso com a real inclusão do aluno na escola e na sociedade, a avaliação se apresenta como instrumento mais voltado para a dimensão pedagógica a serviço de uma regulação individualizada das aprendizagens, visando aprimorá-la.

No contexto estudado, porém, a preparação do professorado para essa mudança ocorreu sob uma perspectiva técnica e prescritiva, não chegando a ser concretizada de maneira coerente com os pressupostos teóricos que deveriam orientar não só a avaliação mas também toda a dinâmica curricular e estrutural da escola. Principalmente no que se refere ao currículo e à avaliação, houve muitos desvios, de tal modo que se pode afirmar, apesar da adesão formal, não haver acontecido a implantação integral do regime de ciclos. Essa situação abriu brechas para que, ao seu modo, a escola se organizasse, supostamente, em ciclos. A falta de continuidade do programa de capacitação dos professores e a inconstância do acompanhamento que permitiram aos professores fugirem do dilema com “adaptações” feitas, em nome da “autonomia” conferida à escola. Isso descaracterizou o sistema de ciclos e levou ao cúmulo de se privilegiar o retorno à nota, símbolo maior da avaliação classificatória, meritocrática e excludente, por não mais haver mecanismos, por parte do Estado, capazes de “vigiar” e controlar as ações desenvolvidas na escola.

Aqui é oportuno deixar esta pergunta como reflexão: “A reforma mudou a escola? Ou a escola mudou a reforma?” Respostas a estas questões são pertinentes quando é considerada a indissociabilidade existente entre as reformas e o cotidiano das escolas, num entrelaçamento permanente. Assim, os discursos reformistas referentes aos ciclos no Ceará foram congruentes com as ações que se desencadearam na escola. Isso porque, admitindo-se ou não, na implantação de reformas como as semelhantes aos ciclos no referido estado, ao mesmo tempo que é reproduzido o discurso oficial no interior das escolas, ressoam outros discursos mais coerentes com as



necessidades do cotidiano pedagógico e com as condições dos agentes que nele desenvolvem seu papel.

O caráter meramente técnico e prescritivo dado ao parco processo de formação dos professores para os ciclos, no contexto estudado, foi tão evidente que, nas falas das professoras, em nenhum momento, foram citados elementos inerentes à teoria subjacente aos ciclos. Conceitos fundamentais da teoria de Vygotsky, como, por exemplo, *zona de desenvolvimento proximal*, tão essencial para a compreensão do desenvolvimento do aluno, por permitir o entendimento da dinâmica interna do desenvolvimento individual, nem de longe foram tocados, mesmo por aquelas professoras que manifestaram maior abertura para mudar a avaliação, cujos discursos demonstraram mais respaldo na necessidade de fazer diferente do que num suporte teórico.

Em se tratando de reformas na área de educação no Brasil, Anísio Teixeira (1983) já apontava contradições entre os valores proclamados e os valores reais da educação, configurando-se, assim uma longa tradição em que fenomenais propostas se tornaram, na realidade, experiências empobrecedoras, com efeitos distantes dos pretendidos. Frequentemente, ao sabor das injunções políticas, a educação no Brasil sofreu interrupções repentinas em seus projetos. Essas alterações se sucedem, principalmente, em função de mudança de governo, prejudicando os alunos, com as permanentes substituições na gestão dos órgãos oficiais do ensino. Assim, a descontinuidade das ações constituem um dos maiores males do país, principalmente quando programas e propostas são abandonados sem o devido cuidado em se avaliar seus sucessos e seus fracassos.

Em relação ao tema central deste estudo, qual seja, avaliação da aprendizagem, as análises também fizeram constatar a presença de um modelo misto nas escolas, mantendo-se concepções do padrão tradicional quantitativo, mesmo que suavizado por termos como “inclusão”, “leitura” e análises em relação a alguns aspectos subjetivos. Entendo, porém, que mudanças induzidas são epidérmicas e não trazem consigo o potencial para mudar, efetivamente, a avaliação. Nesse sentido constatei a manutenção de aspectos das práticas avaliativas coerentes com o modelo tradicional. Não se negando a incorporação de alguns aspectos da abordagem qualitativa, não-classificatória, é possível afirmar-se certo avanço na avaliação no ensino-aprendizagem; porém, esse avanço ainda não tem respaldo suficiente para a reconstrução generalizada da práxis avaliativa.

É preciso lembrar que a capacitação dispensada aos professores para trabalharem na perspectiva do ensino em ciclos no Ceará enfatizou o caráter técnico, pouco aliando o “fazer” em avaliação aos pressupostos que o deveriam sustentar. Isso significa que as mudanças impostas em algumas práticas avaliativas, como as aqui ressaltadas, não significam transformações no

paradigma epistemológico. Foi notório, todavia, na fala das professoras, algo de extrema relevância: a possibilidade de se visualizar uma escola diferente com práticas avaliativas diversificadas, o que faz crer que não há mais a tranqüilidade de se pensar que “ as coisas têm que ser assim”, porque não podem ser diferentes.

A implantação do regime de ciclos inscreve-se numa abordagem global e complexa, por isso não pode ser uma medida isolada, imposta sem discussões prévias, envolvendo os agentes que a protagonizarão. Ela exige um processo de implantação longo, que se estende muito além da fase inicial. A falta dessa perspectiva na implantação justifica o fato de a experiência com os ciclos não ter sido exitosa no contexto estudado, pelo aligeiramento e descontinuidade da formação, em especial dos professores. A razão dos ciclos assim como a nova lógica da avaliação incomodou por demais os professores, em seu trabalho em sala de aula, pois eles ficaram perplexos e sem rumo, pelo menos na fase inicial, para organizar suas ações.

Os depoimentos demonstraram que as professoras recorreram a cursos de formação, quando perceberam a fragilidade de sua formação e prática. Mas elas não consideraram isso a única solução: também sentiram necessidade de aliar a formação à experiência docente. É o saber de experiência que deve estar na base do cotidiano pedagógico dos professores. Esse saber deverá, pois, ser o início e o fim de qualquer fundamentação no campo da formação docente.

Os ciclos estão permeados por grandes desafios, não só para a escola, mas para todo o sistema de ensino, começando pelos órgãos oficiais da gestão, como principais responsáveis pelas transformações que, pelo menos supostamente, são pretendidas. Trabalhar com os ciclos não somente significa romper-se com práticas consolidadas nas escolas seriadas, mas, ao mesmo tempo que se destrói essas práticas, é desafiadora a construção de novas práticas. Isso se faz considerando-se, também, a vontade política, sobretudo, porque se trata de uma proposta circunscrita a uma abordagem democrática, a ser consolidada no coletivo dos segmentos que a escola atende.

A experiência com os ciclos no estado do Ceará foi mais uma proposta induzida pelo sistema, sem prévias discussões com os principais agentes que dela participaram. Como proposta “iluminada”, voltada para a correção do fluxo dos alunos do ensino básico, para a diminuição da evasão e da repetência, ela não proporcionou a estrutura necessária para a sua efetivação.

Na pesquisa de campo relativa a este estudo, na qual tomei como principal referência para a análise fragmentos de falas das professoras envolvidas com a referida experiência, na perspectiva da *entrevista compreensiva*, pude inferir que se tratou de uma reforma imposta às escolas e aos professores, que a ela aderiram sem a devida discussão anterior, mas com programas de

capacitação aligeirados e voltados somente para o aspecto operacional, sem aprofundamento nas bases teóricas, e além disso, estando as escolas desestruturadas em termos físicos, humanos e materiais. Esses fatores ocasionaram uma situação dilemática, que desestabilizou a escola e seus profissionais, originando medo, revolta e insegurança, conseqüentemente, prejudicando o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos.

Com o passar do tempo, entregue às injunções conjunturais, em especial pelas sucessivas crises do Estado, troca de governo, processo de municipalização do ensino fundamental, a experiência com os ciclos foi paulatinamente largada e, em nome de uma estranha autonomia concedida à escola. Essa autonomia não é considerada quando se implantam reformas no ensino, como foi o caso dos ciclos, as unidades escolares puderam adaptar os ciclos ao seu modo: já não havia programa de acompanhamento da experiência nem de capacitação de professores, tampouco de “vigilância”. O primeiro ponto tocado pelas escolas e seus grupos de professores foi a avaliação, o que era evidente, visto que esse era o fulcro da reforma, por evidenciar questões polêmicas, como a não-reprovação dentro dos ciclos, a forma de registro- envolvendo fichas e relatórios e, ainda, a marcante rejeição aos conceitos AS e ANS.

Destarte do dilema vivenciado pelas escolas durante a experiência com os ciclos, também me foi possível inferir o anúncio de sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem, os quais se aproxima da complexidade que esse regime veio trazer para o ensino-aprendizagem, desde a idéia de que as aulas não se enquadrariam mais numa relação pedagógica baseada na concepção de ensino como transmissão de conteúdos e de avaliação como meio de mensurar quanto do transmitido podia ser repetido pelo aluno. Desta forma, classificação, premiação, punição e controle não serviam mais como *leitmotiv* da atividade avaliativa das professoras.

Embora seja considerado que a mudança acontece de forma lenta e desarticulada, na maioria das vezes imperceptível, não há como se deixar de reconhecer a existência de um movimento, ainda que difuso, em meio às tensões que sinalizam para um novo “fazer” em avaliação. Os encaminhamentos para a inovação parecem estar delineados nas cabeças (acadêmicas) de cada um, no entanto a implantação de ações efetivas requer uma reflexão mais crítica, um trabalho árduo e de longo prazo.

Entendo, pois, que o conceito de avaliação na perspectiva da escolarização em ciclos, não pode ser articulado fora do propósito do qual essa proposta foi concebida, considerando-se, sobretudo, a inclusão e a democratização do ensino. Dessa forma a avaliação, como elemento curricular, intrínseco ao movimento pedagógico, deve acontecer num contexto participativo, sendo

vivenciada continuamente. Por isso os fios que tecem a resignificação das práticas avaliativas estão associados a uma teoria que conduz professores, pais e alunos à compreensão do processo de aprender e intervir construindo conhecimentos coletivamente.

## 6 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. **A metodologia CSA e a recuperação da aprendizagem como processo centrado na pessoa.** Monografia (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação. UFC. Fortaleza, 1990.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem:** concepções e atitudes dos professores do Ensino Fundamental em Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UFC. Fortaleza, 1997.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr., C. A. **Formação do educador:** organização da Escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: EDUNESP, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Amar se aprende amando.** 27 ed. Rio de Janeiro . São Paulo: Editora Record, 2003.

ARDOINO, Jaques. Abordagem Multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multireferencialidade na Ciência e na Educação.** São Carlos: UFCAR, 1998.

AQUINO, Maria Sacramento. **Um desafio para os professores:** como inserir as questões ambientais no currículo escolar? In: FERREIRA, Adir Luiz (Org.) **Entre flores e muros:** narrativas e vivências escolares. Porto Alegre: Sulina, 2006.

BARBIER, René. A Escuta Sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multireferencialidade na Ciência e na Educação.** São Carlos: Editora UFSCar, 1998.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Império do Terror - um olhar ecologista.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos Ciclos Escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **Os Ciclos de Aprendizagem**, Um Caminho Para Combater o Fracasso Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Ciclos como medidas políticas que incrementam o percurso na escola obrigatória. **O Público e o privado**. Fortaleza: UECE, 200. Ano 3, n.5, janeiro/junho, 2005.
- BARRIGA, A. D. **El exame**: textos para su história y debate. México: UNAM, 1993.
- BARROSO. Ester. Avaliação perversa. **Jornal O POVO**, Fortaleza, 26 dez. 1995. Caderno A, p.7.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos PCN. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. INRP. **Censo Escolar 2004**. Brasília, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Compreender: a miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CABRAL NETO, Antônio. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional** - desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- CASAL, Adolfo Yañez. Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica. Lisboa: Cosmos, 1996.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação à distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional** - desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. Núcleo de desenvolvimento curricular. **Organização do Ensino em Ciclos, Proposta Político-Pedagógica**. Fortaleza: abril de 1997.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. **Referenciais curriculares Básicos**. Fortaleza: novembro de 1997.
- COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Neoliberalismo, Cidadania e Qualidade em Educação. **Revista de Educação AEC**. Neoliberalismo- v.25, nº 100, jul./set., 1996- Brasília: AEC, 1996.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

DEMO, Pedro. Pobreza e política de educação. **Revista de educação AEC**, Brasília: n.94, p.09-39, jan./mar., 1995.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação no processo ensino-aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Jan./ fev./ mar./ abr., 2004.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J.E. M. M. Editores Ltda, 1988.

FIRME, H P.; LETICHEVSKY, A.C. **O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XI: enfrentando o desafio através da metavaliação**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.10, n.36, set., 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Nota: para quê? **Revista da educação AEC**, Brasília: n.60, p.49-58, abr./jul., 1986.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Jan. /fev./ mar./ abr., 2004, n. 5.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina, reflexões sobre minha práxis**. Organização e notas de Ana Maria Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2003. ( Série Paulo Freire)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa** \São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS. Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas. SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ciclos Seriação e Avaliação – Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. Prefácio: Por que a progressão continuada? In: PALMA FILHO, J. C., ALVES; M. L.; DRAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos de 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

GANDIN, Danilo. Algumas idéias sobre avaliação. **Revista de Educação AEC**, Brasília: n.97, p.48-55, out./dez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa/ Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GENTILE, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Algumas Considerações de Produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Educação AEC**. Neoliberalismo- v.25, nº 100, jul./set. Brasília: AEC, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, Candido Alberto. **Quinze anos de ciclos no ensino fundamental**: um balanço das pesquisas sobre sua implementação. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - jan./ fev. / mar. / abr., 2004, nº 25.

GUDINO, Patrícia. **O ENEN como retórica de persuasão**. **Revista de Educação AEC**. O Lugar do Ensino Médio na Educação Básica – v.28, nº 113, out./dez., 1999 – Brasília: AEC, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio, Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: educação e realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Avaliação Educacional**: medo e poder! São Paulo: Cortez, 1980.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**. Uma Proposta Transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.



\_\_\_\_\_. Em Porto Alegre, escola municipal por ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. **Revista de Educação AEC**. Matérias Escolares, Histórias e Sentidos- v.25, n. 101, out./dez. 1996: AEC, 1996, Brasília: AEC, 1996.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação educacional: julgamento x construção**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola secundária moderna: organização, métodos e processos**. Rio de Janeiro: Centro de pesquisas educacionais, 1962.

LUDKE, Menga. Evolução em Avaliação. In FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. Revista de Educação AEC, Brasília: n 60, p.23-37, abr./jul. 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos.. Avaliação da aprendizagem escolar. Apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v.20, n.101, jul./ago., 1991.

LODI, Gilda Pazzini; MENDES, Rosa Emília de Araújo. **Escola, Ensino, avaliação**. Coletânea AMAE. Minas Gerais: p.07-20, 1992.

Mc. DONALD, Brendan Colleman. **Problemas da avaliação escolar**. Col. Documentos Universitários. Fortaleza: UFC, n.20, p.07-20, 1985.

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: Artemed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Professoras Alfabetizadoras: Quem são , o que pensam, como alfabetizam**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2000.

MELO, Zuleide Faria de. A falência do discurso neoliberal. **Revista de Educação AEC**. Neoliberalismo- v.25, nº 100, jul./set. 1996- Brasília: AEC, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MILLS C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Currículo Nacional e Avaliação: elementos para uma discussão. **Revista de Educação AEC**. Neoliberalismo – V.25, nº 100, jul./set. 1996, Brasília: AEC, 1996.

OSOWSKI, Cecília. Avaliação e poder: disciplinar e/ou transformar? **Revista de Educação AEC**, Brasília: n.94, p.41-48, Jan/Mar. 1995.

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

PERRENOUD, Philippi. Não Mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio: (Orgs.) – **Avaliação em Educação novas perspectiva**. Porto: Porto, 1993 p.171-191.

\_\_\_\_\_. **OS Ciclos de Aprendizagem - um Caminho Para Combater o Fracasso Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIM, Evandro, (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação e qualidade do ensino** - implicações sócio-políticas. Coletânea AMAE, Minas Gerais: p.19-24, 1992.

SACRISTAN, J.Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANDOVAL, Lorenzo G. Educação *versus* Pobreza In: MENEZES, Luis C. (org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, Janssen Filipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SILVA, Maria Terezinha Pereira e. É preciso repensar o sistema de avaliação. **Revista do Professor**. Porto Alegre: p.13-16, jan. /mar., 1987.

SILVA, Rosália de Fátima e. **A Entrevista Compreensiva**. Texto utilizado para discussão no Curso de Procedimentos: objeto, contexto e técnicas de análise I . UFRN. DEPEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. No “fazer da política”, o “conceito educação cidadania”. In CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional** – desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

STREHL, Afonso. Sistema de avaliação: um convite à mudança. **Revista do professor**, Porto Alegre, p.44, jan./mar., 1989.

TEIXEIRA, Anísio S. Valores proclamados e valores reais nas instituições educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v.64, n.148, 1983.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por Entre Planos, Fios e Tempos: A pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.) **Itinerários de Pesquisa, Perspectiva qualitativa em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2003.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1993.

\_\_\_\_\_. Ciclos de formação um horizonte libertador para a escola do 3. milênio. **Revista de Educação AEC**. E agora 2000? \_ v.28, n. 111abr./ jun. 1999. – Brasília: AEC,1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: do “proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”**. Série estudos, pesquisa, inovação. Fortaleza: SEDUC, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política Educacional e Planejamento**. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1989.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### **Roteiro de entrevista.**

1. Motivos que levaram ao magistério (opção profissional, circunstâncias, formação, tempo de magistério, sentido da avaliação durante percebido a escolaridade e a formação profissional)

2. O ensino em ciclos ( processo de capacitação, ensino, aprendizagem, dinâmica da sala de aula, planejamento, apoio, experiências didáticas, intervenções pedagógicas, evasão, reprovação)

3. Avaliação nos ciclos ( capacitação sobre a proposta avaliativa no ciclo. para que avalia. como avalia. como utiliza os resultados, instrumentos, registros.)

4. Envolvimento dos alunos (aceitação)

5. Receptividade dos pais

6. Acompanhamento por parte do CREDI, da SEDUC, grupo gestor da escola

7. Principais dificuldades

8. Sentido da avaliação de acordo com a vivência no ensino em ciclos, avanços em relação a compreensão e prática de avaliação

9. Outros aspectos a destacar em relação a experiência avaliativa nos ciclos

## APÊNDICE 2

### PLANO EVOLUTIVO 1

.Motivação para o magistério:

circunstâncias

opção

.Formação para o magistério:

formação inicial

formação em serviço

.Avaliação no processo de formação:

modelo

características

conseqüências

.Capacitação para o ensino em ciclos:

.inicial

continuada

expectativas

conseqüências

nível Compreensão da proposta

.Avaliação no regime de ciclo:

concepção

práticas

forma de registro

utilização dos resultados

nível de compreensão dos professores

## APÊNDICE 3

### PLANO EVOLUTIVO 2

- Motivação para o Magistério:
  - magistério como dom
  - contrato público como presente
- Formação.
  - professor, fruto da educação tradicional
  - formação em serviço – Pedagogia em regime especial
- Avaliação conteudista na formação do professor
- Capacitação dos professores para os ciclos:
  - processo “à queima-roupa”
  - necessidade de compreensão dos professores para aceitar a proposta
- O professor e o regime de ciclo:
  - acomodação e rejeição
  - necessidade de aprender a aprender
  - inovação e sacrifício
- Avaliação:
  - contínua e diagnóstica
  - abrangente
  - superação da idéia de avaliação como medida
  - incongruências: uso de notas
    - provas bimestrais
    - transformação de registros escritos em notas

## APÊNDICE 4

### PLANO EVOLUTIVO 3

- Motivação para o Magistério:
  - magistério como dom
  - contrato público como presente
- Formação:
  - professor, fruto da educação tradicional
  - formação em serviço – Pedagogia em regime especial
  - graduação como imposição da LDB 9394\96
- Avaliação conteudista na formação do professor.
- Capacitação dos professores para os ciclos:
  - processo “à queima-roupa”
  - só aconteceu no início
  - incapacidade dos FORMADORES
  - não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la
  - capacitação como esperança-não atendimento das expectativas
  - .
- O professor e o regime de ciclo:
  - caráter de imposição da proposta
  - acomodação e rejeição
  - necessidade de aprender a aprender
  - inovação e sacrifício
  - esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta
- Os pais e a relação com os ciclos:
  - maior acompanhamento
  - exigência em relação á notas



- Avaliação:

contínua e diagnóstica

abrangente

recuperação no dia-a-dia

conjunto de avaliações, incluindo a bimestral

avaliação para ajudar o aluno

registro como indicativo para melhoria

avaliação diagnóstica relacionada a história do aluno

superção da idéia de avaliação como medida.

incongruências: uso de notas

provas bimestrais

transformação de registros escritos em notas

## APÊNDICE 5

### PLANO EVOLUTIVO 4

- Motivação para o Magistério:
  - magistério como dom
  - vocação
  - o (a) professor (a) como pai, como mãe
  - admiração pela professora
  - contrato público como presente
- Formação:
  - professor, fruto da educação tradicional
  - formação em serviço – Pedagogia em regime especial
  - graduação como imposição da LDB 9394\96
  - graduação regular x graduação em regime especial
- Avaliação na formação do professor:
  - conteudista
  - não era tão ampla
  - não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial
- Capacitação dos professores para os ciclos:
  - processo “à queima-roupa”
  - só aconteceu no início
  - incapacidade dos FORMADORES
  - não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la
  - capacitação como esperança-não atendimento das expectativas
  - “largaram à beira do caminho”
  - não finalização de propostas copiadas de outras experiências
  - distorções da proposta - falta de acompanhamento
  - necessidade de capacitação progressiva
- O professor e o regime de ciclo:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
acomodação e rejeição  
necessidade de aprender a aprender  
inovação e sacrifício  
esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta

.Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento  
exigência em relação á notas e realização de provas  
comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins

• Avaliação:

contínua e diagnóstica  
aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo  
abrangente  
recuperação no dia-a-dia  
conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
avaliação para ajudar o aluno  
registro como indicativo para melhoria  
avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
avaliação acompanha a aprendizagem  
não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
superação da idéia de avaliação como medida  
superação do trauma da reprovação  
mudança para melhor:se o professor entender a mudança, muda a concepção  
incongruências: uso de notas  
provas bimestrais  
transformação de registros escritos em notas

## APÊNDICE 6

### PLANO EVOLUTIVO 5

Motivação para o Magistério:

magistério como dom  
vocação  
o (a) professor (a) como pai, mãe  
admiração pela professora – espelho  
magistério, Profissão Mulher  
contrato público como presente

Formação:

professor, fruto da educação tradicional  
formação em serviço – Pedagogia em regime especial  
graduação como imposição da LDB 9394\96  
Graduação regular x graduação em regime especial

Avaliação na formação do professor:

conteudista  
não era tão ampla  
não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
rigorosa e centrada na nota

Capacitação dos professores para os ciclos:

processo “à queima-roupa”  
só aconteceu no início  
incapacidade dos FORMADORES  
formadores aprendiam com a experiência de professores  
não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la  
capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
“largaram à beira do caminho”

não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos

O professor e o regime de ciclo:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta  
 criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades

Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento  
 a exigência em relação á notas e realização de provas  
 comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins  
 não compreensão: em que série meu filho está?

Avaliação:

contínua e diagnóstica  
 o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação  
 acontecendo  
 abrangente  
 recuperação no dia-a-dia  
 conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
 não reprovativa  
 avaliação para ajudar o aluno  
 registro como indicativo para melhoria  
 avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
 avaliação acompanha a aprendizagem

não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
superação da idéia de avaliação como medida  
superação do trauma da reprovação  
mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
incongruências: uso de notas  
    provas bimestrais  
    transformação de registros escritos em notas  
    motivação dos pais atrelada á entrega do boletim

Mudanças no percurso:

volta ao sistema de notas  
não se trabalha somente com projetos  
maior cobrança em relação à conteúdos  
realização de semanas de provas  
provas bimestrais

## APÊNDICE 7

### PLANO EVOLUTIVO 6

Motivação para o Magistério:

magistério como dom  
vocação  
ideal de criança  
o (a) professor (a) como pai, mãe  
admiração pela professora – espelho  
magistério, profissão mulher  
contrato público como presente

Formação:

professor, fruto da educação tradicional  
formação em serviço – Pedagogia em regime especial  
graduação como imposição da LDB 9394\96

Avaliação na formação do professor:

conteudista  
não era tão ampla  
não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
rigorosa e centrada na nota  
realizada somente através de provas escritas  
marcada pelo medo de errar  
decorar como principal habilidade

Capacitação dos professores para os ciclos:

processo “à queima-roupa”  
só aconteceu no início  
incapacidade dos FORMADORES

formadores aprendiam com a experiência de professores  
 não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la  
 capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
 “largaram à beira do caminho”  
 deixou muito a desejar.  
 não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos

O professor e o regime de ciclo:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram ”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta  
 criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades

Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento  
 a exigência em relação á notas e realização de provas  
 comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins  
 não compreensão: em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos:

Avaliação:

contínua e diagnóstica.  
 o AS ( aprendizagem satisfatória) e o ANS ( aprendizagem não satisfatória )  
 aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo.  
 abrangente.recuperação no dia-a-dia



conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
 não reprovativa  
 avaliação para ajudar o aluno  
 registro como indicativo para melhoria  
 avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
 avaliação acompanha a aprendizagem  
 não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
 superação da idéia de avaliação como medida  
 superação do trauma da reprovação  
 mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
 incongruências: uso de notas  
     provas bimestrais  
     transformação de registros escritos em notas  
     motivação dos pais atrelada á entrega do boletim

Evidências de distorções no percurso:

volta ao sistema de notas  
 maior cobrança em relação à conteúdos  
 realização de semanas de provas  
 provas bimestrais

Algumas evidências da não compreensão da proposta pelo professor:

mudança nos registros da avaliação ( notas )  
 organização das turmas pelo domínio da leitura  
 incapacidade das professoras em avaliar de forma  
 desvinculada da nota  
 .retenção do aluno  
 distorção da idéia de intervenção pedagógica  
 .idéia promocional ( passar de ano ) como prioridade  
 insegurança em relação a novas formas de avaliar  
 utilização e explicação do AS e ANS baseadas na escala de  
 notas ou conceitos

## APÊNDICE 8

### PLANO EVOLUTIVO 7

Motivação para o Magistério:

magistério como dom  
vocação  
ideal de criança  
o (a) professor (a) como pai, mãe  
admiração pela professora – espelho  
magistério, Profissão Mulher  
contrato público como presente

Formação:

professor, fruto da educação tradicional  
formação em serviço – Pedagogia em regime especial  
graduação como imposição da LDB 9394\96  
graduação e especialização como forma de aperfeiçoamento em serviço

Avaliação na formação do professor:

conteudista  
não era tão ampla  
não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
rigorosa e centrada na nota  
realizada somente através de provas escritas  
marcada pelo medo de errar  
decorar como principal habilidade  
falta de consciência das conseqüências do modelo tradicional

Capacitação dos professores para os ciclos:

processo “à queima-roupa”  
 só aconteceu no início  
 incapacidade dos FORMADORES  
 formadores aprendiam com a experiência de professores  
 não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la  
 capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
 “largaram à beira do caminho”  
 deixou muito a desejar  
 não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos  
 capacitação e não consideração da realidade da escolas

O professor e o regime de ciclo:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta  
 criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades

Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento.  
 a exigência em relação á notas e realização de provas.  
 comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins.  
 não compreensão: Em que série meu filho está

Os alunos e a relação com os ciclos:

Avaliação:

contínua e diagnóstica

o AS ( aprendizagem satisfatória) e o ANS ( aprendizagem não satisfatória )  
o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação  
acontecendo  
abrangente  
recuperação no dia-a-dia  
conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
não reprovativa  
acompanhamento do percurso do percurso individual do aluno  
a oralidade e a escrita no processo de avaliação  
avaliação para ajudar o aluno  
registro como indicativo para melhoria  
avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
avaliação acompanha a aprendizagem  
não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
superação da idéia de avaliação como medida  
superação do trauma da reprovação  
mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
incongruências:

- uso de notas
- provas bimestrais
- transformação de registros escritos em notas
- motivação dos pais atrelada á entrega do boletim

Evidências de distorções no percurso:

- volta ao sistema de notas
- não se trabalha somente com projetos
- maior cobrança em relação à conteúdos
- realização de semanas de provas
- provas bimestrais

Algumas evidências da não compreensão da proposta pelo professor:

- mudança nos registros da avaliação (notas )

organização das turmas pelo domínio da leitura  
.incapacidade das professoras em avaliar de forma  
desvinculada da nota  
retenção do aluno  
distorção da idéia de intervenção pedagógica  
planejamento na perspectiva tecnicista  
idéia promocional ( passar de ano ) como prioridade  
insegurança em relação a novas formas de avaliar  
utilização e explicação do AS e ANS baseadas na escala de  
notas ou conceitos

## APÊNDICE 9

### PLANO EVOLUTIVO 8

Motivação para o Magistério:

magistério como dom  
vocação  
ideal de criança  
o (a) professor (a) como pai, mãe  
admiração pela professora – espelho  
magistério, Profissão Mulher

Formação:

professor, fruto da educação tradicional  
formação em serviço – Pedagogia em regime especial  
graduação como imposição da LDB 9394\96  
graduação regular x graduação em regime especial

Avaliação na formação do professor:

conteudista  
não era tão ampla  
não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
rigorosa e centrada na nota  
realizada somente através de provas escritas  
marcada pelo medo de errar  
decorar como principal habilidade

Capacitação dos professores para os ciclos:

processo “à queima-roupa”  
só aconteceu no início

incapacidade dos FORMADORES  
 formadores aprendiam com a experiência de professores  
 não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceitar - a  
 capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
 “largaram à beira do caminho”  
 deixou muito a desejar  
 ciclos como sonho que pela falta de acompanhamento foi se perdendo  
 não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos

O professor e o regime de ciclo:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta  
 criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades

Os pais e a relação com os ciclos.

maior acompanhamento  
 a exigência em relação às notas e realização de provas  
 comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins  
 não compreensão: Em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos:

Avaliação:

contínua e diagnóstica  
 o AS (aprendizagem satisfatória) e o ANS (aprendizagem não satisfatória)

o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo  
 abrangente  
 recuperação no dia-a-dia  
 conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
 não reprovativa  
 avaliação para ajudar o aluno  
 registro como indicativo para melhoria  
 avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
 avaliação acompanha a aprendizagem  
 não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
 superação da idéia de avaliação como medida  
 superação do trauma da reprovação  
 mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
 incongruências:

- uso de notas
- provas bimestrais,
- transformação de registros escritos em notas
- motivação dos pais atrelada á entrega do boletim

- volta ao sistema de notas
- não se trabalha somente com projetos
- maior cobrança em relação à conteúdos
- realização de semanas de provas
- provas bimestrais

Algumas evidências da não compreensão da proposta pelo professor:

- mudança nos registros da avaliação (notas ).
- organização das turmas pelo domínio da leitura.
- incapacidade das professoras em avaliar de forma desvinculada da nota.



retenção do aluno.

distorção da idéia de intervenção pedagógica.

planejamento na perspectiva tecnicista.

idéia promocional ( passar de ano ) como prioridade.

insegurança em relação a novas formas de avaliar.

utilização e explicação do AS e ANS baseadas na escala de notas ou conceitos.

## APÊNDICE 10

### PLANO EVOLUTIVO 9

. Motivação para o Magistério:

magistério como dom  
vocação  
ideal de criança  
o (a) professor (a) como pai, mãe  
admiração pela professora – espelho  
magistério, Profissão Mulher  
contrato público como presente

Formação:

papel da escola pública na formação do professor  
professor, fruto da educação tradicional  
formação em serviço – Pedagogia em regime especial  
graduação como imposição da LDB 9394\96  
graduação regular x graduação em regime especial  
a luta pela graduação em serviço

Avaliação, na formação do professor:

conteudista  
não era tão ampla  
não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
rigorosa e centrada na nota  
realizada somente através de provas escritas  
marcada pelo medo de errar  
decorar como principal habilidade  
o medo e o decoreba

Capacitação dos professores para os ciclos:

processo “à queima-roupa”  
 só aconteceu no início  
 incapacidade dos FORMADORES  
 formadores aprendiam com a experiência de professores  
 não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceitá-la  
 capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
 “largaram à beira do caminho”  
 deixou muito a desejar  
 ciclos como sonho que pela falta de acompanhamento foi se perdendo  
 não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos

O professor e o regime de ciclo:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta  
 criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades  
 acompanhamento individual do aluno como dificuldade”  
 dificuldade dos professores em compreender os vários aspectos propostos para  
 avaliação no início da experiência  
 a maneira de avaliar no início levou o professor a não gostar da proposta

Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento

a exigência em relação á notas e realização de provas  
 comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins  
 não compreensão: em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos:

. acomodação – não reprovação.

Avaliação:

contínua e diagnóstica

o AS ( aprendizagem satisfatória) e o ANS ( aprendizagem não satisfatória )

o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação

acontecendo

abrangente - global

recuperação no dia-a-dia

conjunto de avaliações, incluindo a bimestral

não reprovativa

avaliação para ajudar o aluno

registro como indicativo para melhoria

avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno

avaliação acompanha a aprendizagem

não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário

superção da idéia de avaliação como medida

superção do trauma da reprovação

mudança para melhor.Se o professor entender a mudança muda a concepção

incongruências:.

uso de notas,

provas bimestrais

transformação de registros escritos em notas,

motivação dos pais atrelada á entrega do boletim.

provas como forma de preparar alunos para concursos

Evidências de distorções no percurso:

volta ao sistema de notas – ‘a avaliação voltou ao normal’.  
não se trabalha somente com projetos,  
maior cobrança em relação à conteúdos,  
realização de semanas de provas,  
provas bimestrais,  
avaliação de interesse e participação associadas à avaliação  
contínua e avaliação de conteúdos associada á prova bimestral  
a reprovação,  
a avaliação com o mesmo modelo da seriação  
a avaliação amarrada com muitos aspectos

Algumas evidências da não compreensão da proposta pelo professor:

mudança nos registros da avaliação (notas )  
incapacidade das professoras em avaliar de forma  
desvinculada da nota.  
retenção do aluno  
idéia promocional ( passar de ano ) como prioridade  
insegurança em relação a novas formas de avaliar  
utilização e explicação do AS e ANS baseadas na escala de  
notas ou conceitos  
adaptação das escolas aos ciclos ou adaptação dos ciclos às escolas?

## APÊNDICE 11

### PLANO EVOLUTIVO 10

Avaliar:

sinais de um “Paradigma Emergente”  
contínua e diagnóstica  
o AS ( aprendizagem satisfatória) e o ANS ( aprendizagem não satisfatória )  
o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo.  
abrangente - global  
recuperação no dia-a-dia  
conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
não reprovativa  
avaliação para ajudar o aluno  
registro como indicativo para melhoria  
avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
avaliação acompanha a aprendizagem  
não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
superação da idéia de avaliação como medida  
superação do trauma da reprovação  
mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
avaliação por grupo como estratégia para turmas numerosas  
avaliação como referência para intervenções pedagógicas

Entre o saber e o não saber – incongruências e distorções.

avaliação como principal dificuldade do professor  
uso de notas  
provas bimestrais  
transformação de registros escritos em notas  
motivação dos pais atrelada á entrega do boletim

provas como forma de preparar alunos para concursos  
 .realização de semanas de provas

provas bimestrais – “não se pode abrir mão desse recurso”

avaliação de interesse e participação associadas à avaliação

contínua e avaliação de conteúdos associada á prova

bimestral

a reprovação

capacitação-na-ção dos professores para o ciclo;

O Processo:

processo “à queima-roupa”

só aconteceu no início

incapacidade dos FORMADORES

formadores aprendiam com a experiência de professores

não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la

capacitação como esperança-não atendimento das expectativas

“largaram à beira do caminho”

deixou muito a desejar

ciclos como sonho que pela falta de acompanhamento foi se perdendo

não finalização de propostas copiadas de outras experiências

distorções da proposta - falta de acompanhamento

necessidade de capacitação progressiva

a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos

estudos anteriores e continuados na escola como estratégia de compreensão

da proposta

O “velho paradigma”

Motivação e Formação:

magistério como dom

vocação  
 ideal de criança  
 o (a) professor (a) como pai, mãe  
 admiração pela professora – espelho  
 magistério, profissão mulher.  
 contrato público como presente.  
 papel da escola pública na formação do professor.  
 Professor, fruto da educação tradicional.  
 formação em serviço – pedagogia em regime especial.  
 graduação como imposição da LDB 9394\96  
 graduação regular x graduação em regime especial  
 a luta pela graduação em serviço

#### Avaliação na formação do professor:

conteudista  
 não era tão ampla  
 não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
 rigorosa e centrada na nota  
 realizada somente através de provas escritas  
 marcada pelo medo de errar  
 decorar como principal habilidade  
 o medo e a decoreba

#### O professor e a relação com os ciclos:

caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício



esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta  
criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades  
dificuldade dos professores em compreender os vários aspectos propostos  
para avaliação no início da experiência  
a maneira de avaliar no início levou o professor a não gostar da proposta

Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento  
a exigência em relação às notas e realização de provas  
comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins  
não compreensão: Em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos. Acomodação associada à ideia de não reprovação

## APÊNDICE 12

### PLANO EVOLUTIVO 11

Avaliar:

Sinais de um “Paradigma Emergente

Contínua e diagnóstica

O aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo

Abrangente - Global

Recuperação no dia-a-dia

Conjunto de avaliações, incluindo a bimestral

Não reprovativa

Avaliação para ajudar o aluno

Registro como indicativo para melhoria

Avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno

Avaliação acompanha a aprendizagem

Não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário

Superação da idéia de avaliação como medida

Superação do trauma da reprovação

Mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção

Avaliação por grupo como estratégia para turmas numerosas

Avaliação como referência para intervenções pedagógicas

Entre o saber e o não saber – o que não mudou:

a avaliação como principal dificuldade do professor

provas bimestrais

transformação de registros escritos em notas

motivação dos pais atrelada á entrega do boletim

provas como forma de preparar alunos para concursos

realização de semanas de provas

provas bimestrais – “não se pode abrir mão desse recurso”.  
 avaliação de interesse e participação associadas à avaliação contínua  
 avaliação de conteúdos associada à prova bimestral  
 a reprovação,  
 a avaliação no ciclo amarrada a muitos aspectos  
 cultura da não reprovação como prejuízo para o aluno  
 não reprovação somente para efeito estatístico

O AS ( Aprendizagem Satisfatória) e o ANS ( Avaliação não satisfatória ):

interpretação distorcida  
 lacunas a serem preenchidas  
 angústia do professor  
 a volta à nota

Avaliação de sistema e avaliação no ciclo.

Capacitação-na-ação dos professores / Compreender para transformar:

Rejeição e entraves:

a não participação dos professores no processo de implementação  
 caráter de imposição da proposta -“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta

O Processo:

processo “à queima-roupa”  
 só aconteceu no início

incapacidade dos formadores  
 formadores aprendiam com a experiência de professores  
 não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la  
 capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
 “largaram à beira do caminho”  
 deixou muito a desejar  
 ciclos como sonho que pela falta de acompanhamento foi se perdendo  
 não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos  
 estudos anteriores e continuados na escola como estratégia de compreensão  
 da proposta

Trabalho docente / Manifestação de vida:

Motivação e formação:

magistério como dom  
 vocação  
 ideal de criança  
 o (a) professor (a) como pai, mãe  
 admiração pela professora – espelho  
 magistério, profissão mulher  
 contrato público como presente  
 papel da escola pública na formação do professor  
 professor, fruto da educação tradicional  
 formação em serviço – Pedagogia em regime especial  
 graduação como imposição da LDB 9394\96  
 graduação regular x graduação em regime especial  
 a luta pela graduação em serviço

Avaliação na Formação do Professor:

conteudista.  
não era tão ampla.  
não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial.  
rigorosa e centrada na nota.  
realizada somente através de provas escritas.  
marcada pelo medo de errar.  
decorar como principal habilidade.  
o medo e o decoreba.

O professor e a relação com os ciclos:

criatividade do professor como recurso para enfrentar as  
dificuldades  
dificuldade dos professores em compreender os vários aspectos propostos  
para avaliação no início da experiência  
a maneira de avaliar no início levou o professor a não gostar da proposta

Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento  
a exigência em relação às notas e realização de provas  
comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins  
não compreensão: Em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos:

acomodação associada à ideia de não reprovação

## APÊNDICE 13

### PLANO EVOLUTIVO 12

Avaliar:

sinais de um Paradigma Emergente  
contínua e diagnóstica  
o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo  
abrangente - global  
recuperação no dia-a-dia  
conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
não reprovativa  
avaliação para ajudar o aluno  
registro como indicativo para melhoria  
avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
avaliação acompanha a aprendizagem  
não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
superação da idéia de avaliação como medida  
superação do trauma da reprovação  
mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
avaliação por grupo como estratégia para turmas numerosas  
avaliação como referência para intervenções pedagógicas

Entre o saber e o não saber – O que não mudou:

Avaliação como principal dificuldade do professor  
provas bimestrais  
transformação de registros escritos em notas  
motivação dos pais atrelada á entrega do boletim  
provas como forma de preparar alunos para concursos

realização de semanas de provas,  
 provas bimestrais – “não se pode abrir mão desse recurso”  
 avaliação de interesse e participação associadas à avaliação  
 contínua e avaliação de conteúdos associada á prova  
 bimestral, a reprovação  
 a avaliação no ciclos amarrada a muitos aspecto  
 cultura da não reprovação como prejuízo para  
 o aluno  
 não reprovação somente para efeito estatístico

O AS ( Aprendizagem Satisfatória) e o ANS ( Avaliação não satisfatória )

interpretação destorcida,  
 lacunas a serem preenchidas,  
 o registro: entre anotações e a nota  
 Avaliação mais simples na seriação  
 angústia do professor  
 a volta à nota

Avaliação de sistema e avaliação no ciclos.

Capacitação-na-ação dos professores / Compreender para transformar.

Rejeição e entraves.

A não participação dos professores no processo de implementação

Caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”

Professores simplesmente “engoliram”

Acomodação e rejeição

Necessidade de aprender a aprender

Inovação e sacrifício

Esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta

Solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta

O Processo./ Do medo ao desafio \_ Sofrimento e rejeição

Processo “à queima-roupa”

Só aconteceu no início

Incapacidade dos formadores.

Formadores aprendiam com a experiência de professores

Não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la

Capacitação como esperança-não atendimento das expectativas

“Largaram à beira do caminho”

Deixou muito a desejar

Ciclos como sonho que pela falta de acompanhamento foi se perdendo

Não finalização de propostas copiadas de outras experiências

Distorções da proposta - falta de acompanhamento

Necessidade de capacitação progressiva

A graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos

Estudos anteriores e continuados na escola como estratégia de compreensão da proposta

Trabalho docente / Manifestação de vida

Motivação e Formação.

O gosto pelo magistério

Magistério como dom

Vocação

Ideal de criança.

O (a) professor (a) como pai, mãe

Admiração pela professora – espelho

Magistério, Profissão Mulher

Contrato público como presente

Professor, fruto da educação tradicional

Formação em serviço – Pedagogia em regime especial

Graduação como imposição da LDB 9394/96

Graduação regular x graduação em regime especial



Relevância da graduação em serviço  
 A luta pela graduação em serviço  
 Magistério como valorização pessoal e profissional

#### Avaliação na Formação do Professor

Conteudista  
 Não era tão ampla.  
 Não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
 Rigorosa e centrada na nota  
 Realizada somente através de provas escritas  
 Marcada pelo medo de errar  
 Decorar como principal habilidade  
 O medo e o decoreba

#### O professor e a relação com os ciclos.

Criatividade do professor como recurso para enfrentar as  
 Dificuldades  
 Dificuldade dos professores em compreender os vários aspectos propostos  
 para avaliação no início da experiência.  
 A maneira de avaliar no início levou o professor a não gostar da proposta.  
 Quantidade de alunos por turma e a inviabilidade para o necessário  
 Acompanhamento individual.

#### Os pais e a relação com os ciclos.

Maior acompanhamento.  
 A exigência em relação às notas e realização de provas.  
 Comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins.  
 Não compreensão: Em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos.

Acomodação associada à idéia de não reprovação.

Falta de apoio e condições para o professor como fator de não  
aprendizado para o aluno.

O aspecto social e dificuldade de aprendizagem

## APÊNDICE 14

### PLANO EVOLUTIVO 13

Avaliar:

sinais de um “Paradigma Emergente”  
contínua e diagnóstica  
o aluno não sofre a tensão de ser avaliado. Nem sente a avaliação acontecendo  
abrangente - Global  
recuperação no dia-a-dia  
conjunto de avaliações, incluindo a bimestral  
não reprovativa  
avaliação para ajudar o aluno  
registro como indicativo para melhoria  
avaliação diagnóstica relacionada à história do aluno  
avaliação acompanha a aprendizagem  
não existe pressa em avaliar. Acontece quando necessário  
superação da idéia de avaliação como medida  
superação do trauma da reprovação  
mudança para melhor. Se o professor entender a mudança muda a concepção  
avaliação por grupo como estratégia para turmas numerosas  
avaliação como referência para intervenções pedagógicas

Entre o saber e o não saber – o que não mudou:

avaliação como principal dificuldade do professor  
provas bimestrais  
transformação de registros escritos em notas  
motivação dos pais atrelada á entrega do boletim  
provas como forma de preparar alunos para concursos  
realização de semanas de provas

provas bimestrais – “não se pode abrir mão desse recurso”.  
 avaliação de interesse e participação associadas à avaliação contínua  
 avaliação de conteúdos associada á prova bimestral a reprovação  
 a avaliação no ciclos amarrada a muitos aspecto  
 cultura da não reprovação como prejuízo para o aluno  
 não reprovação somente para efeito estatístico.

O AS ( Aprendizagem Satisfatória) e o ANS ( Avaliação não satisfatória );

interpretação destorcida  
 lacunas a serem preenchidas  
 o registro: entre anotações e a nota  
 a avaliação mais simples na seriação  
 angústia do professor,  
 a volta à nota

Avaliação de sistema e avaliação no ciclos:

Capacitação-na-ação dos professores / Compreender para transformar:

Rejeição e entraves:

a não participação dos professores no processo de implementação  
 caráter de imposição da proposta-“imposta de cima para baixo”  
 professores simplesmente “engoliram”  
 acomodação e rejeição  
 necessidade de aprender a aprender  
 inovação e sacrifício  
 esforço do professor como condição para o funcionamento da proposta  
 solidão do professor em relação à compreensão e vivência da proposta

O Processo./ do medo ao desafio - sofrimento e rejeição:

processo “à queima-roupa”  
 só aconteceu no início  
 incapacidade dos formadores  
 formadores aprendiam com a experiência de professores  
 não compreensão da proposta pelos professores – dificuldade em aceita-la  
 capacitação como esperança-não atendimento das expectativas  
 “largaram à beira do caminho.”  
 deixou muito a desejar  
 ciclos como sonho que pela falta de acompanhamento foi se perdendo  
 não finalização de propostas copiadas de outras experiências  
 distorções da proposta - falta de acompanhamento  
 necessidade de capacitação progressiva  
 a graduação em regime especial – colaboração para compreensão dos ciclos  
 estudos anteriores e continuados na escola como estratégia de compreensão  
 da proposta  
 experiência na escola particular como ajuda para compreender a proposta

Trabalho docente / manifestação de vida:

Motivação e formação:

o gosto pelo magistério  
 magistério como dom  
 vocação  
 ideal de criança  
 o (a) professor (a) como pai, mãe  
 admiração pela professora – espelho  
 magistério, profissão mulher  
 contrato público como presente  
 professor, fruto da educação tradicional  
 formação em serviço – Pedagogia em regime especial

graduação como imposição da LDB 9394\96  
 graduação regular x graduação em regime especial  
 relevância da graduação em serviço  
 a luta pela graduação em serviço  
 magistério como valorização pessoal e profissional

#### Avaliação na Formação do Professor:

conteudista  
 não era tão ampla  
 não dava oportunidades para o aluno mostrar o seu potencial  
 rigorosa e centrada na nota  
 realizada somente através de provas escritas  
 marcada pelo medo de errar  
 decorar como principal habilidade  
 o medo e o decoreba

#### Escola pública: de lócus de formação a lócus de profissão:

#### O professor e a relação com os ciclos:

criatividade do professor como recurso para enfrentar as dificuldades  
 dificuldade dos professores em compreender os vários aspectos propostos  
 para avaliação no início da experiência  
 a maneira de avaliar no início levou o professor a não gostar da proposta  
 quantidade de alunos por turma e a inviabilidade para o necessário  
 acompanhamento individual

#### Os pais e a relação com os ciclos:

maior acompanhamento  
 a exigência em relação às notas e realização de provas  
 comparecimento dos pais à escola atrelada à entrega de boletins

não compreensão: Em que série meu filho está?

Os alunos e a relação com os ciclos:

acomodação associada à idéia de não reprovação

falta de apoio e condições para o professor como fator de não

aprendizado para o aluno

o aspecto social e dificuldade de aprendizagem

## APÊNDICE 15

### PLANO EVOLUTIVO 14

Avaliar:

sinais de um paradigma emergente  
o que não mudou – Entre o saber e o não saber em avaliação  
forma de registro: da não compreensão ao retorno da nota  
avaliação do sistema e avaliação nos ciclos

Capacitação-na-ção dos(as) professores (as):

contexto de mudanças X Não participação dos professores  
compreender para transformar  
medo e desafio – Sofrimento e rejeição  
capacitação como processo “à queima roupa”  
formação para o ciclo como processo “largado à beira do caminho”  
elementos pedagógicos identificados com a proposta dos ciclos  
apolítica de contratos temporários e os percalços para a experiência  
com os ciclos

Magistério e manifestação de vida:

motivação para o magistério  
escola pública: locus de formação e profissão  
a contribuição da formação inicial e continuada em serviço

Relações em ciclos:

os estudantes e a relação com os ciclos  
os pais e a relação com os ciclos

Avaliação na formação dos (as) professores (as)



## APÊNDICE 16

### PLANO EVOLUTIVO 15

#### A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE CICLOS NO CEARÁ: UMA NOVA REFERÊNCIA PARA A ESCOLA E PARA A AVALIAÇÃO

aspectos históricos e políticos do regime de ciclos – contextualização da experiência no Ceará

proposta de mudança – contexto de não - participação dos professores

novo cenário e resquícios de antigas práticas

medo, desafio e adaptação: dilemas das professoras frente aos ciclos

#### PROFESSORES E PAIS EM INTERAÇÃO COM A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS CICLOS – ENTRAVES E PERSPECTIVAS

o modelo de avaliação revelado na história da formação das professoras entrevistadas

os pais e os professores em interação com os elementos da avaliação nos ciclos

a avaliação nos ciclos: da perplexidade à busca de conhecimentos

#### AVALIAÇÃO NOS CICLOS – SINAIS DE PARADIGMAS EMERGENTES

avaliar no contexto dos ciclos: conseqüências de um processo dilemático

registros: da não-compreensão ao retorno às notas

Avaliação e a polêmica da não-reprovação

compreender para acreditar

aproximações a novos referenciais para a prática avaliativa no ensino-aprendizagem.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### A AMIGA VOLTOU

Carlos Drummond de Andrade

Muitas promessas não foram cumpridas nos últimos doze meses.

Eu mesmo, ativo cobrador de promessas,

Terei prometido e faltado

No mínimo sete vezes por semana

E, o que é pior,

Ostentando indefectível cara-de-pau.

Homens enganaram homens e mulheres

Com voz de flauta doce:

“Vou fazer isso, vou fazer aquilo,

vocês têm de confiar neste compatriota...”

Fez? Pois sim, seu Serafim.

Mas essa amiga prometeu e cumpriu:

“Tou de volta em janeiro.”

E tá. No Parque do Flamengo;

Como anunciara. E um pouco

Por toda parte: Iúca

E sua branca floração em cachos.

Temia que não viesses mais,

Iúca. As coisas andam pretas,

E tuas alvas panículas contrastantes

Com o negro sobreceño

Deste Rio assustado  
Podiam parecer provocação.  
Mas sorriste do medo.

Chegaste, amiga nossa,  
pontual,  
lirial,  
janeiramente abril.

É consolo, conforto  
saber que não mudaste  
e restauras em nós a matutina esperança  
de ter um dia bonito à nossa frente,  
Pronto, ganhei o dia,  
só de te ver e de beijar com os olhos  
tua florada em forma de turbulo  
ou lâmpada suspensa.

Assim fazem as plantas,  
honradas, tranqüilas companheiras  
neste viver em grupo, conturbado.  
Não seguem portarias  
nem do Banco Central nem do Conselho  
Interministerial de Preços Altos.  
Têm seu próprio destino prefixado  
(não correção incerta monetária),  
e a eles são fiéis. Fiel Iúca,  
a trabalhar de graça para os pobres  
olhos da população carente de feijão,  
de sossego, de carne e de carinho.  
Não tens partido, entre os partidos  
tão repartidos que hoje se emaranham  
na tentativa de comprar o passe  
de partidários outros e volúveis.

Iúca, tua glória  
não resulta de novelas  
nem de estádios, palácios, ministérios  
de trombeteada fama nacional.  
És apenas tu mesma, arbusto digno  
que promete florir e cumpre  
na hora certa o verde prometido.

Muito obrigado, amiga.  
Eu precisava bem deste reencontro.  
Nós precisávamos bem deste reencontro.  
A folha de rija ponta espiniforme  
não molesta ninguém: prepara a flor  
inumerável, ofertada  
ao dia brasileiro angustiado.