

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LENINE ANTONIO DOS REIS

**IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO ENSINO FUNDAMENTAL: série e ciclo**

**Juiz de Fora
2009**

LENINE ANTONIO DOS REIS

**IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO ENSINO FUNDAMENTAL: série e ciclo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Diva Chaves Sarmiento.

**Juiz de Fora
2009**

LENINE ANTONIO DOS REIS

**IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO ENSINO FUNDAMENTAL: série e ciclo**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr^a Diva Chaves Sarmiento (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Dr^a Dalva Carolina de Menezes Yazbedk
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Dr^a Marise Maria Santana da Rocha
Faculdade de Educação da UFSJ

Juiz de Fora, 28 de setembro de 2009

AGRADECIMENTOS

À minha família, por apoiarem os meus estudos, principalmente meus pais, que o tempo todo se preocuparam com as minhas idas e vindas à Universidade Federal de Juiz de Fora, ficavam rezando pedindo proteção ao nosso Deus.

Aos meus amigos que me incentivaram e me apoiaram nessa empreitada, Aguinaldo Lourenço, Alex Mourão Terzi, Carla Leila Oliveira Campos, José Luiz de Oliveira, Luiza Teixeira de Carvalho, Maria de Fátima Mourão Fonseca, Maria do Carmo Santos Neta, Maria José Cassiano de Oliveira, Miriam Moreira Vicente Silva e Paula de Deus Vieira Ferreira Moura pela amizade baseada no companheirismo, traz a certeza de que tenho amigos de verdade.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Diva Chaves Sarmiento por ter me acompanhado esses dois anos, compreendendo a minha falta de tempo para me dedicar como gostaria à essa pesquisa, e ter me ensinado caminhos teóricos que eu não conhecia.

Aos educadores participantes da pesquisa, que aqui aparecem anônimos, mas que são seres reais, com histórias reais, com dificuldades reais, mas que escolheram essa profissão por acreditarem na educação, e terem como recompensa a alegria de ver os educandos crescendo tendo uma formação integral, para serem cidadãos transformadores, fazendo da escola um local de transcendência.

Os educandos que participaram desta pesquisa, por me ensinarem que vale muito a pena trabalhar pela educação brasileira, mesmo que elas não saibam o quanto foram importantes em minha trajetória no mestrado.

“Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”. Paulo Freire

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como objetivo investigar as concepções de avaliação da aprendizagem na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo. Objetivou ainda observar nas escolas as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas, obtendo informações para estabelecer um paralelo entre ações avaliativas. Foram participantes da pesquisa de campo as diretoras, as supervisoras pedagógicas e/ou coordenadoras educacionais, professoras e alunos de duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental. Foram realizadas análise documental, observação da prática escolar e entrevistas. Concluiu-se que as escolas, tanto a de Ciclo como a de Série, conseguem desenvolver algumas práticas de avaliação diagnóstica e formativa no seu dia-a-dia, isso quer dizer que independente da organização do tempo escolar existem evoluções, mas podemos pontuar fragilidades e avanços no que diz respeito a avaliação da aprendizagem. O estudo mostrou que as práticas da escola tradicional estão presentes no dia a dia da escola e influenciam a prática avaliativa.

Palavras chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação diagnóstica. Avaliação formativa.

ABSTRACT

This work is a qualitative research that aimed to investigate the conceptions of learning assessment in a “seriate system” school and in a “cycle system” school. It aimed to observe, in these schools, how the pedagogical and evaluation practices are developed, obtaining informations to establish a parallel between the evaluative actions. The group investigated in this research was composed by principals, pedagogical supervisors and/or education coordinators, teachers and students of two schools in the early years classes of elementary level school. Were carried out documental analysis, observation of school practices and interviews. It was concluded that both, the “seriate system” and the “cycle system” schools, develop some diagnostic and formative evaluation practices in their day-to-day. This means that independent of the organization of school time there are evolutions, but there are weaknesses and advances in respect of learning assessment. The research showed that the traditional school practices are present on the day-to-day of the schools and influence the evaluation process.

Keywords: Learning assessment. Diagnostic evaluation. Formative evaluation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA: OBJETIVO E ABORDAGEM	17
3. A TRAJETÓRIA DA ESCOLA	20
3.1. A escola a partir de uma perspectiva objetivista tradicional.....	20
3.2. A escola a partir de uma perspectiva sócio-histórica	23
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	32
4.1. O estudo de caso.....	32
4.2. O campo da pesquisa.....	33
5. O DIA-A-DIA DA ESCOLA	36
5.1. A escola de ciclo	38
5.2. A escola de série	43
5.3. Análise do Regimento, Projeto Político Pedagógico e Planos de Ensino da Escola de Ciclo e Série	47
5.4. Relato das observações das aulas.....	51
5.5. Os resultados da auto-avaliação dos educandos.....	56
5.6. A participação das Educadoras - a entrevista.....	58
6. A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXO I – PARECER CONCLUSIVO SOBRE ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR EM CICLOS	80
ANEXO II – AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	93
ANEXO III – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	95

1. INTRODUÇÃO

Percebe-se, na atualidade, uma preocupação das diferentes redes de ensino, públicas ou privadas, em garantir que a prática avaliativa vá ao encontro de um comprometimento em desenvolver uma avaliação do processo ensino-aprendizagem que leve a escola a um patamar quantitativo de alto nível. Uma escola democrática que vise a desenvolver competências e habilidades essenciais à formação de um cidadão crítico e participante da sociedade estará cumprindo seu papel principal: o de viabilizar a emancipação dos seus educandos. Preocupa-se com a empregabilidade e a capacidade produtiva, como “formar” cidadãos capazes que irão estar inseridos em um mercado de trabalho que é competitivo. Preocupa-se com aquele sujeito protagonista da sua própria história e que desenvolverá meios para articular sua própria formação profissional com a concepção de uma sociedade em que as pessoas convivam harmonicamente, trabalhando em equipe para valorização da vida humana, aumentando a cada dia a qualidade de vida individual e coletiva, que estará acima de interesses meramente particulares, individualistas que levam à segregação da sociedade.

As expectativas relativas ao rendimento dos educandos têm sido constantes. Todos os níveis escolares, de tempos em tempos, necessitam de inovações e, por conseqüência, enfrentam um dilema: por um lado a necessidade de atender aos educandos, que deverão estar preparados para as exigências da sociedade, e por outro lado atender às políticas definidas nos projetos políticos pedagógicos das Instituições de Ensino. Em algumas escolas, a avaliação é praticada em momentos estanques, somente como instrumento de controle dos educandos, com o objetivo de verificar o que foi apreendido/retido. Os educandos ficam restritos a uma capacidade de memorização e muitos são discriminados no processo de ensino aprendizagem. Para o educador Neidson Rodrigues (2003, p. 20):

[...] a prática educativa na escola encontra-se centrada na tarefa de organizar o que deve ser ensinado, repassar conteúdos e avaliar o que o aluno foi capaz de reter. E tudo isto num espaço e tempo fechados. Com muita freqüência, essa afirmação é negada pelos

educadores, mas, quando se examina o que se planeja, ensina e avalia nas salas de aula, apenas encontramos os conteúdos relativos a conhecimentos a serem distribuídos aos alunos durante o ano escolar. Quando o educador nega esse fato, apesar de o repetir, demonstra que, de algum modo, já está desconfiando de que essa ação pedagógica não é suficiente para abranger toda a tarefa educativa.

Observa-se por outro lado que o mundo está enfrentando um processo de globalização de que não há como fugir. Enquanto, por um lado, produtos baratos de produção industrial em massa inundam os mercados dos países em desenvolvimento; por outro, aumenta o desemprego. As distâncias se encurtam e, em contrapartida, nunca se percebeu tanta pluralidade de solidão nos aspectos sociais. A estabilidade social e a política mundial dependem do desenvolvimento de estratégias bem-sucedidas que permitam lidar com os crescentes problemas de ordem social, econômica e ambiental. O Brasil, país considerado hoje como emergente, sofre as conseqüências da globalização e a Educação é apontada como fator de importância fundamental para a continuidade de seu desenvolvimento. Espera-se que a escola, cumprindo sua função na sociedade, ajude também o nosso país a sair de uma situação de pobreza material e intelectual que atinge nossas crianças.

É inaceitável a exclusão das crianças das classes populares que muitas escolas públicas ainda perpetuam no dia-a-dia dentro dos seus muros, como se não bastasse a exclusão externa à escola, que por vários motivos, nossas crianças pobres vivem desde o maternal.

A escola atual, vista de forma simplista e ingênua, é uma construção, muitas vezes ampla, com vários espaços, mas que esconde uma forma que historicamente vem excluindo as crianças das classes populares do sistema de ensino. Essa mesma escola tem trabalhado uma formação que leva o educando à subordinação. Freitas (2004, p. 19) lembra que:

Tragtenberg (1982) resumia muito bem esta história da escola ao dizer que “duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à

subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado”.

Muitas dessas escolas trabalham com uma perspectiva objetivista tradicional, fazendo com que o ensino e as aprendizagens não sejam significativas e sim levando os educandos a “decorarem” os conteúdos e demonstrem através de “provas” que memorizaram os mesmos. Essas escolas trabalham com as crianças em espaços e tempos como se fossem “camisas de força”; o professor cumpre seu trabalho isoladamente com sua turma, sempre dentro de uma sala de aula. Como detentor do saber, o professor transmite aos seus alunos conhecimentos que estão nos livros didáticos, que são seguidos à risca durante um determinado período letivo. Os alunos, por sua vez, não agüentando mais esse tipo de aula, geram mais um problema que é a indisciplina em sala de aula. Diante disso, os Professores reagem com atitudes antidemocráticas, punindo os alunos e as turmas com castigos, com “terrorismos”, a partir da avaliação da aprendizagem. A direção da escola também reproduz o modelo autoritário para dar sustentação e apoio ao professor em sala, fazendo com que todas as atividades realizadas tenham um único pano de fundo: a escola numa perspectiva objetivista tradicional. Esse tipo de escola não desencadeia uma interação entre professor e aluno, muito menos uma interação de toda a comunidade escolar interna e externa. Para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1995, p. 34):

[...] a escola deve ser um espaço de divulgação do que é produzido pela Comunidade escolar. Este espaço democrático, criativo, de organização do pensamento, de debates e luta, constitui-se num instrumento de formação da cidadania.

Hoje, no Brasil, temos algumas escolas que ainda reproduzem em seu dia-a-dia uma prática antidemocrática, carregada de tensão, de punições, de estruturas curriculares lineares e pré-estabelecidas para que tudo gire em torno de resultados finais, taxativos. O aluno tem que conseguir uma média mínima no final do período letivo para ser aprovado e, se estiver abaixo, estará reprovado. Argumenta-se que no Brasil não existe um investimento adequado na Educação; entram e saem governantes e continuam os mesmos problemas; os cursos de formação de Professores são deficientes, reproduzindo ainda a escola tradicional; Professores

não têm uma formação contínua; escolas apresentam vários problemas de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Segundo Freitas (2004, p. 19):

Afastada da vida propriamente dita, a escola constituiu-se com apoio de motivadores artificiais para poder controlar os alunos em seu interior. Um potente motivador criado (afora os castigos físicos e morais) foi o processo de avaliação com sua conseqüente nota. A finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas verificar a aprendizagem, mas sim estabelecer um rigoroso controle sobre o comportamento dos alunos e seus valores e atitudes. O poder do professor se estabeleceu a partir do controle da avaliação do aluno. Daí porque a retirada da avaliação nas experiências com ciclos e progressão continuada cause tanta indignação e reação adversa dos professores.

Enquanto acontecem todos os problemas gerados pela escola tradicional, temos vários estudiosos que nos deixaram postulados em várias obras, apresentando uma escola como um lugar de transcendência, como diz Oliveira (2004, p. 68). Existe, também, experiência de redes de ensino que tentam quebrar com essa dita escola tradicional através da implantação do ciclo. Alguns exemplos são as experiências da Escola Plural na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Escola Cabana na Secretaria Municipal de Educação de Belém, a Escola Cidadã na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Escola Candanga do Distrito Federal etc. Essas propostas vêm ao encontro de uma discussão acerca da verdadeira função da escola que é um ensino-aprendizagem que dê condições ao educando de ter um desenvolvimento integral de todas as suas habilidades e competências. Segundo Silva *et al* (2006, p. 11):

O professor e a professora como intelectuais reflexivos transformadores (Silva, 2001) precisam aproximar-se da produção teórica das ciências da educação para se apropriarem desse legado com o intuito de desconstruir e reconstruí-lo, tendo como referência o contexto socioeducacional em que estão inseridos.

Para que ocorra essa aproximação permanente com a produção teórica educacional, é preciso que a escola seja um ambiente de pesquisa, de ensino e de aprendizagens para professores, professoras, alunos e alunas e para todos que fazem parte do cotidiano escolar. [...] A apropriação do campo epistemológico educacional possibilitará aos docentes desenvolver práticas político-pedagógicas significativas, provocadoras e desencadeadoras de situações didáticas que contribuam para aprendizagens significativas dos diversos aprendentes.

No paradigma das aprendizagens significativas, a concepção de conhecimento deve entender este como uma “[...] construção histórica e social dinâmica que necessita de contexto para poder ser entendido e interpretado” (Méndez, 2002, p. 32).

Uma proposta de educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos e dotados de consciência crítica exige uma metodologia desencadeadora da ação consciente e efetiva do educando no processo de desenvolvimento do pensamento gerando o conhecimento. Segundo Oliveira (2004, p. 74):

[...] para Davidov – conforme foi dito em “Escolarização e desenvolvimento do Pensamento” -, os conceitos chamados abstratos não constituem a realização mais avançada da mente humana. Ele chama atenção para outro aspecto da questão, ao distinguir pensamento empírico de pensamento teórico. Para esse autor, os processos de pensamento que ocorrem com base em abstrações e generalizações levam à formação de conceitos; mas esses são conceitos empíricos e podem ser tanto conceitos cotidianos como conceitos científicos empíricos. Mas, postula ele, é importante também compreender a transição do pensamento empírico para o pensamento concreto, dialético ou teórico. Este se refere à compreensão da natureza mesma dos conceitos e suas inter-relações, constitui sistemas articulados de conhecimento e implica consciência e pensamento reflexivo.

Independentemente das definições mais amplas acerca do conhecimento a ser trabalhado ao longo de cada período letivo, em todas as matérias, só no contato com os educandos os Professores poderão conferir mais concreticidade às suas decisões.

Os conteúdos adquirem sentido no contexto de interações que se constroem na sala de aula. Os educandos buscam conhecimento, mas chegam à sala carregados de sentidos e significados trazidos de experiências anteriores. A realidade das comunidades é diversa e isso faz com que a rotina de vida dos educandos e dos seus familiares seja rica em experiências bem-sucedidas ou não, levando a uma maior concreticidade ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Cabe a cada professor uma observação atenta dos educandos em atividade, no seu conteúdo e em outros contextos, para reconhecer as suas manifestações, as

evidências dessa relação anteriormente estabelecida com o conhecimento e sua construção. De acordo com esse ponto de vista, Sarmiento & Ferreira (1999, p. 45) dizem que:

[...] o professor precisa partir das vivências dos alunos, dos conhecimentos que eles trazem, ajudando-os a organizar e ampliar seu universo em direção ao conhecimento elaborado.
As atividades realizadas na escola precisam levar em conta o aluno concreto, sua característica conforme a faixa etária e seu contexto cultural. O conhecimento que o aluno possui não pode ser ignorado pela escola. O conteúdo não pode ter um fim em si mesmo, pois dessa forma não se abrangerá o desenvolvimento global do educando.

O conteúdo não se desvincula da forma pela qual é apresentado. Um mesmo conteúdo adquire significações distintas sob formas diversas de abordagem. Independentemente da área de conhecimento a que o conteúdo se refere, a forma de abordagem estrutura o pensamento e configura um modo de ver a realidade. O educando vê sentido em determinado conteúdo, dependendo da maneira que o educador aborda o mesmo.

Nesse contexto, a atividade escolar ganha sentido, o educando passa a produzir com seus pares para atingir objetivos, satisfazer dúvidas e curiosidades, resolver questões, solucionar situações - problema, desenvolver projetos reais. A experiência do cotidiano iluminará a produção dos próprios educandos, fazendo relação teoria e prática.

O trabalho como princípio educativo transforma a sala de aula em oficina de aprendizagem, constituindo um ambiente dinâmico, prazeroso, democrático, onde há espaço para criar, conviver, questionar, assumir posicionamentos, ter iniciativa, investigar, relacionar o que se sabe \ pensa \ vive com o que se lê \ ouve \ vê.

Nessa perspectiva, o ato de ensinar se realiza na criação de situações desencadeadoras da aprendizagem, em que o educando é o protagonista principal. O ato de aprender assume um caráter responsivo, compartilhado, dialógico, que se desenvolve em torno dos eixos ação \ reflexão e troca. Ao aprender o educando

exercita a convivência em grupo, levando a uma comum união entre educador, educando e comunidade escolar e não escolar.

A formação de sujeitos lúcidos, confiantes na sua capacidade de resolver problemas, investigativos, curiosos, inventivos, solidários, cooperativos, aptos a defenderem pontos de vista, encontra, que seja uma proposta metodológica, baseada no diálogo e na negociação de significados, o terreno propício ao seu desenvolvimento das habilidades e competências almejadas, especificadas nos planos de ensino das disciplinas científicas.

Daí a importância de discutir-se coletiva e democraticamente a forma de abordar os conteúdos. Um projeto emancipativo de educação vai exigir acordos a esse respeito entre os atores do processo: educandos e educadores. Freitas (2004, p.15) ressalta a importância de uma postura progressista pois:

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma.

Assim, os componentes curriculares devem ser trabalhados através de atividades construtivas:

- em cuja realização o educando tenha um papel ativo;
- que impliquem em decisões dos educandos sobre seu desenvolvimento;
- que coloquem os educandos diante de desafios, de situações-problema, de idéias novas, de questões a examinar, de contextos diversos etc.;
- que possibilitem o trabalho interativo no processo de aprendizagem: debates, discussões em pequenos grupos, empreendimentos, produções coletivas etc.;

- que levem em conta os conhecimentos e competências atuais dos educandos;
- que permitam que o educando avance na direção de níveis mais elevados, a partir das ações desenvolvidas com a orientação do professor, dos colegas e de outros mediadores;
- que envolvam aspectos da realidade e demandem esforços de compreensão do educando em relação aos mesmos;
- que respondam a intenções e interesses explícitos dos educandos.

O desenvolvimento de competências gerais - cognitivas afetivas e sócio-culturais deverá ser assumido coletivamente por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Martins (2005, p. 63) destaca:

[...] que agentes sociais presentes no processo ensino-aprendizagem – professores x alunos, principalmente – são sujeitos do conhecimento e que ambos estão inseridos numa mesma prática social – a da construção e reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, a socialização do saber sistematizado torna-se o elemento norteador das atividades da escola e dos educandos. O conhecimento (seja do professor, seja do aluno; sistematizado ou não) se insere num processo pedagógico a partir do qual se abre a possibilidade de sua reconstrução.

Em todo esse processo estará o educando submetido às análises avaliativas de seu desempenho escolar. Assim, a preocupação constante deve ser a de encontrar caminhos que dêem aos educandos mecanismos que sustentem a prática avaliativa, como ferramenta comprobatória de um ensino-aprendizagem de qualidade. A prática pedagógica tendo a avaliação da aprendizagem como instrumento de regulação do ensino aprendizagem dará ao educando condições de continuar sua trajetória escolar, deverá dar também consciência de seu preparo para a vida pós-escola.

Para que isso aconteça, a escola tem um papel explícito. Segundo Oliveira (2004, p. 73):

Os educadores, os instrumentos semióticos privilegiados pela escola e a própria lógica da instituição escolar realizam intervenções no universo de significados trazidos pelos sujeitos e cria-se aí um campo de interação, desafio, questionamento, negociação de significados, essencial ao processo de desenvolvimento conceitual.

As relações inter-pessoais e os processos de mediação que ocorrem na escola, a produção conjunta de signos e sentidos estão, portanto, em aberto. Ao mesmo tempo, entretanto, dado que cabe a escola trabalhar com sistemas conceituais próprios das disciplinas científicas e não com qualquer sistema conceitual, esses processos “em aberto” são emoldurados pelo lugar ocupado pela instituição escola, que é historicamente definido e ideologicamente marcado. No jogo e na história da escola há, claramente, signos e sentidos hegemônicos, mais válidos, mais verdadeiros.

A escola propicia aos educandos e educadores formas, espaços e tempos para uma experiência que tenha como base sistemas conceituais que acarretem um desenvolvimento intelectual com uma aptidão que fará o educando se apropriar dos conhecimentos necessários à sua atuação na sociedade como um ser emancipado, “carregado” de sentido e desenvoltura.

As reflexões até então apresentadas motivaram nessa dissertação um estudo dos processos avaliativos existentes nas escolas, considerando a marca da educação tradicional e as propostas de implantação do regime de ciclo que pretende uma educação progressista comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos. Dando continuidade a análise proposta no próximo item serão apresentados os objetivos do estudo pretendido.

2. QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA: OBJETIVO E ABORDAGEM

Essa dissertação, conforme já foi apresentado anteriormente nasce da preocupação constante que nós, educadores, temos com a forma de organização do tempo e do espaço escolar do ensino fundamental, ao constatarmos que no Brasil durante algum tempo as redes de ensino buscam inovar implantando novas maneiras de organizar a escola. A partir dessas experiências, surgem na escola novas realidades, realidades essas que mudam algumas concepções no cotidiano escolar. Essa pesquisa foca a identificação da escola como espaço de mudança e, ao terem suas realidades influenciadas pelas redes de ensino a que pertencem, são levadas a mudar suas formas de organização para atendimento das políticas de governo, seja municipal, estadual ou federal. Nessa perspectiva, a escola é conclamada a repensar e mudar sua concepção de avaliação da aprendizagem, aí surge o tema principal deste trabalho que tem como intenção um estudo de caso em duas escolas do ensino fundamental com o objetivo geral de comparar as concepções de avaliação da aprendizagem e como elas são colocadas em prática na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo. Através da interpretação dos discursos das comunidades escolares analisadas e da constatação se os mesmos são colocados em prática, faremos uma análise metodológica de cunho qualitativo, privilegiando o estudo da avaliação nas escolas selecionadas e dos seus respectivos sujeitos. Destacaremos, ainda, em que suas práticas contribuem ou não para alavancar uma avaliação escolar tradicional ou essencialmente emancipatória.

Observam-se muitos traços antagônicos na administração das escolas, no que se refere ao enfrentamento dos problemas internos e externos; sejam eles problemas da estrutura administrativa, problemas relacionados à avaliação, à promoção dos educandos. O Governo tem proposto, através das políticas públicas, medidas que por sua vez continuam dando tratamento igual para realidades diferentes. A escola faz do seu cotidiano uma busca constante da qualidade da educação. Tem apostado na construção de um projeto educacional cuja proposta política pedagógica é de

intervenção radical nas estruturas antigas do nosso sistema escolar, primando por uma escola que seja espaço público de direito de todos, ao promover condições de igualdade, criando um espaço de vivência que vise à superação de um sistema educacional seletivo e excludente, dando condições de uma interação entre escola e sociedade.

Na criação deste processo educativo são discutidas as diferentes formas metodológicas de ensino, visando a atender, principalmente, aos currículos e planos de ensino. No entanto, pouco tem sido efetivamente respondido quanto às dificuldades em se ter um método avaliativo que considere as diferentes realidades das comunidades em todo o Brasil. Assim posto, é necessário que as escolas promovam ampla discussão sobre o sistema de avaliação com os educadores, educandos e suas famílias, buscando novos caminhos, possibilitando o rompimento com as práticas avaliativas que ainda têm como pano de fundo uma lógica seletiva e excludente.

A concepção tradicional de avaliação está mudando, a comunidade escolar precisa se empenhar em construir uma concepção adequada que privilegie uma formação teórica e prática referendadas em uma nova relação, tanto dos educadores quanto dos educandos com o conhecimento e com os processos de ensinar e aprender. Sabemos que repensar a avaliação do ensino-aprendizagem é repensar também conhecimentos, no processo educacional que a escola tem praticado e quais as mudanças necessárias para uma cultura escolar e profissional que garanta uma escola democrática.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que não podemos conceber uma avaliação do ensino-aprendizagem senão como processual, contínua, participativa, formativa, diagnóstica, investigativa e informativa. Essa última tem um papel primordial para que a equipe pedagógica redirecione a ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador, do educando e da turma, avançando no entendimento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, esta pesquisa propôs analisar duas escolas, ambas com experiências do regime seriado, embora na atualidade uma continua funcionando no regime de série e a outra através do regime de ciclo implantado a partir do ano 2000.

Diferentes concepções de avaliação no processo ensino aprendizagem estabelecem uma diferença entre: uma avaliação que vai ao encontro da simples reprodução do conteúdo; e uma outra experiência de avaliação que levará o educando a ser crítico e responsável pela sua aprendizagem/formação, conduzindo-o a uma avaliação emancipatória. Espera-se que uma transposição de um método de avaliação quantitativa para um método de avaliação qualitativa poderá levar as escolas a concretizarem uma nova perspectiva de desenvolvimento do educando, no cumprimento de sua função específica que é de trabalhar o conhecimento científico e sistematizado. Para fazer com que esses pressupostos sejam detectados e sejam observados através dessa pesquisa, pretende-se:

- a) Observar na escola as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas.
- b) Investigar as concepções de avaliação da aprendizagem na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo.
- c) Obter informações para estabelecer um paralelo entre ações avaliativas que desencadearam em uma concepção de avaliação formativa, construtiva, que levará a uma aprendizagem significativa e que gerarão uma avaliação emancipatória e ações avaliativas que simplesmente levarão o educando a reproduzir conhecimentos já existentes.

Tendo sido expostos os objetivos do estudo pretendido nesta dissertação, no próximo item será realizada a revisão de literatura correspondente ao assunto em análise e que é de grande importância nesse processo de pesquisa.

3. A TRAJETÓRIA DA ESCOLA

3.1. A escola a partir de uma perspectiva objetivista tradicional

Ao debruçar sobre esta dissertação, partimos das expectativas geradas em torno da escola de ensino fundamental, tendo em vista várias ações dos governantes através de políticas públicas de educação que tentam resolver os problemas do fracasso escolar. Assim sendo além dos problemas dentro da escola, existem também aqueles que são externos a ela. Uma visão geral da escola possibilita uma imersão em dois horizontes: uma escola carregada de problemas internos e uma escola que, além dos seus problemas internos, é desafiada o tempo todo a enfrentar as dificuldades externas para conseguir cumprir seu papel na sociedade.

As características da Escola Tradicional são muito evidentes no dia-a-dia dos educandos: um ensino aprendizagem centrado no professor e na transmissão de conhecimentos. No momento do ensino, os Professores em geral, nas salas de aulas, colocam-se à frente dos alunos como detentores de todo o conhecimento e explanam a matéria a maior parte do tempo, ou escrevem na lousa, fazendo com que os alunos copiem em seus cadernos o tempo todo. Essa metodologia de ensino condiciona os alunos a uma prática de repetição, sendo que decoram exatamente o que o professor repassou e, no momento da prova, repetem o que memorizaram. Se o aluno não consegue expressar, exatamente, palavra por palavra o que foi dado em sala de aula, o professor atribui um valor negativo à aprendizagem daquele. No momento da aprendizagem, os alunos executam exercícios invariavelmente de repetição do que foi explanado pelo professor em sala de aula, fazem também atividades em casa e apresentam ao docente, para averiguação, se o que foi reproduzido está de acordo com o exposto nas aulas ou não. Os alunos, por sua vez, reagem a essa prática, muitas vezes, com desinteresse e comportamentos inadequados para o ambiente de sala de aula.

No que diz respeito à avaliação, ao final de cada aula e de cada bimestre ou semestre, os Professores submetem os alunos a provas, exames e testes para avaliar o quanto aprenderam ou deixaram de aprender. Nesse momento, os Professores listam os alunos em ordem decrescente apoiando-se na nota obtida e aqueles que tiraram uma nota baixa e ficaram nas últimas posições da lista são tidos como alunos-problema, indisciplinados ou irresponsáveis. Com os resultados negativos, eles são submetidos a novo momento de explanação por parte do professor que repete exatamente o conteúdo com a mesma metodologia de ensino utilizada da primeira vez, e é feita uma avaliação na qual ele terá oportunidade de obter uma nova nota. Normalmente, em algumas escolas, soma-se a nota anterior com nova nota e dividi-se o resultado por dois. Por mais que o aluno tenha conseguido responder positivamente à nova avaliação ele será marcado com a nota negativa anterior. Esse tipo de prática da escola tradicional até hoje se apresenta em alguns estabelecimentos, levando, muitas vezes, à evasão e/ou à repetência do aluno. Perrenoud (2001, p. 19), nesse sentido, afirma que “[...] a avaliação tradicional, além de produzir fracasso, empobrece o processo de ensino-aprendizagem, induzindo os Professores a utilizarem didáticas conservadoras”.

Na perspectiva da escola tradicional, o processo de avaliação da aprendizagem valoriza os aspectos cognitivos, supervalorizando a memória. A avaliação é pontual com cronograma previamente estabelecido e é também investigativa: o professor usa a avaliação para saber quem aprendeu ou quem não aprendeu, segue a linha de exames para classificar os alunos através de notas que são colocadas em ordem decrescente, fornecendo um resultado final de reprovado ou aprovado, excluindo e marginalizando os alunos contemplados pelo resultado negativo.

Na época da implantação da escola elementar na França, no séc. XVII, os meios disciplinares eram também objeto de grande atenção. Petitat (1994, p. 111) destaca que J. B. de La Sale distinguia vários deles:

[...] 1) as ameaças; 2) os trabalhos forçados; 3) as penitências (ficar de joelhos, em pé, receber uma má nota, ser relegado a um canto específico reservado aos preguiçosos, etc.); 4) corretivos corporais

(limitados a um ou dois golpes com uma correia de couro nas mãos; [...]; 5) a expulsão.

Nas escolas tradicionais, a avaliação realizada possui, muitas vezes, um caráter punitivo. Aqueles alunos que não apresentam um comportamento esperado serão “marcados” pelo professor e, no momento da correção das “provas”, a avaliação será muito mais rigorosa. É prática, também, comum tirar pontos de alunos que apresentam indisciplina na sala de aula. Esse tipo de escola busca uma relação vertical entre professor e aluno, levando, muitas vezes, à passividade do aluno, reduzindo-o a simples receptor da tradição oral. A oralidade, no início da implantação da escola elementar na França, de onde se origina o modelo de escola que se expandiu por muitos países e, inclusive no Brasil, é supervalorizada. As aulas eram centradas na oralidade e os conhecimentos eram passados de geração em geração. Com o crescimento e o desenvolvimento demográfico, urbano e comercial, as classes mais ricas passaram a ter paixão pelas letras, desenvolvendo-se a partir daí o ensino da escrita, mas a oralidade continuou muito presente na escola tradicional. O professor usa muito do tempo para expor os conteúdos, muitas vezes, avaliados também oralmente.

As práticas educativas de exclusão refletem duas instâncias: a da política e a da cultura da escola tradicional de exclusão dos alunos com deficiências na aprendizagem. A dimensão política caracteriza-se pelo fato de levar os alunos das classes populares a uma situação de exclusão social. As crianças são marginalizadas por não conseguirem avançar nos estudos e são levadas a abandonar a escola. As famílias com menos condições financeiras acabam tirando seus filhos da escola para trabalharem e ajudarem no sustento da família. A dimensão da cultura da escola tradicional, que classifica e premia os alunos com desempenho positivo, faz com que os mesmos tenham uma ascensão social que, muitas vezes, é ilusória pela falta de capacidade de um país como o nosso de absorver todos os cidadãos capacitados no mercado de trabalho.

As atividades de sala de aula e as extra-escolares podem desencadear um processo de reprodução de uma sociedade excludente, que divide a sociedade e que exalta as classes mais abastadas. As classes mais populares têm que conviver com uma

história de exclusão. Predomina a lei do capitalismo selvagem: quem tem um poder aquisitivo favorável terá melhores condições para conquistar adequado lugar de destaque na sociedade, prevalecendo a lei dos poderosos.

Os princípios e valores decorrentes dessa sociedade burguesa e da escola tradicional que reproduz essa cultura, articulando-se com as políticas internas e externas à escola e às práticas escolares, apóiam uma aprendizagem fragmentada que separam os alunos, notadamente, aqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa.

O mito que ainda perdura é o de que um professor que não reprova não é um professor que prima pela qualidade da escola. A grande resistência dos Professores em, ainda, manter a aprovação e a reprovação, e mesmo criticar novas estratégias, como regime de escolaridade por ciclos, explica-se pela necessidade natural de uma sociedade em desenvolvimento de perceber a sua escola como uma escola de qualidade. E a escola de qualidade que se conhece é aquela conservadora, tradicional, aquela que os pais estudaram e que as famílias conhecem.

3.2. A escola a partir de uma perspectiva sócio-histórica

A partir da década de 60, fica mais intensa a preocupação dos estudiosos da área de educação com uma escola tradicional que produz o fracasso, utilizando a pedagogia do exame. Como destaca Ballester (2003, p. 17):

As mudanças dos paradigmas científicos produzidos desde a década de 1960 também se projetam na maneira como se enfoca a avaliação. As concepções sobre aprendizagem e ciência avançam, implantando novas orientações e discutindo conceitos.

Nesses anos, a psicologia cognitiva adquire um espaço próprio entre as teorias sobre a aprendizagem, enquanto o neocondutismo também propõe novas orientações. De ambas as perspectivas, a avaliação, agora prioritariamente formativa e inserida no processo de aprendizagem, atua como o instrumento adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos estudantes.

A avaliação formativa levará a uma regulação das aprendizagens, fazendo com que os educandos progridam e consigam gestar sua própria formação. Uma avaliação formativa regulará ponto a ponto todas as competências e habilidades a serem desenvolvidas tanto por parte do educando como do educador e de toda equipe pedagógica da escola, desencadeando uma formação de cidadãos críticos e emancipados, participantes da vida em comunidade com liberdade total. Perrenoud (1999, p. 89) descreve com muita clareza a idéia de avaliação formativa e como a regulação das aprendizagens contribui para o desenvolvimento individual do educando ao observar que:

A idéia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: *“A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)”* (Bain, 1988b, p. 24). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 fica muito explícita essa mudança no que diz respeito à avaliação, quando no seu artigo 24 item V reza que:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Luckesi (1991, 1992, 1996), estudioso do assunto, faz referência à avaliação e defende a necessidade de qualificá-la não como uma avaliação praticada como fim em si mesma, mas uma avaliação que se destina a uma escola que tenha uma prática progressista. Uma avaliação que leve os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, educandos e educadores, a tecerem uma teia de inter-relações que levará ao processo que capacite-os quanto aos aspectos cognitivos, motores, equilíbrio emocional, relação interpessoal e inserção na vida em sociedade. A perspectiva é que esse processo de mudança, que abandona uma avaliação

referenciada numa pedagogia do exame tenda para uma perspectiva progressista que se baseie numa avaliação emancipatória que leve em consideração as inteligências múltiplas e também uma evolução quanto às competências. Aqui preferimos ficar com o conceito dado por Perrenoud, especialista em práticas pedagógicas, que entende competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como as inteligências, saberes e habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia um conjunto de situações” (*apud* ANTUNES, 2004, p. 24).

Tendo como pano de fundo uma avaliação emancipatória, alguns autores tais como Freitas, Perrenoud, Antunes e outros levam-nos a entender o regime de ciclo como uma proposta que, desde a década de 1960, vem sendo implantada em alguns estados e municípios, com uma perspectiva inovadora de avaliação. Tentar trabalhar fazendo com que a mudança aconteça é um dos propósitos dessas iniciativas.

Os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira global, estruturados em blocos com duração diversificada. As escolas que aderem à proposta de ciclos se organizam de maneira a quebrar com o currículo linear do regime seriado. Dessa maneira, a organicidade do tempo escolar se efetiva em unidades maiores e mais flexíveis, fazendo com que as atividades pedagógicas atendam aos educandos vindos de realidades diferentes, fazendo com que os educadores daquela escola não percam de vista as habilidades e competências propostas para aquela etapa do ciclo. Sá Barreto & Mitrulis (1999, p. 28), em texto publicado no Caderno de Pesquisas da USP compartilham de uma visão sobre a opção pelo regime de ciclo segundo eles:

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. Estes talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho

crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico.

Segundo uma visão global de Paulo Freire, o dia-a-dia na escola deve levar professor e aluno num ir e vir de informações que desenvolverá uma consciência crítica a ambos. No livro “**Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**”, Freire destaca a importância da reflexão acerca da prática educativo-progressista, em favor da autonomia do ser dos educandos. Nesse compasso, o autor faz uma análise de saberes que considera fundamentais a tal prática. Freire (2006, p. 65) aborda quatro exigências da prática de ensinar: saber escutar paciente e criticamente o educando, mas não como objeto e sim enquanto sujeito de seu discurso; reconhecer que a educação é ideológica e daí gerar qualidades que se tornem sabedoria necessária à prática docente, a partir da conscientização de que a ideologia se relaciona com a ocultação da verdade dos fatos; disponibilidade para o diálogo, reconhecendo-se como ser inacabado e, assim aberto a novos conhecimentos; querer bem aos educandos, ou seja, não ter medo de expressar afetividade pelos alunos. Freire (2006, p. 22) levando em conta suas vivências ressalta ainda que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (...) Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo

socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Paulo Freire não especifica o tema avaliação em suas obras, mas como a avaliação é parte integrante das concepções de uma escola de qualidade, na verdade, no discurso freiriano a relação professor e aluno não será apenas uma articulação formal de perguntas e respostas, mas uma articulação de entendimentos através do diálogo sobre a realidade que avançará à medida que o educador, no papel de avaliador, e o educando, no papel de avaliado, interagem para criar, criticamente, uma outra realidade e, nesta, poderem transformar com consciência.

O educador, com uma postura democrática, levará o educando a desenvolver-se para intervir na sua realidade e na realidade dos que estão a sua volta. Com essa postura, o educador desenvolverá uma avaliação emancipatória na sua prática numa constante que levará o educando a ser protagonista da sua vida.

Analisando as propostas de ciclo percebe-se uma orientação no sentido de uma avaliação emancipatória coincidente com a perspectiva de Paulo Freire.

Perrenoud (2004, p. 113) defende uma proposta de ciclos de aprendizagem plurianuais, que influem na avaliação dos alunos. Os ciclos de aprendizagem plurianuais ajudam os debates a avançar, fazendo chegar a uma concepção da avaliação das aprendizagens, saindo de algumas agruras que esse tema vem trazendo há décadas às nossas escolas.

As experiências bem sucedidas da implantação dos ciclos de aprendizagem plurianuais reforçam o tempo todo, a mudança dos tempos e espaços escolares e principalmente a mudança da estrutura curricular das escolas. Toma lugar a mudança de uma estrutura curricular linear, com uma concepção tradicional para uma estrutura que desenvolve o pensamento complexo, levando a uma abordagem por competências. Se as escolas desenvolverem uma teia de atividades em áreas pluridisciplinares, levando o discente a desenvolver habilidades e competências, será indispensável a criação de novos meios/instrumentos de avaliação da

aprendizagem para a concretização e assimilação dos novos objetivos de aprendizagem. Perrenoud (2004, p. 118) afirma que:

[...] o funcionamento em ciclos exige instrumentos novos de avaliação subentendidos por conceitos precisos por, pelo menos, duas razões:

- à medida que os percursos se diversificam, a comparação sincrônica dos alunos perde seu sentido; as notas, as porcentagens ou outros índices de classificação não têm mais pertinência, os conhecimentos dos alunos não podem mais ser comparados senão com os objetivos de formação; isso evidencia a ausência de instrumentos satisfatórios de regulação dos processos de aprendizagem, bem como dos percursos de formação;
- a orientação por objetivos plurianuais impõe regulações freqüentes, de uma ponta a outra do ciclo, sob pena de aprofundar as desigualdades.

A organização escolar que tem os ciclos de aprendizagem plurianuais como responsável por dinamizar, construir e reconstruir todos os objetivos a serem alcançados para desencadear em habilidades e competências com solidez na vida acadêmica dos educandos, segundo Perrenoud, encerra uma das virtudes mais concretas das experiências de implantação dos ciclos. Perrenoud (2002, p. 41) também salienta que “[...] o período de três ou quatro anos também é o tempo necessário para que a individualização dos percursos seja compatível com o mandato de fazer com que os alunos dominem os objetivos de final de ciclo”.

Os ciclos de aprendizagem garantem uma maior autonomia aos docentes para gerenciarem as progressões, fazendo com que os educandos sejam acompanhados nas individualidades de seus percursos, de seus trajetos de aprendizagem. Um dos grandes problemas no regime seriado é o tratamento igual para percursos de aprendizagem diferentes de cada educando. Em muitos casos de fracasso escolar o motivo vem do que Bourdieu chama de “indiferença às diferenças”. Perrenoud (2002, p. 43), tratando da multiplicidade e flexibilidade dos dispositivos de diferenciação, ressalta que:

A escola trata todos os alunos como iguais em direitos e deveres, embora apresentem grandes desigualdades no que se refere a um ensino padrão. Alguns já sabem ler quando chegam à escola, outros não têm nem idéia do que se trata e precisarão pelo menos de três anos para aprender. No entanto, isso não impede que o sistema

educacional estipule os mesmos objetivos. A repetência é um corretivo rudimentar e pouco eficaz. O apoio pedagógico é um dispositivo um pouco mais convincente, mas só intervém depois que as dificuldades de aprendizagem tornaram-se manifestas e apela a participantes externos, professores de apoio ou psicopedagogos especializados em ajudar alunos em dificuldades, que se ocupam deles. A pedagogia diferenciada assume seu verdadeiro sentido quando se instala na sala de aula, no dia-a-dia, e é adotada por todos os professores.

A avaliação da aprendizagem no regime de ciclos plurianuais traz vários incômodos à linha da escola tradicional. Nos ciclos de aprendizagem, Perrenoud (2004, p. 113) destaca três atitudes que podem ser adotadas:

- a) A primeira, mais tímida, contenta-se com ajustes limitados, por falta de ambições fortes para os ciclos, ou simplesmente para não assustar os pais ou os professores.
- b) A segunda coloca a avaliação a serviço de aprendizagens orientadas por objetivos plurianuais e visando à individualização dos percursos de formação.
- c) A terceira vai ainda mais longe e usa em seu proveito a criação de ciclos para fazer avançar sensivelmente a concepção da avaliação das aprendizagens e sair de certos impasses.

Perrenoud (2004, P. 113) afirma que devemos nos empenhar mais na terceira se o início da implantação dos ciclos de aprendizagem for acompanhado de uma real mudança curricular. Passando a uma abordagem por competências, criando áreas pluridisciplinares valorizando competências que levam a criar novos meios de avaliação que estarão à altura dos objetivos de aprendizagem, culminando nas habilidades e competências necessárias ao pleno desenvolvimento do educando.

A avaliação como componente curricular para o ensino pode ser interpretada como um eixo que permeará todo o processo pedagógico. Nesse sentido, sem ignorar as outras funções da avaliação, Perrenoud destaca três funções básicas da avaliação: a regulação, a certificação e a orientação. Aludido autor afirma:

As três funções não remetem necessariamente a dados inteiramente diferentes. Elas são simplesmente orientadas para três tipos de decisões, tomadas conforme critérios diferentes:

1. A avaliação *formativa* sustenta a regulação do ensino e a regulação da aprendizagem que se estão realizando; ela se desdobra dentro de uma formação escolar.

2. A avaliação *certificativa* garante aquisições relativamente a terceiros, no mercado de trabalho, a rigor, ao final de um ciclo de estudos; ela intervém ao término de uma formação dada.
3. A avaliação *prognóstica* fundamenta decisões de seleção ou de orientação em função da aptidão presumida para seguir uma nova formação, por exemplo, uma determinada habilitação do ensino médio; ela se situa no início de uma formação e subentende uma escolha.

A avaliação formativa como regulação do ensino aprendizagem é defendida para que haja uma forte articulação entre os ciclos plurianuais e a pedagogia diferenciada. A função da avaliação formativa é fazer com que o professor saiba o que o educando compreendeu quais as suas dificuldades de aprendizagem, o que ajuda, o que atrapalha, o que é de interesse e o que mais o incomoda etc. Sobretudo a avaliação formativa permite ao educador saber muito sobre as condições que o educando tem ou poderá ter para otimizar as situações de aprendizagem no dia-a-dia.

No âmbito mais geral, a avaliação da aprendizagem tem duas funções: uma de caráter social, que é aquela da seleção e da classificação e a outra que é de caráter pedagógico ou formativo. Em uma proposta pedagógica que valoriza mais os aspectos qualitativos, como a proposta dos ciclos de aprendizagem, é ressaltada a necessidade do desenvolvimento da avaliação da aprendizagem com função de caráter pedagógico ou formativo. A avaliação formativa é trabalhada durante todo o processo de ensino, ela é interativa, retroativa e proativa.

A avaliação como regulação contínua do ensino-aprendizagem é uma atividade que se desenvolve a partir de uma dinâmica que começa com uma atenção especial de informações através de instrumentos escritos ou mesmo entrevistas orais. Logo após esse primeiro momento, o educador parte para análise dessas informações e conclui sobre o resultado da mesma, o final desse processo será um momento importante para tomada de decisões, levando-se em consideração a conclusão. Esse processo contribui para regulação das aprendizagens e desencadeará nas progressões das aprendizagens. Jorba & Sanmartí (2003, p. 25,26) defendem que:

- Toda atividade de avaliação é um processo em três etapas:
- Coleta de informação, que pode ser ou não instrumentada.

- Análise dessa informação e conclusão sobre o resultado dessa análise.
 - Tomada de decisões de acordo com a conclusão.
- Dessa definição, não se conclui diretamente que a avaliação tenha que se identificar com prova e que deva implicar necessariamente um ato administrativo. Essa identificação, muito freqüente no âmbito escolar, resulta de uma visão parcial da função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Existe perspectiva de que a avaliação formativa seja trabalhada em tempos e espaços escolares diferenciados, desenvolvendo pedagogias diferenciadas, priorizando os percursos individuais dos educandos. O regime de ciclos de aprendizagem plurianuais, nesse compasso poderá favorecer ao completo desenvolvimento das competências e habilidades mínimas necessárias para que os educandos participem ativamente da vida em sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do seu povo.

Na continuidade do que está sendo analisado no próximo item será apresentada a metodologia adotada, visando ao alcance dos objetivos apresentados nesse estudo.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. O estudo de caso

Esta pesquisa teve a intenção de efetuar o estudo de caso, realizando uma análise qualitativa com o objetivo de identificar as concepções de avaliação da aprendizagem e como elas são colocadas em prática na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo. O estudo de caso é uma estratégia metodológica que ajuda a explicitar o objeto de pesquisa, articulando a teoria e os objetos de estudo, auxiliando a colocar em prática os desdobramentos dos objetivos estabelecidos.

Como pesquisa qualitativa entende-se aquela que “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (UFSC, 2001, p. 20). O estudo de caso deve retratar as situações investigadas, verificadas e analisadas em suas várias dimensões e complexidade. Ao pesquisador caberá investigar exaustivamente as fontes de informação disponíveis, apresentando pontos de vista dos atores envolvidos.

Através da adoção do estudo de caso, este projeto pretende, frente às situações intra-escolares, investigar como as concepções de avaliação da aprendizagem têm se apresentado em duas escolas do ensino fundamental. Para tanto, o trabalho objetiva examinar as concepções de avaliação da aprendizagem numa escola de regime seriado e numa escola de regime de ciclo, acompanhando e analisando os diversos momentos em que a avaliação se concretiza. Trata-se, portanto, de um estudo de caso com uma técnica de amostragem do tipo intencional, de conveniência, com base e sustentação teórica em Yin (2006).

A essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o

motivo pelo qual foram tomadas, como forma implementadas e com quais resultados (YIN, 2006, p. 31).

Na escola a prática da avaliação faz com que o professor desenvolva constantemente atividades que levem o educando a pensar no seu desenvolvimento, portanto as situações intra-escolares podem ser em demasia difíceis de serem analisados, acompanhados e o estudo de caso fará vir à tona essas situações que serão de grande valia para concretização desse estudo.

4.2. O campo da pesquisa

A abordagem do campo de pesquisa se dará, inicialmente, a partir da análise do Regimento e do Projeto Político Pedagógico – PPP e, logo após, das observações da realidade da escola, das condições de infra-estrutura didático-pedagógica e, por fim, das entrevistas com os atores selecionados e envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A análise dos documentos tem o objetivo de verificar quais são as concepções de avaliação da aprendizagem no âmbito da escola. A observação e análise das práticas avaliativas da aprendizagem, neste momento, deverão priorizar os processos de avaliação verificando se há diferenças na prática da avaliação nas duas escolas selecionadas. Nesta pesquisa, o público alvo terá uma participação ativa, pois as entrevistas serão semi-estruturadas, inicialmente, a partir de questionamentos sobre a prática da avaliação, devendo emergir novas questões que só virão à tona no desenrolar da própria entrevista. A importância da entrevista semi-estruturada dá, ainda, ao pesquisador, a liberdade de elaborar um roteiro prévio de perguntas que serão ancoradas nos objetivos e embasamentos teóricos da própria pesquisa e, ao mesmo tempo, no momento das mesmas tem-se uma maleabilidade inserindo, assim, o entrevistado no desenvolvimento da pesquisa.

Participaram da pesquisa a diretora da escola, a supervisora e/ou coordenadora educacional, Professores e alunos do ensino fundamental de duas escolas estaduais de São João del-Rei, Minas Gerais.

As escolas objetos do estudo foram uma escola de regime de ciclo e uma escola de regime de série, ambas localizadas no centro de São João del-Rei. Essas escolas foram escolhidas por terem uma realidade bem parecida. Ambas estão situadas próximas uma da outra, estão localizadas no centro histórico da cidade, com acessos fáceis e servidas de bons transportes públicos. Situam-se à curta distância de várias estruturas municipais, estaduais e federais, monumentos civis e religiosos¹.

As escolas possuem o mesmo nível de ensino, sobre o qual será desenvolvido o trabalho de campo. Para escolher essas escolas, foi contactada a 34ª Superintendência de Ensino de São João del-Rei, para que indicasse duas instituições de ensino com perfis que acredita-se serem relevantes ao desenvolvimento da pesquisa.

A escola estadual de ciclo tem uma trajetória muito interessante, pois no início do ano de 2000 foi implantado em seu âmbito um projeto do governo estadual chamado Escola Sagarana; esse projeto era carregado da concepção dos ciclos de aprendizagem. A escola estadual de série já traz uma trajetória de uma escola conteudista que tem sua prática alicerçada num processo mais tradicional. Durante a escolha dessas escolas, foram analisadas outras escolas que, ao que se percebeu, não apresentaram as condições necessárias para o estudo de caso.

De posse de todas as informações adquiridas através da análise de documentos, do levantamento da realidade didático-pedagógica e entrevistas nas duas escolas, o

¹ A Biblioteca Municipal Batista Caetano D'Almeida; Chafariz da Legalidade; Museu da FEB; Solar dos Neves; Fórum Carvalho Mourão; Pontes da Cadeia e do Rosário; Prefeitura Municipal; Solar dos Lustosa; Casa do Padre José Maria Xavier; Casa do Barão de Itambé; Pelourinho; Fortim dos Emboabas; Mina de Ouro Presidente Tancredo Neves; Beta de Ouro; Solar da Baronesa de Itaverava; Memorial Tancredo Neves; Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier; Casa do Barão de São João del-Rei; Museu Regional de São João del-Rei; Secretaria de cultura e turismo; Museu Bárbara Heliodora; Campus Santo Antônio da UFSJ; Chafariz Colônial; Antiga Casa de Câmara e Cadeia; Antiga Casa de Intendência; Monumento do Expedicionário; Estação e Museu Ferroviário; ginásio poli-esportivo da UFSJ; teatro municipal; 11º Batalhão de Infantaria de Montanha; Cine Glória; Matriz Nossa Senhora do Pilar; museu de Arte Sacra; Igreja de Santo Antônio; Igreja de São Francisco de Assis; Igreja de Nossa Senhora do Carmo; Igreja de Nossa Senhora das Mercês; Igreja de Nossa Senhora do Rosário; Passos da Paixão de Cristo; Igreja de São Gonçalo Garcia; Capela de Nossa Senhora da Piedade; Capela do Senhor Bom Jesus dos Montes; Monumento ao Cristo Redentor; Mosteiro de São José; Capela de Nosso Senhor do Bonfim; Capela de Nossa Senhora das Dores.

objetivo deste trabalho foi construir um “cenário” de possibilidades que permitam clarificar as concepções de avaliação da aprendizagem que essas instituições de ensino desenvolvem e se uma avaliação do ensino-aprendizagem emancipatória estaria sendo realizada com a adoção do regime de ciclo. Levou-se em conta, também o que emerge da escola de regime de série nesse contexto das políticas públicas que acenam o tempo todo, para uma escola de qualidade capaz de “quebrar” com o ciclo vicioso da repetência e da evasão escolar.

Seqüencialmente, o conhecimento das escolas, objetos do estudo desta dissertação, será, a seguir, aprofundado.

5. O DIA-A-DIA DA ESCOLA

É ponto pacífico a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a qualidade e a eficiência do processo educativo, tendo como referência os processos avaliativos existentes nas escolas, quer seja no sistema de ciclo, quer seja no sistema seriado, pois, afinal, a educação formal tem como objetivo o ensino científico e sistematizado que influencia toda a formação de um indivíduo quer seja no aspecto cognitivo, afetivo ou social. Na escola de regime de Ciclo, ao ser implantado espera-se que sejam alteradas as estruturas, e os instrumentos avaliativos. A prática avaliativa deve ter uma nova roupagem, isso por que estará a serviço das aprendizagens, levando a construção de novos conhecimentos. As afirmações de Perrenoud (2004, p. 42) corroboram, com a idéia de implantação de novas práticas, mudando as estruturas tradicionais:

A implantação de uma estrutura não tem, por si mesma, nenhum efeito mágico. Ela apenas torna possíveis novas práticas. Encoraja e autoriza a construir dispositivos de ensino-aprendizagem mais diversificados e audaciosos do que aqueles que cada professor emprega sozinho em sua turma durante o ano letivo. Resta conceber e operacionalizar esses novos dispositivos, que incidem principalmente sobre o agrupamento dos alunos, o planejamento didático ao longo de vários anos, a divisão do trabalho entre os professores, a avaliação e a regulação das progressões individuais, a informação aos pais e a concertação com eles.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica explícita a forma de organização da educação básica que poderá ser em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996, p. 23), de maneira a atender a peculiaridades e especificidades do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da estrutura de organização da educação. Freitas (2004, p. 01) ressalta que:

A forma da escola atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas intenções. Vista com ingenuidade é um conjunto de salas de aula e espaços agregados (refeitório, cozinha,

sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) destinados a acolher as novas gerações. A arquitetura parecera neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas.

A partir dos problemas ocasionados pelo sistema de seriação e devido a sua relevância para o processo ensino-aprendizagem, o sistema de ciclo foi contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a qual concedeu “autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, esse sistema”. A referida lei determina que, nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia-a-dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social. Para Freitas (2004, p. 03):

A educação não escapou a este movimento de desregulação/desconstrução. Como em outros campos, esta desconstrução significou transferir o controle do público/coletivo para as regras do mercado/indivíduo - a título de flexibilizar. (...) Os estudos, nos próximos anos, esclarecerão melhor esta relação neoliberalismo/pós-modernismo/conformismo social.

Seguindo este raciocínio, a pesquisa de campo aqui se inicia buscando destacar os principais aspectos do sistema de ciclo e do sistema de seriação, sempre fazendo referência ao processo avaliativo adotado a fim de subsidiar uma reflexão sobre a forma mais eficiente de desenvolver a educação nesse início de terceiro milênio.

Buscando conhecer a realidade das escolas objeto de estudo, fizemos um primeiro contato com as Diretoras que nos receberam prontamente. Nesse primeiro contato tentamos identificar de maneira ainda bem incipiente quais as características da escola: como escola é organizada? Qual o perfil geral dos educadores? Qual é o perfil da equipe pedagógica? Também ressaltamos para as Diretoras quais eram os objetivos da pesquisa e em que condições iria ser realizada. Marcamos uma primeira reunião com as supervisoras pedagógicas e logo após nos reunimos com as professoras. Nessa reunião percebemos certa resistência de algumas professoras em participar da pesquisa. Algumas tinham receio de nos receber em suas salas de aula para observação das mesmas. Nesse momento tanto na Escola

de Série como na Escola de Ciclo incentivamos as professoras a aderirem à pesquisa. Enquanto aguardávamos a adesão começamos a analisar os documentos da escola, como, regimento escolar, projeto político pedagógico, os planos de ensino, as fichas de desenvolvimento dos educandos.

A intenção da pesquisa de campo era observar na escola as práticas pedagógicas e avaliativas, obter informações para estabelecer um paralelo entre ações avaliativas significativas que gerarão uma avaliação emancipatória e ações avaliativas que simplesmente levarão o educando a reproduzir conhecimentos já existentes e investigar as concepções de avaliação da aprendizagem na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo.

Com a adesão das professoras conseguimos mapear e agendar todas as observações, entrevistas e as aplicações dos questionários que seriam respondidos pelas crianças, alunos e alunas das escolas pesquisadas.

5.1. A Escola de Ciclo

O sistema de ciclo é, portanto, concebido por alguns autores, como, por exemplo, Franco (2001, p. 43), como uma “[...] boa alternativa ao tradicional sistema de seriação” e na qual a avaliação, em especial, é feita ao longo do ciclo de maneira continuada – e não somente ao fim do semestre ou ano letivo.

O sistema de ciclo tem base no regime de progressão continuada, que se traduz numa perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis, sempre de maneira contextualizada com a realidade a qual o educando está inserido e, principalmente, a partir de atividades dinâmicas e motivadoras.

De acordo com Freitas (2004, p. 06), a terminologia de ciclo é usada como “sinônimo de progressão continuada”, porém os problemas existentes no processo ensino-

aprendizagem não podem ser computados somente no sistema de ciclos, pois elas já existiam quando a escola era regida pelo sistema de seriação.

Dessa forma, o educando só poderia ser retido no fim de cada ciclo, pois a aprendizagem é vista como um processo continuado, em que se cumprem etapas que ao final levarão o mesmo a uma melhor compreensão dos conhecimentos sistematizados e aprendidos.

Falar de ciclos é estabelecer relação com uma proposta que visa a dar maior tempo, mais condições ao aluno para não só compreender um determinado conceito, mas utilizá-lo em sua vida cotidiana, ou seja, fazendo um uso mais efetivo do que aprende no ambiente escolar nas suas experiências diárias. Franco (2001, p. 45) esclarece que:

A idéia de progressão continuada insere-se numa perspectiva de educação escolar voltada para a formação humana. Essa perspectiva entende que aprender e conhecer são atividades extremamente complexas, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, culturais, sociais, econômicos.

Trabalhar numa perspectiva de progressão continuada, portanto, significa desenvolver um trabalho pedagógico continuado, que envolva uma avaliação sistemática e permanente, no sentido de permitir que o aluno prossiga no seu processo escolar, superando as dificuldades que aparecerem e dando continuidade àqueles aspectos em que apresenta avanços. Perrenoud (2004, p. 42) argumenta que:

O desenvolvimento de ciclos de aprendizagem exige mais imaginação pedagógica e organizacional do que a gestão de um programa anual, não somente devido à novidade dessa forma de trabalho, mas também porque orientar progressões diversificadas durante vários anos, gerir diversos tipos de agrupamentos de alunos e compartilhar o trabalho de maneira flexível tornam mais complexa a tarefa de cada um. Em uma escola estruturada em séries, cada professor toma sozinho as decisões relacionadas, no ensino médio, à sua disciplina e, no ensino fundamental, ao conjunto das disciplinas. Aos alunos que não atingiram os objetivos, ele propõe ou impõe apoio ou reprovação.

Daí a progressão continuada ser um sinônimo de garantia da aprendizagem e não de ações que levem o aluno a ser “empurrado com a barriga”, isto é, passar de ano ou etapa escolar sem ter condições para isso.

Freitas (2004, p. 07) cita Perrenoud no tocante a sua concepção de progressão continuada, a qual define as etapas mais compatíveis com as “unidades de progressão das aprendizagens” dos educandos, além de favorecer uma maior flexibilidade no trabalho pedagógico. A progressão continuada exige, por outro lado, uma maior continuidade a um trabalho, além de coerência e responsabilidade por parte dos educadores.

É fundamental que não se confunda progressão continuada com promoção automática, a qual se aprova sem qualquer planejamento, sem se avaliar as competências e habilidades adquiridas pelo aluno ao longo de um período. Muitos Professores são contrários à implantação do sistema de ciclos por não diferenciar essas duas terminologias e simplesmente adotarem uma proposta baseada no engodo; finge-se que ensina e o aluno finge que “aprende”.

A progressão continuada exige do professor, em especial, um comprometimento muito maior com sua prática pedagógica, pois é através do que ele ensina e de seus métodos que o aluno poderá obter êxito. Sem essa preocupação se instaurará um ambiente onde o professor não se compromete efetivamente com o ensino e sua prática e, do outro lado, o aluno não se esforça em aprender e não vislumbra a importância da educação escolar para sua vida futura.

Assim sendo, todo o processo educativo estará comprometido, uma vez que não se pode esperar uma aprendizagem significativa sem um ensino eficiente e contextualizado, seguido de uma prática avaliativa condizente com o princípio de desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades. Segundo Perrenoud (2003, p. 67):

Diversos países da União Européia adotam o sistema de ciclos com sucesso, tendo como base escolas com projeto pedagógico adaptado ao sistema – utilizando, por exemplo, sucessivas

verificações de assimilação das lições ministradas. (...) A organização por ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro.

Perrenoud (2003, p. 67), esclarece ainda que são muitas as evidências de que no Brasil, tanto no sistema de séries como no de ciclos, a maioria dos alunos que conclui o Ensino Fundamental é semi-alfabetizada, ou seja, não faz uso social da leitura e da escrita, por exemplo. No entanto, o sistema foi criado como medida que procura também solucionar um dos problemas mais sérios do ensino básico brasileiro: a reprovação e a evasão dos alunos. Para Thurler (2001, p. 12-13):

O sistema de Ciclos e Progressão Continuada, não compreendido por muitos, causou forte impacto na rede e mexeu com os professores, que receberam muito mal essas inovações. Essas inovações procuravam eliminar o caráter punitivo das avaliações, poderosa arma, usada por muitos professores para impor certo conformismo aos alunos e controlar a disciplina em sala de aula. (...) Antes do Sistema de Ciclos e da Progressão Continuada, a idéia era a de que se estudava para passar de ano. Com essas inovações, a idéia predominante passou a ser: estudar para aprender. Estudar para aprender, portanto, tornou-se o grande desafio colocado às escolas e aos professores: trata-se, pois, de convencer os alunos da importância da aprendizagem para a sua formação integral, mormente a dos adolescentes.

Diante desses princípios, uma das principais características da organização dos ciclos é a introdução de tempos escolares mais extensos de formação para os educandos do que aqueles previstos pela seriação em etapas anuais pré-definidas, que deveriam ser repetidas – caso da reprovação – se o aluno não as concluísse satisfatoriamente. No sistema de ciclos, porém a escola precisa considerar a possibilidade de progressão da aprendizagem, de modo que os alunos possam alcançar os objetivos previstos para aquisição de conhecimentos ao longo de cada etapa. Franco (2001, p. 47) sobre a extensão dos tempos escolares, esclarece que:

Para alargamento do tempo de aprendizagem dos alunos, a nova noção do tempo de formação organiza-se através de dois eixos que se articulam: um deles é a eliminação do antigo sistema de reprovação anual e o outro é a implantação de ações educativas que trabalhem prioritariamente com intervenções pedagógicas que reorientem continuamente os processos de aprendizagem, durante o tempo previsto em cada ciclo.

No sistema de ciclos objetiva-se que os alunos alcancem um nível aceitável de conhecimentos e competências ao seu final, e não que sejam simplesmente aprovados para a etapa seguinte com um conhecimento mediano. Trata-se, portanto, de uma forma de organização do trabalho escolar que exige dos Professores mais “[...] responsabilidade e autonomia para tomarem decisões sobre a gestão satisfatória da progressão das aprendizagens dos alunos” (FRANCO, 2001, p. 47).

Sobre essa questão cabe o registro de Bertagna (2003, p. 67) que entende a teoria educacional baseada no sistema de ciclos como a possibilidade de a “criança avançar em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado de novas formas de pensar, sentir e agir”. Ou seja, é uma oportunidade do educando obter não somente uma bagagem teórica de conhecimentos sistematizados, mas, principalmente, de posturas e visões sobre o que é o mundo e sua participação nessa sociedade.

Cabe um destaque para o fato de que as alterações propostas no sistema de ciclos envolvem todos os segmentos da instituição escolar, tendo no professor uma figura importante para o sucesso do mesmo, haja vista a sua relação mais próxima com o educando e com o processo ensino-aprendizagem.

Não se tem sucesso no âmbito educacional quando todos os segmentos envolvidos não comungam das mesmas idéias referentes à formação a qual querem ajudar a desenvolver. Sem uma proposta pedagógica conjunta não se pode obter êxito em qualquer setor da vida, principalmente quando se refere ao processo educativo. Perrenoud (2004, p. 42-43) complementando essa análise, observa que:

Por essa razão, só podem comprometer-se em um funcionamento em ciclos professores capazes de trabalhar em equipe para planejar progressões didáticas ao longo de vários anos, antecipar e identificar os problemas, dividir as tarefas, introduzir regulações necessárias. É o equivalente do que cada um faz em sua classe, mas a responsabilidade de um espaço-tempo mais amplo exige novas competências. Estas se construirão, em parte, a partir da experiência, mas convém favorecer esse processo tanto por meio de ações de formação direcionadas à gestão de ciclos quanto por meio de modalidades de trabalho favoráveis a uma prática reflexiva principalmente por meio dos projetos de estabelecimento e de um

funcionamento em equipe. Os ciclos cumprirão ou não suas promessas em função do que os atores farão com eles. O essencial incidirá sobre as competências e as forças investidas para fazê-los funcionar otimamente.

Portanto, cabe ao professor, através de sua prática pedagógica, implementar ações avaliativas em prol do crescimento de seus alunos, respeitando-se os princípios estabelecidos pelo sistema de ciclos, bem como o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

Isso porque sua ação mediadora poderá ajudar de maneira decisiva o aluno na aquisição de conhecimentos necessários a sua formação, tendo, assim, resultados positivos no processo avaliativo. A prática pedagógica do professor, quando pautada em princípios que levam à formação integral do educando, tem muito a contribuir para o sucesso do processo educativo, pois, por exemplo, poderá ser aplicada uma avaliação condizente com seu pensamento em relação ao crescimento do educando e nunca com fins punitivos.

5.2. A Escola de Série

Quando o educando fica reprovado no sistema de seriação, além da não aprendizagem, a tendência é que haja uma desmotivação desses alunos, criando-se um clima favorável ao fracasso caracterizado pela reprovação e a desistência de freqüentar uma escola, originando o abandono da mesma. Para Krug (2002, p. 49):

A reprovação escolar prejudica os alunos provocando nos reprovados um aumento na dificuldade de aprender, o reforço de suas dificuldades, além de desconhecer aspectos quanto ao desenvolvimento da memória, da consciência e da emoção sempre irreversíveis sobre as aprendizagens realizadas e que influem fortemente na relação com o conhecimento.

Deve-se então repensar como se tem feito o trabalho nas salas de aula regidas pelo sistema de seriação, a fim de que o aluno alcance o sucesso tão almejado. Nesse sentido, a chave é a avaliação do ensino-aprendizagem, pois é essencial não para "definir quem passa", mas para reorganizar, redirecionar adequadamente o ensino,

pois todos podem aprender desde que resguardados o ritmo e a condição de cada um.

Segundo Krug (2002, p. 53): "[...] no sistema seriado que compõe a tradição de um conjunto de geração de Professores, há alunos que chegam ao vestibular sem saber escrever, obtendo nota zero nas redações". Tal afirmativa é confirmada por nós, educadores, em nossas práticas pedagógicas, daí a necessidade de se repensar todo o método de ensino e, por consequência, de avaliação desse trabalho.

No sistema seriado o processo avaliativo é notoriamente difícil, complicado e, verifica-se, extremamente penalizador para os avaliados, ou seja, para os educandos. A avaliação é difícil, também, pelos fatores próprios da atividade. A parte quantificável é curta, não possibilita ao professor um conhecimento mais global de seu aluno, de sua turma e do seu próprio trabalho e desempenho. E grande parte do trabalho é feito muito isoladamente em sala de aula, sem parceiros.

Essa questão merece mais e mais reflexão, pois não adianta eleger um sistema de ensino sem se conhecer a fundo seus objetivos, seus princípios e como os mesmos são colocados em prática para valorizar o processo ensino-aprendizagem.

Todas as vertentes levam a crer que o sistema de ensino mineiro procura há alguns anos romper com uma escola fadada ao fracasso. Procura investir em uma escola que prime sempre pelo desenvolvimento integral dos educandos.

Em janeiro de 1999, através da Resolução SEE/MG no. 9624/99 foi instituída uma comissão para analisar e emitir Parecer sobre a organização do sistema de estudos no regime de ciclos no Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais. Fizeram parte da comissão representantes da Secretaria Estadual de Educação, do Conselho Estadual de Educação, da União Estadual dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes das escolas. A Comissão deveria observar o disposto no parágrafo 1º. Do artigo 32 da Lei no. 9394/96 e teria 10(dez) dias para elaborar o Parecer.

No Mérito do Parecer Conclusivo² encontra-se:

Os estudos sobre a organização da educação em ciclos, implantados na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, foram realizados por esta Comissão a partir dos princípios da descentralização das decisões, da equidade, da autonomia da escola, da educação de qualidade incorporados na Constituição de 1988 e reforçados na Lei 9394/96, no Parecer CEE 1132/97, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação e contribuições recebidas de educadores de diferentes escolas (SEE/MG; CEE/MG, 1999, p.6).

Essa providência da Secretaria de Educação de Minas Gerais permite inferir que a organização em ciclos, implantada nas escolas estaduais, estava demandando estudos e decisões orientadoras. Analisando-se o Parecer observa-se que este partiu da LDB em vigor, considerando a autonomia atribuída às escolas para que se organizassem em ciclos, séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Art.23). Faculta, ainda, aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (parágrafo 1º. Do art.32).

Destacava-se a introdução de inovações na lei, especialmente, no que se refere à verificação de rendimento escolar, deixando claro o pensamento do legislador no sentido de que o País abandone a cultura da reprovação e instale nas suas escolas a cultura da aprendizagem e do sucesso.

No Parecer sobre a organização do Sistema Escolar em Ciclos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais fica explícita a importância de se ter uma proposta pedagógica que vá ao encontro da realidade onde aquela escola está inserida respeitando a trajetória das crianças construída antes mesmo de chegarem à escola. A organização da escola de maneira democrática contribui para que se cumpra verdadeiramente o papel da educação escolar nos dias de hoje. A participação de todos faz com que haja mais comprometimento. Entende-se que

² Ver o Anexo I.

uma escola geradora de lideranças vai propiciar um espaço profícuo do exercício da cidadania, uma cidadania com liberdade gerando o amor, a solidariedade, estirpando o individualismo e a falta do viver em comunidade, Na conclusão do referido Parecer destacam-se:

- A forma de organização do Ensino Fundamental em ciclos, séries, períodos semestrais, ou outra, por si só, não garante a progressão continuada do aluno com aprendizagem.
- Cabe a cada escola estadual decidir a forma de organização da educação em ciclos, séries, períodos semestrais ou outra a partir de suas necessidades e especialidades, desde que a opção feita possibilite a progressão continuada do aluno, com aprendizagem e sucesso, nos termos do mérito deste Parecer.
- A escola que fizer opção por manter a organização em série, ciclos ou outras deverá ajustá-la, no que couber, às considerações do mérito deste Parecer.
- Deve ser objeto de preocupação, dos órgãos central, regionais, locais e dos profissionais da educação, a busca permanente da progressão continuada com aprendizagem.
- A forma de organização em ciclos, séries, períodos semestrais, ou outra, inserida no Regimento Escolar, poderá contemplar os recursos pedagógicos de classificação, reclassificação, progressão parcial ou continuada, aproveitamento de estudos, a partir da avaliação da aprendizagem nos termos das normas vigentes, não sendo permitida a promoção automática.
- Cabe aos órgãos central e regionais apoiar, acompanhar, supervisionar e avaliar as escolas nesse processo de opção, bem como, em sua operacionalização.
- Devem ser implementados os Fóruns locais, regionais, que possibilitem aos profissionais da educação permanente abertura para expressarem sentimentos, dificuldades e sucessos, evidenciados no desenvolvimento de seus trabalhos. Esse movimento contribuirá para a construção do Sistema Mineiro de Educação.

A avaliação do ensino aprendizagem baliza todo o processo de ensino, desde que o professor educador, comunidade escolar e não escolar se organizem em prol de uma escola de qualidade. Necessariamente não depende da organização em séries, em ciclo, em períodos semestrais ou outros, mas sim ter a escola com objetivo maior de qualidade de ensino para todos. Michael Young (2007, p. 1290) após analisar os críticos de escolas nos anos de 1970 e 1980, responde de maneira clara e objetiva a seguinte questão:

“Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

A avaliação do ensino aprendizagem contribui com esse papel da escola desde que seja uma avaliação formativa: “[...] os modelos teóricos de avaliação formativa não fizeram senão explicitar, para otimizá-la e instrumentá-la, uma forma de regulação presente em toda ação educativa de uma certa duração” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Todo educador que se preocupa o tempo todo com a sua ação e como ela pode ser direcionada para melhor acompanhar o percurso que cada educando tem que fazer para ser capaz de desenvolver competências e habilidades necessárias a sua própria formação aí terá uma escola de qualidade. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destacam-se vários recursos inovadores que contribuem com uma escola para todos: classificação e reclassificação, avanços, aceleração de estudos, progressão continuada, progressão parcial, avaliação contínua e cumulativa de desempenho dos alunos, aproveitamento de estudos, estudos de recuperação durante o processo de aprendizagem. Essas medidas são possíveis em qualquer forma de organização do ensino, seja no regime seriado, no regime de ciclos ou de outro que a escola se proponha. Pensando em todos esses aspectos e atentando para a realidade do Sistema Mineiro de Educação passaremos a analisar o que de concreto acontece na Escola de Ciclo e de Série, ora objeto de pesquisa desse trabalho e que pertencem a esse sistema.

5.3. Análise do Regimento e Projeto Político Pedagógico da Escola de Ciclo e de Série

A organização pedagógica da Escola de Ciclo e de série apresenta o currículo construído de forma interdisciplinar, integrando todas as disciplinas, respeitando os ritmos de aprendizagem dos educandos, trabalhando com projetos, respeitando as diferenças, a trajetória de cada educando, levando a uma formação integral,

valorizando a ética, a moral, o respeito mútuo, a socialização, a solidariedade, a consciência ambiental e a cidadania.

Na Escola de Ciclo a organização do tempo e espaço escolares fica assim disposta: regime de progressão continuada com dois ciclos. O ciclo Inicial de Alfabetização – CIA e o ciclo Complementar de Alfabetização – CCA, sendo que o CIA será durante três anos e o CCA em dois.

Na escola em Série a organização do tempo e espaço escolares estão, ainda, na estrutura da escola tradicional. Por mais que existam avanços nos aspectos da estruturação da escola, ainda permanecem algumas práticas de avaliação seguindo a concepção de uma avaliação embasada no exame e na seleção.

Na Escola de Ciclo a enturmação dos educandos deve contemplar a faixa etária e em nível de aprendizagem, tendo como base a avaliação diagnóstica para devida enturmação. Na Escola de Série a enturmação dos educandos ainda é praticada tendo em vista o nível de desenvolvimento dos alunos, alunos mais “adiantados” e/ou novatos ficam nas turmas ditas melhores e alunos com defasagem e/ou reprovados ficam nas turmas onde os educandos que têm mais dificuldade ficam.

Na Escola de Ciclo a avaliação da aprendizagem é realizada ao longo de todo o processo, com instrumentos que priorizem uma avaliação formativa. A recuperação paralela deve ser a primeira providência a ser tomada para que a criança continue seu desenvolvimento e se aproprie dos conhecimentos científicos ora ensinados. Dependendo das trajetórias dos educandos, que são acompanhados individualmente pelo professor, existirá a figura da reclassificação do educando para continuidade dos estudos. Para análise dos resultados do desenvolvimento/desempenho são utilizadas fichas de objetivos alcançados ou não pelo educando, para pais e escola mapearem a trajetória da criança, para investirem em novos momentos de aprendizagem e/ou aprimoramento dos conhecimentos a serem adquiridos tendo em vista todos os objetivos gerais e específicos das disciplinas. Na escola organizada em série a avaliação da aprendizagem é pontual. Existe distribuição de notas e classificam-se os educandos, conforme os resultados

obtidos, destacando-se aqueles que conseguem tirar notas boas. Aqueles que tiram notas baixas, no final, são reprovados.

Na Escola de Ciclo a inclusão dos educandos portadores de necessidades especiais tem um tratamento natural, todas as crianças que chegam à escola são atendidas e a escola por sua vez toma todas as providências para inclusão da criança na sala de aula. Nesta instituição logo no início foi identificada a prática organizativa para incluírem as crianças. Somente para ilustrar nas turmas em que há crianças com deficiência auditiva existe a presença do Professor Regente e do Professor de LIBRAS.

Na escola organizada em série os educandos portadores de necessidades educacionais especiais, comprovadas com laudo médico e/ou psicológico, têm assegurados os seus direitos de acordo com a legislação vigente. O atendimento é organizado a partir de uma entrevista com a Equipe Pedagógica da Escola (Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Professores) junto aos pais ou responsáveis para a sondagem das expectativas dos mesmos em relação à escola e ao repasse de informações. Assim, concluída essa primeira fase é elaborado um PDI – Plano de Desenvolvimento Individual – do respectivo educando, no qual constarão os objetivos, metas, competências e habilidades a serem desenvolvidas e formas de avaliação possíveis.

Na Escola de Ciclo a articulação e integração dos profissionais da escola são realizadas através de reuniões de planejamento, por área de conhecimento, buscando interdisciplinaridade entre as mesmas. Reuniões de áreas de conhecimento e reuniões gerais são realizadas sistematicamente para favorecer essa integração. Essas reuniões têm como objetivo primordial a integração do trabalho educativo, para formação em serviço e para promover outras ações de melhoria da qualidade do ensino aprendizagem. Nessas reuniões, os diálogos devem ser francos, abertos, buscando o bom relacionamento interpessoal.

Observou-se que na Escola de Série existe uma articulação e integração dos profissionais mais no nível da mesma série. Os Professores que lecionam para

determinada série fazem reuniões de planejamento e troca de material didático, troca de instrumentos de avaliação.

A Escola de Ciclo valoriza a participação de todos nos processos decisórios da escola, com uma gestão participativa, primando por tomadas de decisões mais assertivas na escola.

O processo de integração escola-comunidade é através de reuniões de pais e mestres, promoção de eventos culturais e cívicos, palestras, oficinas para efetivação da integração entre escola e comunidade.

Na Escola de Ciclo a auto-avaliação deverá ser feita através de questionários e assembléias gerais entre todos os segmentos e pais dos educandos e/ou responsáveis. A escola com essa prática disponibilizará um sistema próprio de avaliação interna para diagnosticar, traçar metas e propor soluções para os problemas. O desempenho escolar dos educandos será avaliado externamente através das avaliações sistêmicas propostas pela Secretaria do Estado de Educação – SEE – MG ou esfera superior, tais como Prova Brasil.

A Escola de Ciclo adota uma organização democrática para efetivação de todas as atividades da escola. Cada turno tem sua respectiva equipe pedagógica que promoverá o seu Conselho de Classe bimestralmente e terá o objetivo de analisar o desenvolvimento do educando no dia-a-dia, destacando avanços, necessidades e/ou deficiências dos educandos, refletindo sobre a prática educativa de modo amplo e efetivo. O colegiado escolar será convocado sempre que necessário, buscando promover assim um trabalho compartilhado. Ao colegiado caberá aprovar a proposta de aplicação dos recursos financeiros geridos pela Caixa Escolar, levando em conta as necessidades da própria escola; acompanhar a aplicação dos recursos orçamentários e financeiros da escola e referendar a prestação de contas feitas pelo Conselho Fiscal; decidir em grau de recurso, matérias de interesse do corpo docente, discente, administrativo e familiares; aprovar Calendário Escolar e o Quadro de horário; acompanhar processo de avaliação da escola; aprovar a Proposta Pedagógica, o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Regimento

Escolar e divulgar para a comunidade as ações por ele mesmo realizadas. Os pais e demais membros da comunidade terão espaço na escola para opinar, criticar, sugerir medidas sobre o trabalho escolar fazendo da escola um ambiente democrático de participação de todos.

A Escola de Ciclo tem uma relação de cooperação e parceria com o Conselho Tutelar, a escola conhece e reconhece o trabalho deste Instituto e sempre busca auxílio em caso de necessidade, mantendo uma comunicação aberta, socializando e propiciando transparência em suas ações; buscando assim a autonomia da escola.

A Escola de Ciclo mantém o Projeto da Sala de Recurso; esse projeto dá condições às crianças com necessidades educacionais especiais de progredir nos estudos de maneira eficaz, sendo que as professoras que atuam na Sala Recurso participaram de Cursos de Capacitação específicos para desenvolver esse projeto.

Existe na Escola de Ciclo metas a serem atingidas em médio prazo, tais como:

- A criação de Grêmios Estudantis com apoio da própria escola;
- A criação de Clube de Mães para trabalhar em oficinas com os educandos, atendimento na biblioteca para incentivo à leitura, realização de recreações e outros;
- Busca de parcerias com profissionais da área de saúde para promoção de palestras;
- Trabalhar o projeto do Laboratório de Informática (manutenção e uso).

5.4. Relato das observações das aulas

O contato com as professoras foi realizado no seu local de trabalho. Conversamos com elas numa reunião sobre como seria o trabalho da pesquisa de campo na escola e elas se dispuseram a participar das atividades de pesquisa. Essa atividade de observação das aulas tem como objetivo fazer uma análise da prática da

avaliação, isso é como as Educadoras usam a avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem?

Na Escola de Ciclo, campo dessa pesquisa, a organização dos espaços e tempos escolares é mais flexível, as crianças têm aulas práticas no pátio da escola e também no refeitório. Nesta escola observamos seis turmas, duas turmas do terceiro ano do ciclo inicial, quatro turmas do ciclo complementar quarto e quinto ano. Nessa escola todas as turmas funcionam no turno da tarde. As turmas dessa escola têm vinte alunos por turma. Cabe ressaltar que na Escola de Ciclo existe uma prática diferenciada para as crianças que têm deficiência auditiva. Nas salas de aula em que há essas crianças matriculadas existe a figura de um tradutor de LIBRAS e também para essas crianças existe um atendimento mais especializado na sala recurso. Em uma sala existem três crianças com deficiência auditiva e na outra cinco. Os espaços escolares são muito bem organizados, existe mural de parede para as crianças fixarem seus trabalhos. Existe uma rotina de organização feitas pelas próprias crianças, tanto dentro de sala de aula como fora dela. As observações nessa escola duraram quatro meses.

A Escola de Série possui uma organização dos tempos e espaços escolares fechados, todas as aulas acontecem de maneira planejada pelo próprio professor, que organiza dentro do horário normal das aulas (7h às 11h30min) quais são as disciplinas que vão ser trabalhadas. Isso funciona de maneira muito natural, as professoras planejam suas aulas e resolvem quais são os ambientes necessários ao desenvolvimento das mesmas. Nesta escola observamos sete turmas, uma turma do terceiro ano, duas turmas do quarto ano, quatro turmas do quinto ano. Nessa escola todas as turmas observadas funcionam no turno da manhã. As turmas dessa escola têm em média vinte e cinco alunos por turma. A prática da avaliação é desenvolvida pontualmente com mapa de provas, fixado no quadro de avisos. No entanto, as professoras falam da figura da avaliação processual, diagnóstica, tendo clareza da importância da avaliação processual como pode ser observado na fala da professora N:

A avaliação é um processo contínuo. O professor precisa ser um observador para detectar onde está a dificuldade e fazer as

intervenções necessárias. Avalio as crianças em todas as atividades feitas em sala de aula. Avalio as crianças nas atividades individuais e/ou coletivas. Isso facilita na obtenção de um bom resultado, a criança alcança os objetivos propostos com mais facilidade. Só passo adiante em alguma matéria quando os objetivos propostos são alcançados. Procuro buscar várias formas para tentar promover o conhecimento, pois do contrário, a escola perdera sua função.

Das observações realizadas selecionamos algumas aulas para ilustrar como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas e de avaliação da aprendizagem no cotidiano das escolas objeto dessa pesquisa.

Na turma do 3º ano do Ciclo Inicial, turno da tarde da Professora M tivemos uma surpresa logo de início: existia a presença de um tradutor de LIBRAS, pois nesta turma havia três crianças com deficiência auditiva. A organização da sala de aula é partilhada com as crianças e a professora começa a aula falando da realidade vivida na cidade no dia anterior, mencionando que foi o temporal que fez cair várias árvores, inclusive duas palmeiras centenárias do largo São Francisco. A Professora aproveita o acontecido para trabalhar com as crianças a produção de uma notícia para jornais escritos e/ou noticiários da televisão e pergunta a turma como poderia ser a manchete da matéria. As crianças ficaram muito empolgadas e começaram a fazer comentários variados sobre o temporal, discutindo idéias para a produção do texto. Em determinado momento, a Professora começou a estimular os educandos a explicitarem a manchete para divulgação do temporal. Acolhendo as idéias das crianças ela começa a escrever na lousa “ Chuva de granizo causa estragos em São João del-Rei”, a professora ensina como vai ser escrita a notícia, trabalhando inicialmente os componentes textuais de identificação: quando aconteceu? O que aconteceu? E logo após começa a escrever no quadro a notícia propriamente dita.

Chuva de granizo causa estragos em São João del-Rei
Domingo dia 16 de novembro, caiu uma chuva de granizo em nossa cidade. A chuva fez muitos estragos no Shopping o teto desabou causando muitos prejuízos; muitas casas ficaram destelhadas; árvores caíram em cima de carros e casas, uma parte da cidade ficou sem energia elétrica.

Logo que a professora com a ajuda das crianças terminou de redigir a notícia, fez vários comentários sobre a importância da escrita, levando toda turma a ter

interesse em copiar a notícia em seus cadernos de produção de texto. Prosseguindo com a aula a Professora foi até ao armário no fundo da sala e pegou os cadernos, que aí encontravam, distribuiu-os esclarecendo aos alunos que eles deveriam copiar a notícia no caderno de produção de texto. A avaliação da aprendizagem se deu em grupo e a seguir a professora comenta os resultados da produção de texto, destaca a importância de ter uma boa escrita, de ter um relato com palavras simples, mas com objetividade.

Nesse dia na sala da Professora F, aconteceu a segunda parte da aula quando foi trabalhada a disciplina de Ciências. A Professora pergunta para a turma o que uma plantinha necessita para crescer? A Professora F desenha na lousa o sol, uma planta, chama atenção dos alunos para o processo de fotossíntese. Todos os alunos participam efetivamente da aula, as crianças com necessidades especiais também fazem perguntas por intermédio do tradutor de LIBRAS. Ao término da explanação do processo de fotossíntese, a Professora distribui uma ficha com um pequeno texto sobre a fotossíntese. Nessa aula de ciências da Professora F, no final das atividades propostas as crianças fizeram um desenho destacando o que eles aprenderam. Essa atividade foi a maneira que a Professora usou para avaliar as crianças.

Na observação dessas aulas da Escola de Ciclo podemos constatar que existe um esforço de realizar práticas pedagógicas e de avaliação que levam o educando a uma consciência crítica com participação ativa no dia-a-dia da escola e da sua vida fora da escola.

Na Escola de Série existem várias marcas de uma prática da avaliação da aprendizagem calcada numa concepção de avaliação fundamentada no exame e na seleção. Na fala das Professoras fica explícita uma concepção da avaliação formativa, construtiva e diagnóstica corroborando com o que é defendido por vários autores. Mas na prática elas ainda dão um tratamento à avaliação da aprendizagem numa concepção de exame e da seleção. Esse tratamento condiz com o que reza no regimento e na proposta pedagógica da Escola. O discurso das Professoras mascara essa concepção de avaliação do exame e da seleção. Mesmo assim fica

um entendimento que nos documentos da escola, mesmo tendo uma organização seriada anual, avança-se quando ressalta a aquisição de habilidades e competências. Artigo 73 do regimento escolar da Escola de Série:

art. 73 – O 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, organizados em regime anual, terão para efeito de promoção, a aquisição de habilidades e competências previstas os respectivos anos de escolaridade, devendo o aluno apresentar o mínimo de 60 (sessenta) pontos, em cada disciplina, ao final do ano letivo.

Na Escola de Série a avaliação da aprendizagem se restringe à aplicação de provas escritas individualizadas e muito raramente acontece através de trabalhos escritos individuais e/ou em grupo. Mesmo tendo essa prática, na fala das professoras, pode-se observar nas atividades do dia-a-dia a concepção de uma avaliação processual, formativa. Tal situação pode ser constatada na fala da professora M, ao dizer que:

Quando um aluno tem dificuldades em alguma matéria, coloco-o perto de mim, enquanto os outros que entenderam o que foi ensinado estão ocupados, dou mais atenção àquele que não apreendeu a mesma. Procuro avaliar meus alunos diariamente, não espero uma “prova” para que isso ocorra. Se eles aprendem todos os dias, então, os avalio todos os dias. Na medida do possível, avalio meus alunos constantemente, com exercícios, provas mesmo, avaliação oral e através de diálogo.

Ao analisar as duas escolas, podemos perceber que existem avanços, mas algumas práticas ainda estão carregadas de uma concepção mais tradicional. As professoras da Escola de Ciclo avançam mais no momento do ensino, conseguem diversificar mais as aulas, trabalhar incluindo mais facilmente crianças com necessidades especiais, além de procurarem direcionar a avaliação da aprendizagem de maneira processual qualitativa, não existindo notas e nem conceitos. Existem, nos próprios diários de classe, fichas individuais de acompanhamento dos objetivos alcançados ou não pelos educandos. As professoras da Escola de Série, por mais que detenham um discurso de uma escola progressista, na prática demonstram uma educação mais tradicional, de um ensino calcado na Professora que em frente da turma, explana, explica na grande maioria do tempo. Nessa escola não existe inclusão de crianças com deficiências especiais, a avaliação ainda é pontual, quantitativa, classificatória, realizada principalmente através de notas.

5.5. Os resultados da auto-avaliação dos educandos³

Na auto-avaliação dos educandos contamos com a participação de um total de mais ou menos duzentos discentes. Nesse momento da pesquisa colocamos como objetivo principal entender como as crianças percebem e participam ou não do processo de avaliação. Aplicou-se um questionário pedindo a opinião do discente e destacando que a participação dele seria fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. A auto-avaliação teve como foco a percepção dos educandos, independentemente de qual escola faziam parte. Isso para não correremos o risco de rotular os educandos.

No primeiro bloco da auto-avaliação as crianças foram indagadas sobre as interações no grupo. A maioria das crianças respondeu que na convivência do dia-a-dia na sala de aula elas estão sempre presentes nas atividades da sua turma, participam das aulas com interesse, dando sua opinião própria sobre os temas desenvolvidos. Ajudam na construção de regras de funcionamento da turma, ouvem com atenção e respeitam as opiniões diferentes dos colegas e desempenham as atividades com autonomia e em favor do coletivo (turma). A porcentagem de crianças que apresentam um comportamento diferente é pequena, são crianças infreqüentes e por isso não acompanham o dia-a-dia da escola. Indagando às Professoras que providências são tomadas nesses casos, foi observado que na Escola de Ciclo é acionado o Conselho Tutelar, para verificar a situação da criança. Outra ação observada foi promover o retorno dessas crianças em outro horário para ter atendimento escolar. Na Escola de Série uma Professora informou que a Diretora tenta contactar a família através de telefone ou outros meios.

No segundo bloco da auto-avaliação que se referia à organização do trabalho pedagógico e como se dava o desenvolvimento das atividades em sala de aula, verifica-se que as crianças entendem a proposta de trabalho que o professor faz e questionam, contribuindo com novas idéias. Conseguem resolver problemas de maneiras diferentes daquela que a professora discutiu. Concluem as atividades

³ Ver o Anexo II.

propostas pelo professor e conseguem resolver as questões das avaliações da aprendizagem. Nesse momento da auto-avaliação a maioria das crianças respondeu que gosta das avaliações que as Professoras aplicam. Um dos alunos entrevistados sobre o assunto assim se expressou: “Quando a Professora dá a Prova a gente fica meio com medo, mas depois, dá tudo certo, porque a Professora conversa com a gente e se a gente precisa estudar mais aquela matéria ou não”.

Alguns educandos quando questionados sobre os tipos de avaliações ficaram retraídos e não opinaram sobre o assunto. Porém, no dialogo posterior com os mesmos, sobre como se sentiram quando receberam as avaliações corrigidas, a maioria respondem que ficou satisfeita. Ao serem indagados sobre o que fazem quando não ficam satisfeitos com os resultados, a maioria de 92% (noventa e dois por cento) respondem que procura a Professora e exterioriza por que não ficaram satisfeitos.

No terceiro bloco da auto-avaliação sobre o processo de estudos e elaborações, as crianças responderam às perguntas quanto ao processo de construção do conhecimento e se elas utilizam os procedimentos básicos tais como: se elaboram perguntas sobre o tema que está sendo estudado, se fazem relações entre a matéria estudada com a realidade vivida. A maioria de 91% (noventa e um por cento) das crianças respondeu que se não entende o que a professora apresenta na aula faz perguntas sobre as suas dúvidas. Uma parcela significativa das crianças que participaram da auto-avaliação respondeu que até desenvolve projetos, fazendo a relação do que estudam com a realidade do bairro e da cidade onde moram. Na Escola de Ciclo e de Série verifica-se através da observação que os educandos expõem suas idéias com coerência e lógica, utilizando diferentes formas de registros: escrita, desenho, gráfico, figuras. Procuram construir novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas em sala de aula, organizando sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas etc.

5.6. A participação das Educadoras – a entrevista⁴

A entrevista foi realizada com três professoras de cada escola que se dispuseram a colaborar mais diretamente com a nossa pesquisa. Na reunião com todas as professoras deixamos bem claro que elas teriam a total liberdade de participar da pesquisa somente nos momentos e nas atividades em que elas fossem se sentir bem à vontade. As Professoras que mais dominavam a proposta do regime de ciclo na prática responderam de maneira clara e objetiva todas as questões da entrevista. As Professoras que não dominavam muito a proposta do regime de ciclo eram aquelas que estavam há pouco tempo na escola. Elas vinham de outras escolas de regime seriado. Isso demonstra a necessidade de que a escola desenvolva constantes esforços para implantar e manter um regime diferente do seriado. Para que avancem é preciso que seja concretizada na escola uma equipe coesa, unida em prol de um ensino de qualidade.

No que diz respeito ao projeto político pedagógico da Escola de Ciclo, ele é considerado bem explícito e seu conteúdo corresponde às necessidades do cotidiano escolar, ajudando assim a imprimir uma qualidade nas ações tanto da direção, quanto da coordenação pedagógica e de todas as educadoras. Já na Escola de Série é visto em detalhes que há uma grande interação com a equipe pedagógica, tanto na elaboração quanto na execução do projeto político pedagógico e que essa interação e a leitura conjunta do Projeto Político Pedagógico facilitam a elaboração dos Planos de Ensino e de aula.

As Professoras explicitaram que, diante da realidade das turmas, conseguem executar o planejamento mesmo em turmas com perfil complicado. Elas esclareceram também que quando há uma defasagem séria um trabalho contínuo consegue minimizar essas dificuldades. Quando os objetivos a serem atingidos no ciclo não chegam a um desempenho satisfatório das crianças, as Professoras explicaram que se dedicam mais através do acompanhamento constante e do

⁴ Ver o Anexo III

atendimento individual ao aluno. Assim que um problema de aprendizagem é identificado, as professoras trabalham com recuperação paralela. Dessa maneira têm conseguido que eles avancem em sua aprendizagem. A maioria dos alunos e das alunas tem dificuldades de aprendizagem, acompanhada de problemas emocionais, fisiológicos e disciplinares. Dentro dessa realidade as professoras afirmaram ter conseguido executar o que planejaram, e que os educandos apresentassem progressivo desempenho. No entanto, segundo elas foi necessário adequar o planejamento à realidade da turma que apresentava dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e disciplinares.

A atuação das Professoras em sala de aula depende muito de como o Sistema de Ensino e a Escola, em particular, pensam sua organização, atuação e como o Sistema de Ensino investe na valorização do profissional da educação. Na implantação da organização em Ciclos é necessária uma formação continuada de toda escola, ou até mesmo da rede de ensino.

No que tange aos recursos didáticos utilizados para realização dos trabalhos, as professoras disseram que utilizam muito os livros didáticos, livros literários, vídeos, DVDs, textos digitalizados, atividades em grupo com sucatas etc.

As metodologias mais utilizadas pelas Professoras são: aulas expositivas, atividades em pequenos grupos, atividades práticas, atividades lúdicas e culturais, contação de histórias, material alternativo como revistas de informação, jornais, folhetos de supermercados e lojas e pesquisas em livros e na internet.

No que diz respeito à motivação dos educandos, as Professoras afirmaram que sempre mantêm o ambiente de sala de aula alegre, descontraído, fazendo os alunos se sentirem importantes, desenvolvendo a auto-estima através de músicas, dramatização de histórias lidas, trabalho compensativo, danças, canto e desenho. Além disso prepara aulas mais dinâmicas com jogos, brincadeiras, adivinhações, dando um enfoque aos aspectos éticos, morais, sociais em todas as atividades desenvolvidas.

Em relação à concepção do papel do docente na relação Professor/Aluno, as Professoras têm em mente uma postura de que o Educador deve ser sempre um mediador do processo ensino-aprendizagem, tendo uma relação de diálogo, amizade, companheirismo e amor.

Na relação aluno/conhecimento, as professoras esclarecem que, tendo em vista os recursos didáticos, pedagógicos e a história de vida de cada aluno, a relação com o conhecimento se dá a partir da realidade vivida por eles mesmos.

A concepção de avaliação da aprendizagem é o tempo todo destacada pelas Professoras que explicitam que fazem uma avaliação diagnóstica ao longo do processo de ensino aprendizagem. Dizem que é um processo diário com o objetivo de levar o educando a repensar seu desenvolvimento. Nesse ponto das entrevistas uma Professora da Escola de Série disse que sempre trabalha com uma avaliação pontual. Quando acaba uma unidade de ensino avalia os educandos e que os resultados são analisados e discutidos com os alunos.

As Professoras da Escola de Ciclo comentam que a avaliação da aprendizagem é praticada em processo contínuo, através de trabalhos de pesquisa em pequenos grupos, avaliação escrita e oral. Nesse sentido verificam se o aluno está aprendendo, se desenvolvem os processos necessários ao alcance dos objetivos propostos. Se não desenvolveram, trabalha-se o reensino e reavaliação, pontuando os objetivos mínimos a serem alcançados. Os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelas Professoras são: avaliações escrita individual e em grupo, pesquisas, participação individual e coletiva em sala de aula em diversas atividades, tais como dramatizações, artes, seminários etc.

O acompanhamento do educando é individual, destacando os avanços e as dificuldades e trabalhando o erro no decorrer das aulas. Assim, a avaliação da aprendizagem passa a ser um elemento regulador das ações do Educador e do Educando.

O que pode ser observado na Escola de Série é que mesmo tendo que distribuir notas, algumas professoras não assumem uma prática de avaliação marcada por uma tendência tradicional. É importante ressaltar que as professoras percebem as mudanças no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, elas afirmam que essas mudanças já vêm há algum tempo e aos poucos elas vão mudando sua prática pedagógica e em consequência mudaram também a concepção de avaliação da aprendizagem, como pode ser verificado nos seus seguintes depoimentos:

“Hoje mesmo tendo que atribuir nota aos educandos, não dou um tratamento taxativo. A nota não é levada a “ferro e fogo”. Na prática avaliativa consigo perceber o desenvolvimento do educando e a partir desse desenvolvimento eu mudo a nota “baixa” para uma mais “alta”. Quase sempre a nota não diz respeito aos esforços e ao que realmente a criança aprendeu, muitas vezes ao somar a nota final do ano letivo o aluno ficava com 60 pontos em uma determinada disciplina, ao perceber o avanço daquele aluno eu ia lá mudava a nota para 70 ou até 80 pontos.” (Professora E)

“Eu sempre trabalho com meus alunos uma avaliação individual e também em duplas, mas sempre faço a revisão da matéria, discuto com eles quais os pontos da matéria que eles estão com dificuldade e isso tem dado muito certo, nas avaliações individuais ou em dupla eles sempre se saem muito bem e a nota sempre tem que ser dada durante esse processo, então eu sempre faço ficar de uma maneira bem natural sem prejudicar os alunos.” (Professora N)

“A avaliação da aprendizagem é constante. Sempre atribuo notas a tudo que os alunos produzem em sala de aula e em casa (as tarefas de casa), acredito que a avaliação da aprendizagem faz com que o aluno demonstre o que aprendeu ou não isso ajuda na preparação das aulas.” (Professora C)

“Minha turma é muito irrequieta, falam muito aí eu fico muito estressada com eles, mas na hora da avaliação eles têm que ficar quietinhos. Tenho consciência que pratico uma avaliação mais tradicional, aplico provas individuais e sem consulta, dividindo a matéria em partes durante o ano letivo e no final dessa partes eu aplico a prova e atribuo a nota. Até hoje não tenho muito problema de reprovação, só é reprovado comigo aquele aluno que não estuda mesmo”. (Professora M)

“Sempre consigo fazer meus alunos estudarem para a prova, e se eles não estudam chamo os pais ou responsáveis aqui na escola e peço para que eles coloquem o filho deles para estudar. As minhas provas são fáceis. É só estudar um pouquinho que eles dão conta de conseguir nota para passar de ano”. (Professora C)

É interessante ressaltar que na Escola de Série existem alguns Professores que ainda trabalham com uma avaliação numa concepção mais tradicional, mas existem Professores que mesmo estando numa escola de regime seriado conseguem romper com aquilo que é pertencente a uma concepção de avaliação baseada em exames e seleção e imprimem uma concepção de avaliação mais construtiva, formativa. Essa prática vem ao encontro com uma escola progressista. Nos depoimentos de algumas Professoras elas deixam claro que enquanto a criança não aprende, ela não deixa de criar situações de ensino-aprendizagem que fazem com que aquela criança desenvolva os objetivos especificados nos planos de ensino das disciplinas. Ludke (2000, p. 15) destaca que:

[...] considera que a organização da escola por meio de ciclos e o rompimento com as séries é uma forma da escola superar problemas de ordem estrutural que estariam dificultando uma forma de avaliação mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se que a discussão da avaliação na escola organizada em ciclo plurianual tem feito com que a prática da avaliação da aprendizagem em geral venha mudando. Nos depoimentos das professoras, dessas escolas, elas afirmam que realizam a avaliação de seus educandos constantemente, observando a participação de cada um nas aulas. Elas afirmam que os instrumentos de avaliação utilizados são as próprias atividades aplicadas e desenvolvidas nas aulas; o tempo todo tem-se o cuidado de estar acompanhando os educandos.

As Professoras explicitam que a função da avaliação da aprendizagem no regime de Ciclo é a comparação do educando com ele mesmo, além de constatar o que os educandos aprenderam e o que deve ser reensinado. No regime de ciclo existe uma preocupação em discutir uma avaliação emancipatória.

Observa-se que as professoras são transferidas de uma escola para outra e assim os conhecimentos sobre a avaliação vão sendo socializados, com possibilidade de alteração na prática, seja na escola organizada em ciclo ou na organizada em série.

6. A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Podemos perceber implicações relevantes na mudança do sistema de organização escolar em séries para ciclos, conforme destaques realizados nos capítulos anteriores do presente trabalho. Para Romão (1998, p. 42):

É crescente o consenso nas sociedades contemporâneas sobre a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a qualidade e a eficiência da produção e da distribuição do conhecimento pelo sistema educacional, convertendo sua avaliação numa questão estratégica. No Brasil, com mais de 95% das crianças escolarizadas e situações de exclusão social persistentes, a avaliação da escola se constitui num problema ético e político de primeira grandeza para a construção de uma cidadania substantiva.

Quando estávamos no campo da pesquisa percebemos alguns avanços, na forma de organização do tempo e espaço escolares, tanto da Escola de Ciclo como na Escola de Série. Mesmo a Escola de Série avança em alguns pontos para atender ao Sistema de Ensino Mineiro e se adapta aos poucos ao que o próprio sistema apregoa no Parecer sobre a organização do Sistema Escolar em Ciclos.

No sistema de Ciclos ou de Série, com o passar dos tempos mudam-se centralidades, posições, porém, polêmicas continuam, principalmente quando o assunto é a utilização de estratégias avaliativas. Concordo com Demo que no sistema seriado, de acordo com o que já foi analisado, o mais importante é a garantia da "transmissão de conhecimentos", o acúmulo de saber ao final de uma etapa pré-definida, enquanto no sistema em ciclos, a tônica é a formação do aprendiz, quer seja no aspecto cognitivo, quer seja no afetivo-social (DEMO, 2001, p. 33). Porém, pelo que foi possível observar no sistema de Ciclos a escola pesquisada não consegue a efetivação de todas as ações específicas a esse tipo de escola. . Existem muitos resquícios de ser ela, ainda, um espaço com uma tendência

mais conservadora. Observou-se em uma turma da Escola de Ciclo que a avaliação continua sendo pontual, mesmo não existindo notas. Mesmo a Escola de Ciclo tem muito a avançar para melhorar os resultados de desempenho das crianças e cumprir com o papel fim da escola.

No sistema seriado, a prática da avaliação visa principalmente a identificar o que o aluno ainda não sabe em dado momento de sua trajetória – é uma preocupação instantânea, sem visar o todo, o processo. Já no sistema em ciclos, a avaliação centra-se na construção de situações de aprendizagem utilizando instrumentos avaliativos que regularão o ensino aprendizagem continuamente dando ênfase à trajetória de cada educando, com uma ação constante dos Professores e da equipe pedagógica, favorecendo uma organização do ensino aprendizagem processual. Isso foi percebido no dia-a-dia da escola.

Ainda no sistema seriado, normalmente, a avaliação é bastante desvinculada da proposta político-pedagógica da escola e, principalmente, das reais necessidades dos alunos.

Tal situação não foi encontrada na Escola em ciclos. As propostas de atividades de avaliação estavam vinculadas ao projeto político-pedagógico da instituição escolar. Defende-se que é imprescindível a coerência entre suas atividades, para que possa acontecer um verdadeiro trabalho de ação-reflexão-ação visando a uma aprendizagem significativa para o educando e uma prática consciente e valorosa do educador. É essa prática consciente de individualização do acompanhamento do educando que é capaz de efetivar uma regulação eficaz do ensino aprendizagem. Essa prática é uma das principais concepções do sistema de ciclos. Nesse sentido Demo (2001, p. 32) discorre:

Na tentativa de superar a organização da escola em séries e a lógica existente no sistema seriado, vem sendo implementado em algumas redes de ensino do país o sistema de ciclos. Esse sistema, além de propor uma organização pautada em uma concepção diferente da seriação, considera os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, flexibilizando, assim, os tempos escolares.

Dando continuidade a uma comparação entre os dois sistemas de ensino analisados no presente trabalho, sempre tendo a avaliação como foco, cabe um destaque quanto ao sistema seriado. O professor lança mão de instrumentos avaliativos e estratégias de ensino para a recuperação dos "fracassados, dos incompetentes, daqueles que são rotulados com uma série de doenças pedagógicas" quase sempre consideradas sem solução, de acordo com Demo (2001, p. 34). Na Escola de Série pesquisada existe um contraponto a essa idéia. As Professoras têm uma atuação mais direta, se envolvem mais com os educandos. Percebem mais suas dificuldades e trabalham com o viés da inclusão. Percebe-se na escola que existe uma preocupação com o progresso constante dos educandos.

Na Escola de Ciclo, é marcante a postura do professor que utiliza constantemente atividades de acompanhamento escolar que atendem e respeitam as diferenças individuais, possibilitando a construção de competências adequadas e desejáveis pelo grupo em prol de uma aprendizagem significativa. Para se conseguir essa aprendizagem significativa é de suma importância valorizar vários métodos de ensino com diversas atividades, apostando em estudos em pequenos grupos, aulas desenvolvidas a partir de seminários, debatendo temas atuais sempre fazendo relação do conhecimento científico com a realidade trazida pelos educandos e a realidade da comunidade em que a escola está inserida. Assim sendo Franco (2001, p. 63) ressalta:

[...] A avaliação é um instrumento necessário! Ela não é necessária para decidir a vida do aluno, mas ela é um instrumento diagnóstico também, senão você se perde. Se você tem atenção ao processo, não tem como não falar de avaliação. Aliás, esse nome nem deveria existir. Deveria tudo se chamar processo.

Apontar a contribuição da avaliação para o processo ensino-aprendizagem passa pelo entendimento e aceitação do sistema de ciclos. Isso porque na perspectiva de ciclos, pode-se entender o processo de avaliação como uma estratégia para melhor acompanhar o desenvolvimento contínuo e progressivo do aluno, respeitando-se suas limitações, anseios, etapas. Enfim, sempre com uma preocupação na formação integral do indivíduo. Romão (1998, p. 45) diz:

É certo que o modelo de avaliação utilizado pela maioria das escolas continua por valorizar a função classificatória, desconhecendo as funções prognóstica e diagnóstica, que tendem a demonstrar tanto a situação do aluno como a do professor, entretanto uma avaliação para considerar os aspectos qualitativos e quantitativos deve fazer uso das três funções avaliativas e a educação, para tanto, precisa inovar.

Na Escola de Ciclos entretanto, é rejeitada a avaliação com características punitivas, controladoras e segregadoras, porém, como muitos ainda acham, não privilegia a promoção automática do aluno, independentemente do nível de seu desenvolvimento.

É um equívoco quando se atrela a promoção automática ao sistema de ciclo, pois a preocupação da progressão continuada não é, em momento algum, conduzir um aluno a uma etapa seguinte sem que o mesmo tenha alcançado os objetivos básicos e necessários para seu prosseguimento.

Busca-se, sim, que a progressão continuada, conforme explicitada no capítulo anterior, tenha um compromisso sério com a “construção de competências e habilidades”, de acordo com Perrenoud (2004, p. 39). Em outras palavras, o avanço do educando no sistema de ciclos preza por princípios éticos, isto é, não corrobora uma prática capaz de simplesmente “empurrar” o aluno sem que este tenha as condições necessárias para prosseguir na sua caminhada educativa.

O processo avaliativo é visto, então, como parte integrante de um projeto político-pedagógico elaborado pela instituição escolar, a fim de favorecer o processo ensino-aprendizagem com vistas ao alcance de objetivos estabelecidos também no projeto político-pedagógico da escola, em que o sucesso do educando passa pela concepção de educação como um instrumento para favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Rabelo (2006, p. 47):

Para rompermos com a concepção/visão de que ensino é repasse de informações, aprendizagem é assimilação linear da informação transmitida, e avaliação é verificação e sistematização das informações apreendidas, precisamos centrar esforços na investigação dos conhecimentos prévios com os quais os alunos têm chegado à escola, partindo do princípio de que o diálogo com os

aprendizes apontará, por certo, múltiplos caminhos e processos para a continuidade do aprender.

A avaliação, portanto, a fim de favorecer o processo ensino-aprendizagem precisa ser vista como um instrumento de acompanhamento e regulação do ensino-aprendizagem, sendo utilizada na prática pedagógica com características de continuidade, de diagnóstico, de investigação e formação do indivíduo. Tais princípios são muito bem identificados na proposta educativa do sistema de ciclos. Essa precisa, portanto, ser compreendida como um instrumento capaz de identificar as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento integral e, a partir disso, propor estratégias a fim de sanar os problemas detectados com vista à aprendizagem significativa dos educandos.

Ao invés de estar a serviço da nota e da segregação, a avaliação, dessa forma, passa a contribuir com uma das funções básicas da escola, que é promover o acesso ao conhecimento de maneira significativa para os educandos, respeitando-se os limites e necessidades de cada um; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico e de transformação de sua prática pedagógica.

É importante destacar também que a aprendizagem não foi comprometida por culpa exclusiva do sistema de ciclos e de suas estratégias avaliativas. Apesar de o sistema de ciclos ser acusado de ter piorado o ensino, na verdade, serviu para expor o grave e contundente cenário da repetência e da evasão e, principalmente, mostrar que a escola não tem garantido que todos aprendam, que todos sejam incluídos. Nesse sentido Veiga (2000, p. 67) esclarece que:

O aluno não deixou de aprender porque não pode ser retido, mas por não existir um processo de ensino-aprendizagem que garanta os seus direitos e nem os objetivos básicos da escola. Em síntese, não basta manter os alunos na escola, devemos lutar pela inserção de todos e pela permanência em uma escola de qualidade para todos os cidadãos, na qual seja garantida a aprendizagem e a formação de cada um deles.

Outro ponto importante a se destacar ao final do presente trabalho é o fato de a avaliação servir como reguladora do ensino-aprendizagem, o que caracterizará fonte de orientação para o professor na escolha de seus procedimentos de ensino em sala

de aula, pois tal questão também é fundamental para a promoção da aprendizagem significativa dos educandos, haja vista que muitas estratégias avaliativas acabam por prejudicar o processo de aquisição de conhecimento, principalmente por reforçar em demasia os erros.

É através da avaliação formativa que o professor obtém informações básicas e preciosas sobre como se está procedendo a aprendizagem dos seus alunos, bem como sua própria prática. A partir daí, regulará as atividades a serem aplicadas aos educandos podendo ser adaptadas ou até trocadas, a fim de atingirem os objetivos traçados em seu planejamento, possibilitando, assim, um processo de aprendizagem significativo para os educandos.

Portanto é fundamental, considerar a avaliação formativa como um processo interativo regulatório, através do qual o professor e os alunos possam aprender em conjunto, ou melhor, numa troca significativa.

A reflexão sobre esse processo regulatório torna-se mais rica quando realizada por todos os envolvidos: professor, aluno, instituição escolar e família como um todo. Porém, é significativo o esclarecimento feito por Perrenoud (2004, p. 154) quando afirma que:

Saber trabalhar eficazmente em equipe talvez seja, primeiramente, saber, não trabalhar em equipe quando isso não é necessário! É bastante grande o risco de que se vá de um extremo a outro e que, após ter pregado o individualismo, queira trabalhar em equipe a qualquer preço, a ponto de não ousar mais tomar decisões ou desenvolver um instrumento pedagógico sem pedir a opinião de colegas, de não tomar mais a liberdade de desenvolver uma aptidão pessoal que não corresponda necessariamente às prioridades definidas e às opções feitas pelos colegas.

No cotidiano da sala de aula, os alunos precisam ser ajudados a refletir sobre a maneira como estão realizando cada tarefa, como estão se relacionando com o conteúdo apresentado e como podem melhorar suas competências num determinado tipo de aprendizagem, a fim de obter êxito ao final do processo. Esse também é um pressuposto da avaliação formativa, principalmente da realizada no sistema de ciclos.

Modificar a prática avaliativa não significa necessariamente abandonar definitivamente tudo aquilo que já faz parte de uma concepção educacional, de um planejamento, de uma experiência vivenciada dia-a-dia pelo professor, enfim, abandonar toda uma coletânea de atividades que vem sendo aplicadas no seu cotidiano de trabalho.

Isso não faz parte dos princípios estabelecidos pelo sistema de ciclos, por exemplo, pois novas práticas avaliativas não se instalam de um instante para o outro e não podem ser entendidas como algo estanque, pré-determinado e sem um conhecimento prévio da realidade e dos participantes do meio social a ser trabalhado; elas representam uma série de conceitos, concepções sobre educação e princípios que o docente professa em sua profissão. Para Freire & Shor (1987, p. 56):

Se, por um lado, é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, por outro lado é fato que estas não são facilmente reproduzíveis. Nem sempre a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo, que se mostrou eficaz numa situação, pode surtir o mesmo efeito em outra. Não há modelos gerais, aplicáveis a qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados.

O fundamental é que a escola, a equipe pedagógica, o professor e discentes, juntos, reflitam sobre a melhor maneira de avaliar os percursos, as trajetórias dos educandos, transformando dificuldades e eventuais erros em situações de aprendizagem para todos, pois acertando e errando poderão alcançar as metas estabelecidas. O desenvolvimento intelectual do ser humano depende o tempo todo de investimentos em tempos e espaços bem elaborados e organizados para fins específicos, primando pela qualidade, alimentando reflexão do educando e do educador, levando cada indivíduo a percorrer um percurso que desemboca na construção do conhecimento sistematizado, conhecimento este, que é próprio da instituição escola. Nesse sentido é Freire & Shor (1987, p. 57) ressalta a importância de levar em conta que:

Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Tudo isso, mais as condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem, tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não é uma cantilena que se repete sempre, sem novidades ou desafios.

Perrenoud (1999, p. 76), expoente de uma nova concepção avaliativa, ao fazer um balanço em torno de “duas lógicas em avaliação, a formativa, ou seja, de caráter qualitativo, pertencente às novas perspectivas em educação, e a pertencente à lógica da seleção, de caráter quantitativo”, inserida nas perspectivas tradicionais do ensino, esclarece que:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram, sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999, p.18).

Podemos confirmar com Vasconcellos (2000, p.193) que as duas perspectivas coexistem. Compreendê-las é o primeiro passo para o docente optar por uma ação mais adequada com seus educandos.

Assim sendo, toda a reflexão sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem pode se resumir no sentido de adequá-la às finalidades de uma educação progressista em que não deve haver mecanismos seletivos nem classificatórios. A escola, cumprindo sua função educativa, precisa proporcionar ao aluno um desenvolvimento integral a que todo cidadão tem direito (aspecto garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96). Portanto, a exclusão ocorrida na escola é uma violação a esse direito fundamental do ser humano. Uma vez que esse processo pode ser muito bem observado a partir de práticas avaliativas nas quais o único objetivo é identificar o erro e o acerto do educando, rotulando a turma em aqueles que sabem e aqueles que não sabem, os “fracassados”.

Buscou-se, ao longo das páginas deste trabalho, investigar as práticas avaliativas em escolas que se organizam de forma diferenciada, série e ciclo, na perspectiva de

estabelecer um paralelo entre elas e apontar as possibilidades de uma aprendizagem significativa e emancipatória. Entende-se que a avaliação deve servir para nortear a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico do professor, para propiciar condições de aprendizagem e nunca para decidir quem será excluído do processo educativo.

O estudo realizado nesta dissertação permitiu observar que, independentemente da organização da escola a avaliação tem sido influenciada pelas discussões dos teóricos e pelas políticas na área, mas muito ainda precisa ser modificado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisamos ao longo desse trabalho, nos últimos anos, as questões relativas à avaliação da aprendizagem têm dominado o cenário pedagógico. Tanto na prática pedagógica nas escolas e suas disciplinas, como no âmbito dos Sistemas de Ensino, abarcando as políticas públicas educacionais, procura-se criar uma consciência da necessidade de acabar com uma avaliação que leva o educando ao fracasso.

Pode-se verificar essa intenção, na escola através do trabalho com uma avaliação da aprendizagem voltada para o desenvolvimento do educando e na avaliação em larga escala feita pelo sistema de ensino, para redirecionamento das políticas públicas de educação. Nesse cenário a avaliação da aprendizagem é um dos “nós” da educação brasileira e se transforma em um dos temas centrais de análise, reflexão e debates, numa tentativa de compreender o seu papel no processo ensino-aprendizagem. Com essa finalidade é relevante uma contextualização da aprendizagem afirmando o objetivo principal da escola.

Nessa pesquisa, especificamente procurando entender o que acontece na prática da avaliação escolar, constatamos algumas concepções de avaliação. A concepção da avaliação da aprendizagem baseada em exame e seleção vai aos poucos desaparecendo das escolas e começa a aparecer com mais concreticidade uma concepção de avaliação formativa, construtiva. Para planejar a avaliação do ensino-aprendizagem, devemos considerar o ensino ou as atividades que vamos propor em aula servindo como observação e análise da nossa própria prática pedagógica.

A avaliação formativa permite aos educandos expressarem suas potencialidades, desenvolvendo habilidades e competências, favorecendo o aparecimento de bons resultados. Por isso não podemos julgar ou fazer avaliações precipitadas, temos que usar essas questões para guiar o processo educativo e servir para intervir, e tomar decisões. Nesse caso a avaliação é utilizada para recolher informações, ajudando a

conduzir o ensino, fazendo com que o educador acompanhe o educando durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse acompanhamento é preciso que ele consiga constatar a trajetória que cada educando está percorrendo para uma prática avaliativa que lhe permita regular a aprendizagem e orientar o educando no momento necessário. Perceber e constatar o percurso que cada educando está fazendo obriga o educador e o educando a investirem em pontos não apreendidos. Isso fará que os educandos atinjam o pleno desenvolvimento das habilidades e competências necessárias, que ainda não foram desenvolvidas e/ou foram desenvolvidas parcialmente. Uma avaliação da aprendizagem coerente vai proporcionar uma experiência de sucesso, dando confiança ao aprender do aluno, portanto devemos evitar os rótulos. O processo de avaliação, tendo caráter diagnóstico, formativo, construtivo e informativo, verificando o que o educando já apreendeu e o que falta ainda a ser apreendido pode auxiliar o aluno a construir um futuro escolar e pessoal de sucesso.

A avaliação da aprendizagem é indispensável para se conhecer a diversidade dos alunos e promover seu desenvolvimento e progresso com atenção às diferentes necessidades. Também permite analisar os diferentes níveis de conhecimentos em suas diversas formas. No regime de ciclos de aprendizagem exige-se muito mais dos envolvidos no processo educacional. A prática pedagógica tem que ser muito bem planejada, os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem têm que usar e abusar de suas imaginações e criatividade. A gestão da educação em um regime de ciclo é muito mais complexa do que a gestão da educação em um regime seriado anual. No regime de ciclo de aprendizagem o desenvolvimento dos educandos tem que ser acompanhado de maneira mais individualizada, existem diversificados tipos de agrupamentos de educandos, isso obriga o educador a gerir esses agrupamentos de alunos de forma mais flexível e aí faz-se com que a prática pedagógica se torne mais complexa.

Agora, em um regime seriado, as ações dos Professores são individualizadas, eles ficam sozinhos cada um em sua sala de aula, tomando decisões isoladas. À medida que os Professores não se abrem para trabalhar em equipe e não desenvolvem um perfil mais participativo no âmbito da escola, essa postura desenvolve um ritmo de

desagregação dentro da escola. Nas escolas objeto da pesquisa percebe-se que alguns Professores não se atentam para a importância do trabalho educativo ser de forma coletiva. O trabalho coletivo, participativo, desenvolve nos Educadores e nos Educandos uma habilidade primordial, viver e conviver em harmonia.

As escolas pesquisadas, na sua maioria, têm Professores preocupados com formação do cidadão crítico, criativo e emancipado, capaz de gerir sua própria formação pós-escola. Mas tornar essa formação realidade é um grande desafio. Deve existir uma harmonia entre educadores e educandos para melhor assimilação e apropriação dos temas/conteúdos de ensino, podendo o professor vibrar junto com cada educando em seus lentos ou rápidos progressos. Acreditar que o grande desafio para construir novos caminhos, é uma avaliação emancipatória com critérios de entendimento reflexivo, conectado e compartilhado no processo ensino-aprendizagem pode ser uma utopia, mas é o que defendo.

Concluiu-se que as escolas, tanto a de Ciclo como a de Série, conseguem desenvolver algumas práticas de avaliação diagnóstica e formativa no seu dia-a-dia. Isso quer dizer que independentemente da organização do tempo escolar existem evoluções, mas podemos pontuar algumas fragilidades e alguns avanços no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. As fragilidades vêm em decorrência da falta de um sistema de ensino que garanta uma capacitação em serviço, da falta do entendimento por parte de vários Professores das escolas objeto da pesquisa, da inconsciência da importância do trabalho em equipe para discussões e momentos de tomadas de decisões em conjunto para melhor entendimento das propostas de uma avaliação da aprendizagem construtiva, formativa, informativa. Mudar nossa concepção de avaliação quantitativa para uma avaliação qualitativa muda nossa prática pedagógica, independentemente da maneira como se organiza a escola.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **Sistema de Educação Básica: nó na avaliação?**. Educação e Sociedade – UNICAMP Vol. 23, nº 80 set/2002

ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades: construindo idéias**. São Paulo: Scipione, 2001.

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003

BARRETO, Cíntia. **Mudanças: Didática e Avaliação**. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Ângela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. **Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos**. Cad. Pesqui., nov. 2001,. ISSN 0100-1574

BERTAGNA, R.H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Campinas: UNICAMP, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

CRAHAY, Marcel. **Qual pedagogia para os alunos com dificuldade escolar?**. Cad. Pesqui., Jan/abr. 2007, Vol. 37, nº 130, p. 181-208. ISSN 0100-1574

DEMO, Pedro. **A avaliação sob um olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 2001.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2000.

Estudos Avançados, São Paulo: IEA/USP, v. 15, n. 32, p. 105-142, 2001

FAZENDA, Ivani C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27^a. **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos>. Acesso em: 30 de agosto de 2009

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Dez 2007, Vol. 28, nº 101, p. 1287-1302. ISSN 0101-7330

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. *In: BALLESTER, Margarita. Avaliação como apoio à aprendizagem. trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.23 – 45.*

KRUG, A. **Ciclos de Formação**: Uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, João Batista. **Vygotsky & A Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Sistema de ciclos**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MIZUKMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Os conceitos mostram a intencionalidade do ato educativo e representam para Vygotsky o núcleo das mudanças do pensamento do adolescente. *Viver Mente & Cérebro*, 68-75, 2004.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Os ciclos de aprendizagem:** Um caminho para combater o fracasso escolar / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. – Porto Alegre: 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SARMENTO, D; FERREIRA. E. Construindo o Caminho Novo. *In: Tempo Escolar:* hora de refletir, Planejar e Construir a Escola Sagarana. Belo Horizonte, Secretaria de Estado de Educação, 1999.

Secretaria Municipal de Educação de Belém (1999) **Escola Cabana:** construindo uma educação democrática e popular. Belém (PA).

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (1994) **Escola Plural:** proposta político-pedagógica. Cadernos Educação Básica (MEC) No. 5. Brasília.

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1995) **Congresso constituinte:** eixos temáticos. Cadernos Pedagógicos No. 4. Porto Alegre.

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1996) Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos No. 9. Porto Alegre.

Série Lições de Minas, **Tempo Escolar**: Hora de refletir e organizar. Vol. III. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Nov. 1999. 132p.

SILVA, Edna Lúcia da, **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. 3. ed. rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, Magda. **Avaliação educacional e clientela escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

THURLER, Mônica Gather. Quais as Competências para operar em Ciclos de Aprendizagem. **Revista Pátio**, Ano V, n° 17, Maio/Julho 2001.

VEIGA, I.P. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. *In*: **Didática**: ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 2000.

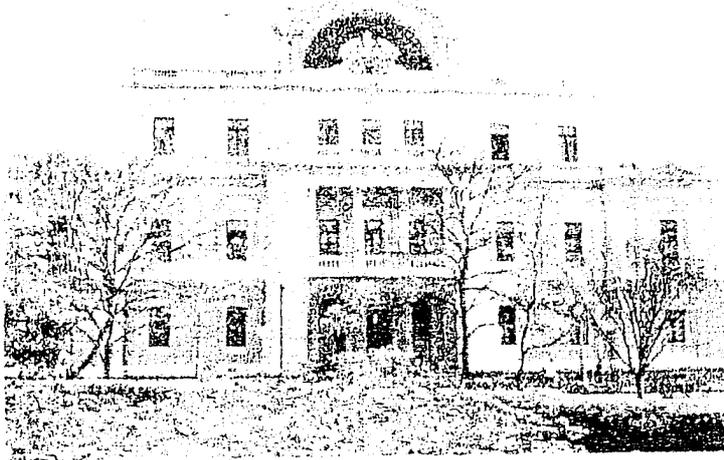
www.avaliacaonomomento.com.br Acesso em: 15 de nov.de 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. São Paulo: Bookman. 2006.

ANEXO I – PARECER CONCLUSIVO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR EM CICLOS

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS



COMISSÃO ESPECIAL PARA REALIZAÇÃO
DE ESTUDOS E EMISSÃO DE PARECER
SOBRE A ORGANIZAÇÃO
DO SISTEMA ESCOLAR EM CICLOS.

BELO HORIZONTE
JANEIRO - 1999

PARECER CONCLUSIVO

Belo Horizonte, 20 de janeiro de 1999.

Senhor Secretário,

Com nossos cordiais cumprimentos e atendendo ao disposto na Resolução Nº 9624/99, vimos respeitosamente encaminhar a V.Exa, o Parecer resultante de estudos sobre a organização do Sistema Escolar em Ciclos no Ensino Fundamental.

Este Parecer contém conclusões claras, objetivas e funcionais, que permitem às escolas constituírem sua Proposta Pedagógica, dentro dos princípios da descentralização das decisões, da equidade e da autonomia da escola, tendo como objetivo maior a educação de qualidade para todos.

Julgamos oportuno acrescentar ao presente Parecer, uma proposta de Resolução que determinará a aplicação do mesmo.

Queremos nesta oportunidade, apresentar a V.Exa, nossos agradecimentos pela confiança em nós depositada, quando da instituição do grupo para a realização de um trabalho de mais alta relevância para a Educação no Estado de Minas Gerais.

Cientes desta responsabilidade, empenhamos todo nosso esforço, esperando que o resultado de nossos estudos atenda às expectativas de V.Exa e seja realmente um instrumento facilitador da Organização da Educação nas Escolas Estaduais e esclarecedor de tantas dúvidas que afligem a nossa sociedade.

Atenciosamente,

Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
Presidente da Comissão

Exmo Sr.
Dr. Murílio de Avellar Hingel
Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais

Histórico

A Resolução SFE/MG n.º 9624/99 do Secretário de Estado da Educação Murílio de Avellar Hingel, instituiu comissão para analisar e emitir Parecer sobre a organização do sistema de estudos no regime de ciclos no Ensino Fundamental da rede Estadual de Minas Gerais, com observância do disposto no §1º do art. 32 da lei 9394/96.

A referida Comissão foi composta dos seguintes membros sob a presidência do primeiro:

- ◆ Prof.ª Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
- ◆ Prof. Marcos Taden Amorim Queiroz
- ◆ Prof.ª Maria das Dores Marques Pimenta
- ◆ Prof.ª Maria Célia Basques Moura
- ◆ Prof.ª Maria da Conceição Almeida de Carvalho
- ◆ Prof.ª Zaine Maria Almeida de Lima
- ◆ Prof.ª Maria Constança Dutra Rocha
- ◆ Prof.ª Diva Chaves Sarmiento
- ◆ Prof. José Wilson Ricardo
- ◆ Prof. Antônio David de Sousa Júnior

A Comissão reuniu-se no dia 08/01/99 a convite do Sr. Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, Prof. Murílio Avellar Hingel, e da Subsecretária de Desenvolvimento Educacional, Prof.ª Marly Moysés da Silva Araújo, quando foram colocadas as justificativas, estratégias de trabalho e intenções que serão observadas pela administração da educação no governo que se inicia. O Secretário reafirmou o compromisso do atual governo com a Carta dos Educadores Mineiros, explicitando que os trabalhos iniciados com o Fórum Mineiro de Educação terão continuidade e se desdobrarão na construção do Sistema Mineiro de Educação, envolvendo participação e parcerias, também, com organizações não governamentais.

No segundo momento, a Comissão instituída decidiu sobre a dinâmica dos trabalhos e iniciou a discussão do tema, estabelecendo um

cronograma para elaboração do Parecer no prazo de 10 (dez) dias, conforme Resolução SEE / MG n.º 9624/99.

Mérito

Os estudos sobre a organização da educação em ciclos, implantados na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, foram realizados por esta Comissão a partir dos princípios da descentralização das decisões, da equidade, da autonomia da escola, da educação de qualidade incorporados na Constituição de 1988 e reforçados na Lei 9394/96, no Parecer CEE 1132/97, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação e de contribuições recebidas de educadores de diferentes escolas.

O artigo 23 e o parágrafo 1º do artigo 32 da LDB 9394/96 dispõem:

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

"É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos."

A nova LDB introduz várias inovações no que se refere à educação básica, incluindo as formas de organização da educação, pela escola, e especialmente no que se refere à verificação do rendimento escolar, deixando claro o pensamento do legislador no sentido de que o País abandone a cultura da reprovação e instale nas suas escolas a cultura da aprendizagem e do sucesso.

A análise da Lei permite inferir que a autonomia, a flexibilidade e a liberdade são condições necessárias ao resgate dos compromissos da escola e dos educadores com a aprendizagem de qualidade. A Lei não é imperativa e não é excludente. Permite que a Escola defina sua Proposta Pedagógica compromissada com a aprendizagem e faça a opção pela forma mais adequada de organização da educação em séries, ciclos ou outra.

As decisões impostas pelos órgãos centrais não conseguem alterar a mesmice disseminada pelos canais hierárquicos da burocracia que destrói a vontade de participar e leva à acomodação, apatia, desinteresse e descompromisso.

Sem liberdade de escolha, professor e escola são simples executores de ordens e ficam despojados de responsabilidade ética pelo trabalho educativo.

Escola feita de participação gera o fazer com compromisso, com amor e arte. Torna-se espaço para o exercício da liberdade com responsabilidade. Exclui o individualismo, o clientelismo, a subserviência, a alienação pessoal e social e se constitui no fórum privilegiado para a formação de cidadãos criativos e felizes, buscando uma escola pública comprometida com o sucesso do aluno.

Dentro deste mesmo espírito, as normas atribuem aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica, a partir do compromisso de desenvolver competências e habilidades definidas com clareza nos Pareceres CNE 04 e 15/98 e suas respectivas Resoluções 02 e 03/98.

Os recursos inovadores incluídos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como: classificação e reclassificação, avanços, aceleração de estudos, progressão continuada, progressão parcial, avaliação contínua e cumulativa de desempenho dos alunos, aproveitamento de estudos, estudos de recuperação durante o processo de aprendizagem são possíveis em qualquer forma de organização do ensino, seja no regime seriado, no regime de ciclos ou de outro que a escola defina.

As normas, por si só, não garantem mudanças de mentalidade, de postura, de valores e não existem para impedir caminhos. A mudança exige participação, conscientização, vontade, compromisso dos atores envolvidos no processo. Passa por estudos, reflexões, fundamentações consistentes. Precisa de tempo para amadurecer, tempo para construir, na busca de novos caminhos. Inclui substituição de culturas cristalizadas o que não acontecerá ao mesmo tempo para todos.

Vale ressaltar que autonomia é entendida como direito da escola de construir e executar a Proposta Pedagógica num processo coletivo com a participação, também, de pais e alunos, a partir de sua realidade, possibilidades de recursos humanos e materiais, expectativas e exigências do seu meio e do seu tempo, fortalecendo sua identidade de escola pública.

Autonomia, neste caso, não significa cada escola "*fazer o que quiser*", mas trabalhar coletivamente, buscando oferecer educação de qualidade a todos os alunos, sem ferir os princípios de impessoalidade, legalidade, moralidade, justiça e equidade que devem nortear as ações de quem administra pessoas, bens e serviços, principalmente bens e serviços públicos.

As normas vigentes reforçam o objetivo de envolver todos os atores do processo na construção da Proposta Pedagógica em busca da educação de qualidade, a partir de valores, concepções e crenças presentes naquele grupo e que dizem respeito às necessidades e realidade dos educandos. É um processo dinâmico e contínuo de ação-reflexão-ação que permite a auto-crítica, redefinição da prática pedagógica e não prevê tempo para acabar.

Esta perspectiva de trabalho exige uma liderança comprometida com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos e exige ainda, orientação, supervisão, apoio administrativo e pedagógico dos órgãos central e regionais.

Na concepção de aprendizagem da escola tradicional, quando ensinar era a palavra chave, os conteúdos eram transmitidos, memoriza-

dos e utilizados como fins e não meios para desenvolver conhecimentos, competências e habilidades. A avaliação era quantitativa, classificatória até mesmo terrorista, constituindo-se de provas e de repetência. Este modelo tirânico, leva à destruição da auto-estima, da curiosidade, da cooperação, do respeito mútuo, da responsabilidade, do compromisso, da autonomia, do bom caráter, da alegria e da vontade de aprender.

A lei anterior não contemplava outra forma de organização da educação diferente da seriada e ainda enfatizava conteúdos como fins e atrelava a avaliação à frequência. Estabelecia períodos rígidos de recuperação e definia os quantitativos para aprovação, reforçando a cultura de reprovação, forma sutil e perversa de violência e dominação.

A reprovação, principal motivo da evasão escolar, com efeitos negativos sobre a auto-estima, acontece através de uma avaliação que não pode ser considerada como um instrumento capaz de medir se o aluno evoluiu porque leva em conta apenas o aprendizado do conteúdo e não valoriza o conhecimento de habilidades e competências necessárias para que ele se torne um sujeito crítico, construtivo e solidário. O fracasso é atribuído única e exclusivamente ao aluno, diminuindo a responsabilidade do professor. Por outro lado, a repetência não garante condições para que as dificuldades sejam sanadas no ano seguinte. A escola, por sua vez, elimina os alunos que não atingem as metas estabelecidas, ao invés de propiciar condições de participação e aprendizagem de todos os alunos, com sucesso.

Para fugir das amarras da lei anterior, surgiram experiências pedagógicas com o objetivo de abrir espaços para a escola construir sua proposta calcada na realidade e necessidades dos educandos, comprometida com uma aprendizagem e avaliação significativas e qualitativas. Esta organização contrapõe-se ao modelo que rotula o aluno, fugindo das regras estabelecidas de cima para baixo, que obrigavam a escola a executar tarefas definidas por outros que desconheciam sua realidade.

A alternativa de Ciclos surgiu como uma nova possibilidade de organização da escola, buscando romper com as estruturas arcaicas da escola

tradicional.

A forma de organização em ciclos visa promover a continuidade do processo de aprendizagem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, levando em conta suas características conforme a faixa etária e a situação sócio-cultural.

A avaliação deixa de priorizar a quantidade de conteúdos que o aluno assimilou e passa a verificar se ele desenvolveu habilidades e competências desejadas. Avalia, por exemplo, se o aluno é capaz de ouvir, respeitar as opiniões, se consegue se posicionar diante de um grupo, argumentar, defender seu ponto de vista, se tem iniciativa, se identifica diferentes formas de informação, se sabe consultá-las para atender às necessidades da construção do conhecimento. Portanto, a avaliação deixa de verificar se o aluno decorou uma fórmula e passa a verificar se, de posse desta fórmula, consegue aplicá-la. Neste contexto, a avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno, passando a ser um fato pedagógico, processo contínuo de verificação da aprendizagem, que decide sobre meios e alternativas metodológicas para que a aprendizagem aconteça. O grande desafio consiste em "*aprender a aprender*".

Nesta perspectiva, o professor precisa ser líder na sala de aula sem usar a pressão da nota para se impor. O aluno precisa estudar para aprender e não para passar de ano. É importante também a participação dos pais no processo de aprendizagem, através de acompanhamento efetivo.

Os ciclos podem ser estruturados de diferentes formas. No caso da opção pelo ciclo, o importante é assegurar um movimento flexível, contínuo, garantindo condições para o sucesso do aluno.

Dentro desta alternativa, na organização em ciclos, deve-se respeitar a lógica do desenvolvimento do educando de forma a não fragmentar o percurso escolar, incorrendo nos erros decorrentes da separação em dois ciclos o que reforça ainda mais o que a Lei 5692/71 não conseguiu concretizar – a unidade no Ensino Fundamental – permanecendo a separação entre as séries iniciais e finais.

Com o advento da nova Lei, espaços foram abertos eliminando-se as amarras cerceadoras e limitadoras que impediam a construção de uma proposta própria, calcada na realidade.

Os recursos oferecidos pela nova Lei devem ser utilizados para reforçar o compromisso com a aprendizagem, com o atendimento às reais necessidades do aluno, do professor e da escola, independente da forma de organização em séries, ciclos ou outra.

O importante é *“situar a escola num espaço novo de trabalho, rico de novas possibilidades pedagógicas, que se estrutura em torno das três idéias: ritmo, diversidade e liberdade”*, buscando assegurar a formação do aluno como sujeito histórico e cidadão.

A progressão continuada, definida pelas normas vigentes, permite ao aluno avanços sucessivos sem interrupções, com real aprendizagem comprovada mediante avaliação de desempenho durante o percurso escolar. A progressão continuada, assim entendida, constituirá recurso pedagógico independente da forma adotada na organização do ensino, quer seja em regime seriado quer seja em ciclo ou outra. Não significa promover o aluno sem considerar sua aprendizagem, como tem sido entendida a promoção automática.

Desta forma, a escola, qualquer que seja sua opção, deve respeitar o ritmo próprio do aluno, a diversidade no modo de trabalhar os conteúdos e temas escolares na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades.

A diversidade, nas formas de organização da educação, não deverá dificultar a transferência do aluno que se efetivará sem traumas, sem retrocesso, porque o nível de desempenho e a idade indicarão sua classificação ou reclassificação na escola de destino. Isto implica em resguardar a continuidade do processo de aprendizagem do aluno.

Do ponto de vista pedagógico, qualquer que seja a opção da escola, deve-se partir dos seguintes pressupostos:

- ⊗ A educação é processo formativo e não informativo.

- ⊗ Os alunos devem ser considerados nas suas diferenças do mesmo modo que os professores e os seus estilos de ensinar.
- ⊗ A cooperação deve ser enfatizada.
- ⊗ A avaliação será em função do processo da aprendizagem do aluno.

A forma de organização escolhida deve permitir à escola:

- ⊗ Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- ⊗ Compreender o ambiente natural e social em que se fundamenta a sociedade.
- ⊗ Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores.
- ⊗ Fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana, tolerância e respeito.

Do ponto de vista metodológico, qualquer forma de organização, seriada ou em ciclos, deverá permitir:

- ⊗ Desenvolvimento de um processo educativo construtivo e não receptivo e repetitivo.
- ⊗ A articulação entre os saberes.
- ⊗ Contextualização dos conteúdos curriculares e maior diversificação e procedimentos didáticos.
- ⊗ O entendimento de que os alunos são diferentes, com ritmo próprios e não podem ser tratados como se todos fossem iguais: *“Tratar igualmente quem é diferente reforça a desigualdade”*.

As considerações apresentadas indicam, entre outras, a necessidade de:

- ⊗ Centrar as atenções na aprendizagem dos alunos, na construção

do conhecimento com desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes necessárias ao exercício da cidadania.

- ⊗ Promover a relação entre o saber escolar e a vida cidadã, proporcionando à escola oportunidade de trabalhar os temas transversais referentes às relações interpessoais, violência, drogas, sexualidade, meio ambiente e outros.
- ⊗ Considerar as carências e outros indicadores sociais no desenvolvimento do processo de aprendizagem para que todos tenham direito à educação de qualidade.
- ⊗ Adotar a avaliação contínua, progressiva como recurso balizador para que no percurso escolar não se perca o alvo, possibilitando trabalhar as dificuldades no momento em que ocorrem.
- ⊗ Promover recuperação durante o processo, possibilitando ao professor a adoção de recursos pedagógicos diversificados para trabalhar as diferenças na sua turma.
- ⊗ Garantir a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar em pelo menos 75% do total da carga horária prevista ao final de cada período ou ano letivo.
- ⊗ Acreditar no professor criativo e comprometido com o processo da aprendizagem no sentido de estar sempre buscando alternativas, recursos pedagógicos adequados, voltados para o sucesso e fortalecimento da auto-estima do educando.
- ⊗ Oferecer oportunidades de formação inicial e continuada do professor, seu acesso aos bens culturais, mediante parcerias com instituições próprias.
- ⊗ Instituir o plano de carreira a partir dos critérios dispostos nas Diretrizes do Conselho Nacional da Educação.
- ⊗ Fortalecer a autonomia da instituição escolar, com a construção da Proposta Pedagógica pelo coletivo da escola.
- ⊗ Promover, na escola, um clima favorável ao desenvolvimento dos

valores éticos - respeito ao outro (país, crença, raça, cor, sexo), observância dos limites - exigidos para formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade atual.

- ⊗ Prever, na organização da escola, espaço e tempo necessários à construção coletiva da Proposta Pedagógica.
- ⊗ Considerar como um dos indicadores de qualidade da educação o número de alunos por turma.
- ⊗ Criar condições indispensáveis e fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem a partir da Proposta Pedagógica construída pelo coletivo da Escola.
- ⊗ Conceber o Conselho de Classe como órgão colegiado responsável pela avaliação coletiva do processo de aprendizagem do aluno, subsidiando, dessa forma, a construção da Proposta Pedagógica da escola.
- ⊗ Redimensionar a estrutura e as competências do Colegiado, como recurso de gestão democrática da escola, de forma a assegurar a indicação de representantes dos diversos segmentos da comunidade e definir atribuições substantivas da escola.
- ⊗ Reforçar as assembleias escolares fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.

Conclusão

À vista do exposto, concluímos que:

- ✓ A forma de organização do Ensino Fundamental em ciclos, séries, períodos semestrais, ou outra, por si só, não garante a progressão continuada do aluno com aprendizagem.
- ✓ Cabe a cada escola estadual decidir a forma de organização da educação em ciclos, séries, períodos semestrais ou outra a partir de suas necessidades e especificidades, desde que a opção

feita possibilite a progressão continuada do aluno, com aprendizagem e sucesso, nos termos do mérito deste Parecer.

- ✓ A escola que fizer opção por manter a organização em série, ciclos ou outras deverá ajustá-la, no que couber, às considerações do mérito deste Parecer.
- ✓ Deve ser objeto de preocupação, dos órgãos central, regionais, locais e dos profissionais da educação, a busca permanente da progressão continuada com aprendizagem.
- ✓ A forma de organização em ciclos, séries, períodos semestrais, ou outra, inserida no Regimento Escolar, poderá contemplar os recursos pedagógicos de classificação, reclassificação, progressão parcial ou continuada, aproveitamento de estudos, a partir da avaliação da aprendizagem nos termos das normas vigentes, não sendo permitida a promoção automática.
- ✓ Cabe aos órgãos central e regionais apoiar, acompanhar, supervisionar e avaliar as escolas nesse processo de opção, bem como, em sua operacionalização.
- ✓ Devem ser implementados os Fóruns locais, regionais, que possibilitem aos profissionais da educação permanente abertura para expressarem sentimentos, dificuldades e sucessos, evidenciados no desenvolvimento de seus trabalhos. Esse movimento contribuirá para a construção do Sistema Mineiro de Educação.

ANEXO II - AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Caro Aluno, o questionário que se segue é um instrumento de auto-avaliação. Sua opinião é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa em educação no nosso país e para estarmos sempre melhorando a qualidade de ensino.

Sou muito grato pela colaboração.

Lenine Antonio dos Reis – aluno do Mestrado em Educação da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

01) Interações no grupo:

Na convivência do dia-a-dia na sala de aula como você se comporta:

a) Você está sempre presente nas atividades da sua turma:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

b) Participa das aulas com interesse dando sua opinião própria:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

c) Ajuda na construção de regras de funcionamento da turma

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

d) Ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes dos colegas

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

e) Desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo (turma):

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

02) Organização do Trabalho Pedagógico

No desenvolvimento das atividades em sala de aula, você:

a) Entende a proposta de trabalho que o professor faz:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

b) Faz perguntas e contribui com novas idéias:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

c) Consegue resolver problemas de maneiras diferentes daquela que a professora ensinou:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

d) Conclui todas as atividades propostas pelo professor:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

e) Consegue resolver todas as questões das avaliações da aprendizagem:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

f) Você gosta dos tipos de avaliação da aprendizagem que sua Professora elabora:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

g) Quando a Professora devolve as avaliações corrigidas você fica satisfeito com os resultados:

___ SIM ___ AS VEZES ___ NUNCA

h) Quando você não fica satisfeito com os resultados o que você faz?

___ Procura a Professora e diz por que você não ficou satisfeito ___ Não a procura e deixa como está

03) Processo de Estudos e Elaboraões

No processo de construção do conhecimento, você utiliza os procedimentos básicos:

- a) Elabora perguntas sobre o tema que está sendo estudado:
____ SIM ___ AS VEZES ____ NUNCA
- b) Faz relações entre a matéria estudada com a realidade vivida:
____ SIM ___ AS VEZES ____ NUNCA
- c) Expõe suas idéias com coerência e lógica:
____ SIM ___ AS VEZES ____ NUNCA
- d) Utiliza diferentes formas de registros (escrita, desenho, gráfico, figuras...):
____ SIM ___ AS VEZES ____ NUNCA
- e) Constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas em sala de aula:
____ SIM ___ AS VEZES ____ NUNCA
- f) Organiza sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas...:
____ SIM ___ AS VEZES ____ NUNCA

ANEXO III – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1ª) Mediante o Projeto Político Pedagógico da escola você encontrou dificuldade para elaborar o seu Plano de Ensino/Aula?

Se sim quais são as dificuldades?

2ª) Diante da realidade da turma você conseguiu executar o que planejou?

SIM ou NÃO

3ª) Quais os recursos didáticos que você utiliza para realizar seu trabalho?

4ª) Quais metodologias que você utiliza para ministrar suas aulas?

5ª) Você consegue motivar os seus alunos para as aulas?

SIM ou NÃO

Como?

6ª) Na sua concepção qual o seu papel de docente na relação Professor/Aluno?

7ª) Descreva como você trabalha a relação aluno/conhecimento.

8ª) Que concepção de avaliação da aprendizagem você desenvolve?

9ª) Como é a prática da avaliação da aprendizagem na sua sala de aula?

10ª) Quais os instrumentos de avaliação da aprendizagem você utiliza?

11ª) Descreva como você acompanha/avalia o processo de desenvolvimento dos seus alunos?