

TRIPÉ DAS MUDANÇAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA NOS ANOS 1990: FORMAÇÃO DE PROFESSOR, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Judenildes Guedes Batista¹
judigb@gmail.com

Novos Desafios Curriculares

A partir de 1989 a professora Helena Silva assume a direção do Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC)² na administração da então Secretária de Educação Hulda Linz Chaves com o intuito de transformar o DDC em “um departamento fim e os outros departamentos em meio”, pois ela compreendia que o pedagógico deveria ocupar lugar central na secretaria de educação.

Helena Silva procurou imprimir no DDC “a perspectiva de totalidade do currículo”, fazendo com que a equipe central trabalhasse de forma articulada e interdisciplinar. Procurou, ainda, reaproximar as equipes técnicas das escolas, considerando que a função do técnico da equipe central era “ir para a escola” e não a escola ir a ela, como entendiam os técnicos³.

Com a entrada do professor Gerardo Campos na Secretaria de Educação os tempos e os espaços educativos são redimensionados, pois ele representou

uma retomada daquilo que Tony havia pensado em termos de qualidade do ensino. Ele partiu da formação da professora, da capacitação dos professores das escolas, da reestruturação de todas as escolas, através da criação de bibliotecas, estagiários para quando os professores saíssem para os treinamentos. Houve, assim, uma série de idéias com o apoio que o prefeito dava e aí a gente começou a fazer. O primeiro grande trabalho que a gente teve foi capacitar os professores em serviço. [...]. Como é que a gente fazia isso? Veio então, o segundo projeto que foi de bolsas de trabalho para as professorandas do Filgueiras Lima [1992] terem no outro turno que não era da aula terem um estágio remunerado para quando fosse necessário as professoras saírem para as capacitações elas ficariam na sala de aula. A gente precisava, concomitante a isso, fazer um trabalho de educação permanente. Então, a gente entrou, também, com o Jornal O Povo que foi a Universidade Aberta. [...] O objetivo principal de todos esses

projetos era a elaboração da proposta curricular vinda da escola⁴(Helena Silva)⁵

Ainda de acordo com Helena Silva,

[...] a proposta curricular foi elaborada durante os dois anos e meio que nós passamos no DDC. Havia sempre uma representação das escolas nas zonais. [...] Aí ao longo do treinamento, que geralmente demorava duas semanas, isso ia sendo debatido no treinamento e ia sendo acrescido aqui: resultado do trabalho, resultado de pesquisa, porque nós tínhamos para elaboração desse trabalho nós tivemos assessoramento das Universidades Federal e Estadual.

O objetivo dos vários encontros pedagógicos realizados com professores e especialistas das escolas patrimoniais era discutir a proposta curricular e os pressupostos teórico-metodológicos que garantissem, segundo o discurso oficial, a ação interdisciplinar, desde a educação infantil até 4ª série da educação básica. Nestas oportunidades, foram colhidas sugestões que possibilitaram no dizer dos técnicos, algumas alterações no documento, visando adequá-los à realidade da sala de aula.⁶

A proposta curricular estava pautada na perspectiva construtivista, considerando que

na época o construtivismo estava em ascensão. A Emilia Ferreiro era a estrela do momento. Todo mundo estava fazendo. Então, o nosso treinamento, a nossa capacitação de pessoal, o UNICEF, também, já estava. Isso aconteceu no final de 1980 começou essa visão, essa concepção construtivista de uma educação diferente. Porque coincidiu isso aí com a abertura política. [...] E com a abertura política houve também essa abertura de concepção. Foi quando surgiu o construtivismo, não só no Brasil, mas em toda América Latina, e na Argentina principalmente. E a Emilia colaborou muito com a capacitação do professor no Brasil.

O construtivismo foi apresentado aos educadores da época como

uma abertura de concepção, uma antítese, uma maneira de superar uma fase ditatorial. No Brasil isso é muito marcante, pois você encontra isso no final da

década de 1980 quando se deu a abertura política, onde você pode trazer a tona a liberdade de criar, a liberdade de fazer e a liberdade de falar. Talvez, por isso a adesão dos inúmeros educadores a essa concepção (Helena Silva).

O que justifica, conforme Helena Silva, a adesão tão rápida de muitos educadores a essa concepção, não só no Brasil, mas em toda América Latina. Tal afirmação encontra ressonância em Rossler: “a partir da segunda metade da década de 1980, este ideário começou a ganhar simpatia e, assim, uma rápida e significativa adesão, por parte de nossos educadores e estudiosos da área, repercussão esta que, no nosso entender, perdura até os dias de hoje” (2000; p.7).

A professora compreende o construtivismo enquanto uma teoria transformadora, capaz de contribuir para a transformação do homem e de sua realidade, uma vez que ele “tem como valor o respeito a criatividade, o respeito a pessoa, o respeito a aquilo que a pessoa possa vir a ser, que é o vir a ser. O construtivismo tem como fundamento isso. E a partir disso, ele tem de vir a ser para se transformar”.

Eu, particularmente, discordo da visão da professora, pois entendo a Teoria Construtivista como a teoria oficial dos organismos multilaterais comprometidos com a reestruturação dos processos produtivos e, conseqüentemente, com a construção de um novo perfil de homem, de educação e de relações sociais e profissionais que visam a adaptação do indivíduo a realidade social⁷.

O compromisso do construtivismo, portanto, é com o capital, o lucro, o indivíduo enquanto força de trabalho capaz de gerar mais-valia através do trabalho em grupo, da flexibilidade, da capacidade de resolver desafios que surgem no seu trabalho, da polivalência e para isso não se faz necessário uma educação voltada para a aquisição de conhecimentos abstratos, uma vez que esta perspectiva luta abertamente contra “a tendência da escola de ensinar por ensinar” (Perrenoud, 2004).

A Nova Ordem Curricular Pressupõe uma Nova Sistemática de Avaliação

A mudança na sistemática de avaliação ocorreu na gestão do Major Asthon Guilherme⁸ e da professora Evan Bessa⁹, sendo movida pela necessidade de “muitos professores, aqueles mais conscientes e mais seguros de sua prática [por considerá-la] “incompatível com a nova ordem curricular”, tendo em vista que

esta ainda acontecia nos moldes tradicionais através das provas bimestrais realizadas com calendário preestabelecido anteriormente por meio de 'rituais especiais' e com o aluno sendo avaliado apenas no aspecto cognitivo, compreendido como aferição dos conhecimentos dos alunos nos testes, e no comportamento que apresentava na escola e na sala de aula¹⁰.

Para realizar a mudança sugerida por “alguns professores”, os técnicos do DDC criaram duas comissões com cinco representantes de cada área do conhecimento¹¹ para conduzir a sistematização da nova proposta avaliativa, no que se referia à estruturação do referencial teórico, que teve por base as contribuições de Vasconcelos (1992), Hoffmann (1993) e Luckesi (1995), e das modificações na Seção III do Regimento das Escolas Municipais de Fortaleza, do Processo de Avaliação¹².

Apesar de fazer referência a teóricos que concebem a educação numa perspectiva de acompanhamento da aprendizagem/desenvolvimento do aluno Maria Luiza denota compreender a avaliação enquanto medida e mensuração, uma vez que declara que a sistemática de avaliação proposta representou “outra maneira de *medir mais, de avaliar melhor o nosso aluno* da escola municipal.”¹³

Inclusive a concepção de avaliação presente no regimento é a mesma dos anos 1980, sendo retirada do texto apenas a expressão comportamento, a qual poderia reverter o leitor à perspectiva Behaviorista, pois dava “a idéia de mensuração de comportamentos do aluno extremamente estatística, contraditória com a dinâmica psicológica e social dos educandos” (LIMA, 1994, p.72).

A outra forma de “avaliar mais” e de “avaliar melhor” o aluno, acenada por Maria Luiza, é entendida como sendo possível através de uma nova forma de registrar o desempenho do aluno:

*Então, a gente [se referindo a equipe que fez as modificações na sistemática de avaliação] começou a pensar uma proposta mais avançada e que não fosse pontual, porque pra equipe que elaborou essa proposta, a gente acha que o aluno poderia ser promovido apenas por dois critérios: atingiu os objetivos e não atingiu os objetivos. Mas para o professor e para o sistema de ensino, que ainda exige uma nota, um conceito ou alguma menção. Então, fica difícil a gente estabelecer só esses dois aspectos para a promoção.*¹⁴

Considerando *a exigência* dos professores e do sistema de ensino¹⁵ de se ter uma nota, os técnicos do DDC decidiram, a contragosto, que a nova sistemática de avaliação permaneceria com a nota. E o que mudou na realidade? Na realidade o que mudou no regimento dos anos 1990 diz respeito a aspectos, tais como:

- estabelecimento da semestralidade para registro do aproveitamento do aluno. Não havendo para efeito de promoção o somatório de notas, prevalecendo a maior nota;
- padrão mínimo exigido no desempenho do aluno em todas as atividades do currículo foi fixado em seis ao invés da média cinco¹⁶;
- promoção automática das classes de educação infantil para a 1ª série;¹⁷
- acréscimo dos termos “conhecimentos, e atitudes” às habilidades que deveriam ser “discriminadas e desenvolvidas” nos alunos pelo professor, com o apoio dos especialistas;

A instituição da semestralidade tinha o objetivo de fazer com que o professor considerasse o processo ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, a avaliação enquanto um processo contínuo e progressivo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno de modo a auxiliá-lo na construção do seu conhecimento, mas por não ter essa compreensão o professor deixava de realizar ações que potencializassem e/ou ressignificassem a aprendizagem do aluno. Dessa forma,

chegava o terceiro e o quarto bimestre e o aluno não tinha atingido o seis, e o professor não fazia um trabalho para recuperar sua aprendizagem. Isso contribuía para que o aluno continuasse acumulando dificuldades ao longo do processo. Essa prática contribuiu para a criação da cultura de que ‘é proibido reprovar o aluno’. Esse deve passar de ano de qualquer jeito. O que contribuiu para a falta de estímulo do aluno para estudar, porque ele sabia que no final do ano passaria. E o professor começou a relaxar no seu trabalho, porque sabia que no final do ano todo aluno deveria passar.

Maria Luiza fazendo uma análise do período confirma a tese de uma diretora de escola da SER IV, bem como assume a parcela de responsabilidade do DDC por não ter prestado assessoramento/acompanhamento às escolas:

a secretaria não trabalhou o professor. E aí meia-culpa, minha máxima culpa. A gente deu uma capacitação para os professores, mas depois não houve um maior acompanhamento e o professor ficou perdido. Perdido: é que quando chegava até o mês de março, abril, se você fosse perguntasse, como é que está o seu aluno? Ah, eu não avaliei. E agente ficava: ainda não avaliou? Como? Mas não já passou fevereiro, março, abril? Mas ele dizia: é mais eu não avaliei. Por quê? Porque avaliação estava muito presa à prova. Então, infelizmente, nós professores achávamos que a gente só consegue justiça na avaliação, quando o aluno escreve, não é? Quando o aluno escreve, quando tem uma prova, ele fez o que sabia. Infelizmente acontece isso.¹⁸

Os anos se passaram, mas infelizmente, o modelo de mudança implementado pelo DDC em 1997, como os anteriores a ele, não têm favorecido a participação das escolas e de seus representantes nas tomadas de decisão e por isso se constituem tentativas frustradas de mudança, considerando que os professores e especialistas das escolas, por não conhecerem, entenderem e não se reconhecerem na “aposta” (KRAMER, 1999; p.171) apresentada não a colocam em prática.

Perde-se com essa postura um momento privilegiado de construção coletiva de propostas que reflitam o pensar/fazer dos professores, especialistas, alunos, pais, comunidade etc. Talvez seja por esse motivo que muito do que é pensado nos gabinetes não seja vivenciado no chão da escola, pois não revelam o pensar, o saber e o fazer dos sujeitos que lá estão.

Transcreverei trechos da entrevista realizada por mim em 1998 com a supervisora da escola investigada por considerá-la bastante emblemática

P: você conhece a proposta de avaliação do município implantada em 1996? Se você conhece o que acha dela?

S: era a proposta curricular?

P: não é a proposta de avaliação que foi apresentada nos NURES em abril de 1997.

S: interessante é que praticamente a gente nem utilizou. Ainda se fez um semestre, um ano não foi? Ainda se colocou mais ou menos por semestre, mas logo depois não houve a mudança? Mas acho que foi no ano de 1997 não já era o normal, não? Mas acontece que em 1997 eu tirei uns dias de licença e eu não tenho nenhuma segurança para falar sobre isso aí. Eles mandaram [se referindo a SEDUC] eles mandaram aquela proposta para o conselho e foi

aprovada? [já estávamos em 1998 e a supervisora não tinha conhecimento acerca da aprovação ou não da proposta]. Eu achei a proposta avançada, por exemplo, porque de repente a gente vinha caminhando, ali, com o bimestre, com as quatro notas. Foi uma mudança que a gente achou acelerada, achei demais. Não se esperava, inclusive. A gente não esperava: eu não esperava. Não teve uma preparação. Pelo menos se houve eu não participei.¹⁹

Entendo não ser possível mudar mentalidades e práticas através de decretos, de portarias (HOFFMANN, 1997, 1998; KRAMER, 1999; VASCONCELOS, 1995). As mudanças ocorrem a partir das pessoas. É preciso, portanto, criar espaço/tempo institucional para que os professores/especialistas tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para refletindo sobre suas posturas/práticas, reconheçam as potencialidades e limites de seu pensar/fazer pedagógico, tendo a oportunidade de

reconstituir-se enquanto cidadãos e atuar como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que implantar ‘currículos’ ou ‘aplicar’ propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam – efetivamente participar de sua concepção, construção, consolidação. De nada adianta se cercar de autores críticos e de propostas avançadas, quando o processo não permite a discussão, a reflexão sobre a prática e a necessidade de mudá-la. (KRAMER, 1999; p. 172)

Mudar, portanto, exige vontade política, comprometimento e engajamento numa luta maior pela democratização do ensino e, conseqüentemente, da sociedade. E essa construção, esse caminho, não se faz sozinho, mas em “comunhão com os outros” nas diversas instâncias da sociedade civil, não adiantando, portanto, portarias, decretos e recursos outros utilizados pelas instâncias superiores, pois, sem predisposição interior para a mudança, para o novo, não existirá crença e, conseqüentemente, não haverá ação, sendo o diálogo o melhor caminho para se conseguir tal intento, pois entendo, como Freire, que

o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983).

Referências Bibliográficas

DUARTE, Newton. Os novos paradigmas educacionais e a luta ideológica. In: **I Encontro Estadual Trabalho, Educação e Emancipação Humana**, Fortaleza, 2004.

_____. O construtivismo seria pós-moderno o pós-modernismo seria construtivista? In: DUARTE, Newton. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polemicas do nosso tempo; 77).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In: MOREIRA, A. Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LIMA, Adriana O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polemicas do nosso tempo; 77).

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria de Educação – DDC. **Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental de Fortaleza**. In: **Proposta Curricular para o Ensino Básico da Rede Municipal de Fortaleza**. 1995.

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza. **Regimento Único das Escolas de 1º Grau**. Fortaleza, 1984. Mimeo.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**. São Paulo: Revista Nova Escola, 2000. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/html/fala_mestre.htm> Acesso 25 set. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A noção de competência como ordenadora das relações educativas**. In: **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Nogueira. **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das questões sociais**. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez., 2001b.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999. – (Guia da Escola Cidadã; v.2).

ROOCLER, João H. construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton. (org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polemicas do nosso tempo; 77).

SILVA, Tomas Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. Educação e Realidade. Porto Alegre, n.18, jul/dez, 1993.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: Concepção dialética – Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1995 – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).

NOTAS

¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, supervisora escolar da rede municipal de ensino de Fortaleza, mestre em educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará

² O DDC foi criado na administração da então Secretária de Educação Maria Luiza Chaves com o intuito de estruturar a parte pedagógica da SECM que até então não estava estruturada. O desenho do departamento refletia a visão fragmentada que a secretária e os técnicos tinham do currículo, considerando que esta organizou o DDC em torno de nove serviços que correspondiam as várias áreas do conhecimento: português, matemática, estudos sociais, ciências, artes, educação física etc.

³ O assessoramento as escolas foi realizado através de visitas bimestrais, de “treinamentos” (Helena Silva), de seções de planejamento e reuniões nos Núcleos Regionais de Ensino (NURES).

⁴ Os projetos implementados na gestão do professor Gerardo Campos e Helena Silva foram: melhoria do corpo docente de alfabetização, bolsas de trabalho – 1992, universidade Aberta – 1992, escolas de tempo integral – 1993, bibliotecas e salas de leitura – 1992, prevenção ao uso das drogas – 1992, educação sexual na escola – 1992, centro de educação artística – 1992, educação para o trânsito – 1992, olimpíadas municipais – 1992, educação especial – 1993, o jornal na sala de aula – 1992, programa de educação básica, Departamento de Desenvolvimento Curricular, capacitação de pessoal, proposta curricular. E o Seminário de Planejamento participativo e Pedagogia Construtivista”, cujo objetivo era propor uma nova abordagem pedagógica para as escolas municipais pautadas no construtivismo. (Jornal Diário do Nordeste dos dias 10, 12 e 13/12/1992).

⁵ Grifos nossos.

⁶ Proposta Curricular para o Ensino Básico da Rede Municipal de Fortaleza, 1995.

⁷ Essa visão é defendida por DUARTE (2000, 2004), MIRANDA (2000), RAMOS (2001a, 2001b), SILVA (1993)

⁸ O major Asthon era diretor de uma escola particular e não acreditava, de acordo com Helena Silva, no potencial do professor de escola pública. Ele convidou Helena Silva para continuar o trabalho no DDC, mas fez uma série de restrições com relação as ações que vinham sendo desenvolvidas pelo departamento. Helena não aceitou o cargo, por entender que não havia interesse, por parte do major Asthon, em dar continuidade ao trabalho que ela e Gerardo Campos tinham iniciado.

⁹ A professora Evan Bessa assumiu a direção do DDC.

¹⁰ Depoimento de Severina Gadelha, técnica da SER III na época, por ocasião do meu trabalho de monografia em 1998.

¹¹ A equipe foi constituída por um técnico de cada área: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Educação Física, Ciências e Matemática, Educação Artística e a chefe da Unidade de Ensino Básico e Médio.

¹² A participação das escolas nesse processo de construção/implementação da nova sistemática de avaliação se deu através do envio de sugestões acerca da utilização da média e conceitos, modelos de fichas de acompanhamento dos alunos nas diversas áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências e matemática e educação artística) a periodicidade das avaliações, bem como participação em pesquisa de opinião sobre a sistemática de avaliação em uso, seminário para repensar a avaliação e palestras organizadas pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC), considerando haver o entendimento de que com “muita interferência não ia sair nada” (T-8).

¹³ Grifos nossos.

¹⁴ Grifos nossos.

¹⁵ Leia-se Unidade de Controle Acadêmico.

¹⁶ O CEE enviou um ofício as escolas declarando que permanecia a média cinco e que ficava a critério da escola adotar ou não a proposta.

¹⁷ O artigo 133 da seção VI – DA PROMOÇÃO do regimento dos anos 1970 determinava a promoção automática dos alunos do “pré-escolar”, mas o regimento dos anos 1980 não legisla sobre esse assunto.

¹⁸ Depoimento proferido numa palestra com supervisores e orientadores educacionais em 2004 em uma das Secretarias Executivas Regional (SER).

¹⁹ Grifos nossos.