

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
NÚCLEO TEMÁTICO: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE CICLOS DE
FORMAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO 2000 – 2005

NEIDE FERNANDES MONTEIRO VERAS

Prof. Doutor. Raimundo Benedito do Nascimento

FORTALEZA-CE
2007

NEIDE FERNANDES MONTEIRO VERAS

AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE CICLOS DE
FORMAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO 2000 – 2005



ASSESSMENT OF BASIC EDUCATION IN CYCLIC FORMATION MODALITIES:
CHARACTERIZATION AND BACKGROUND 2000 - 2005

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA MODALIDAD CICLO DE FORMACIÓN:
CARACTERIZACIÓN Y ANTECEDENTES 2000 - 2005

Tese submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da Instituição.

Orientador: Prof. Doutor. Raimundo Benedito do Nascimento

FORTALEZA – CE.
2007

Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

V584a

Veras, Neide Fernandes Monteiro.

Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação [manuscrito] : caracterização e contextualização 2000-2005 / por Neide Fernandes Monteiro Veras. – 2007.

234f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 25/05/2007.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Benedito do Nascimento.

Inclui bibliografia.

1-ENSINO FUNDAMENTAL – REGIME POR CICLOS – AVALIAÇÃO – FORTALEZA (CE) – 2000-2005. 2-RENDIMENTO ESCOLAR – FORTALEZA (CE) – 2000-2005. 3-FRACASSO ESCOLAR – FORTALEZA (CE) – 2000-2005. 4-APRENDIZAGEM. I-Nascimento, Raimundo Benedito do ,orientador. II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

CDD(22ª ed.) 372.126098131

53/11

NEIDE FERNANDES MONTEIRO VERAS

AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE CICLOS DE
FORMAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO 2000 – 2005

Tese submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Doutora em Educação

TESE APROVADA EM 18 DE MAIO DE 2006

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Benedito do Nascimento
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dra. Carmesina Ribeiro Gurgel
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite
Universidade Federal do Ceará

Prof. PhD. Brendan Coleman McDonald
Universidade Federal do Ceará

“É bom ser bom”

Clarice Monteiro

AGRADECIMENTOS

- A Deus pelo dom da vida, inteligência, oportunidade acadêmica e profissional.
- Ao meu orientador Prof. Dr. Raimundo Benedito do Nascimento pela competência, apoio, confiança e infinita bondade.
- Ao Prof. Dr. Hermínio Borges Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC, pela competência técnica, política, sentimento fraterno e reconhecido espírito empreendedor.
- Aos gestores técnico-administrativos da Secretaria de Educação do Ceará nas pessoas de Maria Lucineide Weyne Correia, Estefânia Maria Almeida Martins e Denílson Albano Portácio pela disponibilidade e amizade segura.
- Ao Prof. Nicolino Trompieri Filho por tudo que faz por todos.
- Aos Profs: Brendan Coleman McDonald, Héctor Hugo Palácio Dominguez, José Anchieta Esmeraldo Barreto, a minha singela gratidão e reconhecimento.
- Aos bons amigos: Antonia Renata de Oliveira Rodrigues e Edmilton dos Santos Rodrigues. O tempo demonstrará o meu apreço.
- Aos parceiros de trabalho: Alfieri, Ana Lúcia, Robério, Francisca Maria, Vanilson, Alberto e Cláudio Lima com carinho e gratidão.
- À Luiza Angélica da Silva pelo apoio humano, técnico profissional e amizade.
- Ao Prof. João Vianney Campos de Mesquita pela sabedoria, competência em ações e ensinamentos metacomunicados.
- À Gina Mary. Ser tua amiga é um privilégio.
- Ao Dr. José Adeotato Carvalho por tua bondade e credibilidade.
- À boa e querida amiga, parceira, assessora para assuntos diversos, Jacqueline Vasconcelos de Oliveira.

Dedicatória

Ao meu bom e querido marido, Francisco José Veras, e aos meus amados filhos: Camila, Ana Carolina e Marcelo.

Aos meus estimados irmãos: Juarez, Paulo Roberto, Cleide (em especial), Frederico e Lúcia sustentáculos da minha existência.

RESUMO

A avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclo de formação no estado do Ceará teve por finalidade averiguar como o sistema de ensino vem se efetivando, conforme preconiza as políticas de educação, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, nos Planos Nacional e Estadual de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencias Curriculares Básicos, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), programas curriculares e respectivos projetos pedagógicos. O objetivo do estudo visou analisar, a luz da avaliação de programas, se os índices de matrícula por faixa etária, dependência administrativa, o movimento do rendimento escolar e a distorção idade-série, mediante os índices de aprovação, reprovação e evasão, vêm promovendo a melhoria da educação cearense, em face da adoção dos ciclos de formação. Para tanto, os métodos de pesquisa adotados foram bibliográfico, descritivo em campo nas vertentes cartográficas e estudo de caso. A metodologia segue a abordagem quali-quantitativa, adotando o coorte, numa série histórica, com vistas a verificar as tendências do rendimento escolar. Constatou-se que o ensino fundamental na modalidade ciclos de formação vem se consolidando de acordo com as metas estabelecidas, no que diz respeito ao movimento e rendimento escolares. Há evidências de que o índice de aprovação decresceu, em face do compromisso tácito dos gestores escolares a não propiciar aprovação sem aprendizagem significativa. Este fato demonstra a coerência dos dados relativos à reprovação que vem crescendo, porém, os índices de abandono (evasão) demonstram decréscimos, com uma ligeira ascendência no ano de 2004, mas a tendência é diminuir.

Palavras-chaves: Ensino fundamental; Ciclos de formação; Avaliação:, Rendimento escolar.

ABSTRACT

Assessment of basic education in cyclic formation modalities in the State of Ceará has as its objective to verify how the teaching system accomplished what was demanded by educational politics, established by the Law of Basic Directives for National Education N° 9394/96, in the National and State Plans for Education, in the National Curriculum Parameters (NCP), in the Developmental School Plan (DSP) and other curriculum and respective pedagogical programs. The immediate object of the study was to analyse, in the light of program assessment, the catalogue of enrolment by age groups, administrative dependance, school results and age-class distortion, through indexes of approval, failure and school abandonment, by furthering a better educational network here in Ceará, through the adoption of cyclic formation. The methods used in this research were bibliographic, cartographic field descriptions and a case study. The methodology followed a semi-quantitative approach, in an effort to verify the tendencies in school efficiency results. It was noted that basic teaching in cyclic formation modalities were consolidating, according to the established objectives, approaches and academic school results. There was evidence that the approval rating decreased, especially in view of the fact that school directors undertook as an obligation not to pass students who had not acquired significant learning. This fact was coherent with the data obtained showing that academic failure grew, but school abandonment decreased after a slight increase in 2004. There is a tendency for school abandonment to decrease.

Key words: Basic teaching; Cyclic formation; Assessment; School learning results.

RESUMEN

La evaluación de la educación primaria en la modalidad ciclo de formación en el estado del Ceará tuvo como finalidad investigar como el sistema de educación viene realizándose, conforme recomiendan las políticas de educación, establecidas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9394/96, en los Planes Nacional y Estadual de educación, Parâmetros curriculares Nacionales (PCNs), Plan de Desarrollo de la Escuela (PDE), programas curriculares y respectivos proyectos pedagógicos. El objetivo del estudio buscó analizar, a la luz de la evaluación de los programas, si los índices de matrícula por grupos de edad, circunscripción administrativa, movimiento del rendimiento escolar y distorsión edad-año escolar, a través de los índices de aprobación, reprobación y evasión, vienen promoviendo la mejoría de la educación cearense, ante la adopción de los ciclos de formación. Para eso, los métodos de investigación adoptados fueron: bibliográfico, descriptivo en campo en las vertientes cartográficas y estudio de caso. La metodología sigue un abordaje cualitativo-cuantitativo, adoptando el conjunto, en una serie histórica, para constatar las tendencias del rendimiento escolar. Se confirmó que la enseñanza primaria en la modalidad ciclos de formación se viene consolidando de acuerdo con las metas establecidas, en aquello que diz respecto al movimiento y rendimiento escolares. Existen evidencias de que el índice de aprobación decreció delante del compromiso tácito de los gestores escolares de no favorecer la aprobación sin un aprendizaje significativo. Este hecho demuestra la coherencia de datos relativos a la reprobación que vienen creciendo, sin embargo, los índices de abandono (evasión) demuestran decrecimiento, con un ligero ascenso en el año 2004, pero la tendencia es a disminuir.

Palabras-clave: Enseñanza primaria; Ciclos de formación; Evaluación; Rendimiento escolar.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Relação dos CREDEs por região administrativa e municípios selecionados em função da região cartográfica das escolas selecionadas no Estado do Ceará, 2006 36
- Quadro 2: Educação Básica do Sistema de Ensino Público do Estado do Ceará: Estrutura Organizacional. 1997 114
- Quadro 3: Categorias de análise para estudo dos depoimentos e discursos 128
- Quadro 4: Padrões para a Referência Avaliativa do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação 129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas por faixa-etária	146
Tabela 2: Total de estabelecimentos do ensino fundamental por dependência administrativa. Ceará/SEDUC, 2006	147
Tabela 3: Distorção idade-série. Ceará/SEDUC, 2006	148
Tabela 4: Movimento e rendimento escolar. Ceará/SEDUC, 2006	149

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Localização cartográfica dos municípios do Ceará por CREDEs 34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A GÊNESE DO ESTUDO	19
1.1 Questionamentos preliminares	25
1.2 Questões antecedentes	26
1.3 Estratégias epistemológicas	27
1.4 Objetivos	29
1.4.1 Geral	29
1.4.2 Específicos	29
1.5 O caminhar para refletir o fracasso escolar no Ceará	30
1.6 Procedimentos metodológicos para refletir o fracasso escolar no Ceará	32
2 AVALIAÇÃO DE PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS DE ENSINO APRENDIZAGEM: ESTADO DA ARTE.....	39
2.1 Avaliação: conceitos	40
2.2 Questionamentos relativos à avaliação	42
2.3 Modalidades de avaliação no sistema de ensino	45
2.4 Abordagens de avaliação dos planos, programas e projetos	50
2.5 Construtos subjacentes à compreensão da avaliação do ensino aprendizagem no contexto escolar	51
2.5.1 Avaliação da aprendizagem: conceitos	51
2.5.2 As finalidades da avaliação	57
2.5.3 O ato de avaliar no cotidiano da sala de aula	59
2.5.4 Avaliação no projeto educativo da escola	60
2.5.5 A recuperação da aprendizagem e não da nota	62
2.6 Elementos históricos à compreensão da avaliação do e no ensino aprendizagem	63
2.6.1 Resgate histórico da avaliação do ensino aprendizagem	63
2.6.1.1 A avaliação na perspectiva do tecnicismo pedagógico	67
2.6.1.2 A avaliação na perspectiva das tendências pedagógicas críticas ...	71
2.7 Concepções de avaliação de aprendizagem	74
2.7.1 Avaliação emancipatória	74
2.7.2 Avaliação como prática educativa inovadora	75
2.7.3 Avaliação libertadora	77
3 O ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLO DE FORMAÇÃO: O PERCURSO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	82
3.1 Referendo legal do ensino fundamental na modalidade ciclo no Brasil	84
3.2 Retrospectiva do ensino em ciclos no Brasil	86
3.2.1 As propostas dos ciclos de formação na década de 50	86
3.2.2 Os ciclos de formação nos <i>Anos Dourados</i> e na <i>Recessão Democrática</i>	90
3.2.3 Os ciclos de formação na transição democrática – anos 80	93

3.2.4	Os ciclos de formação nas propostas pedagógicas antagônicas às políticas de educação nacional	95
3.2.5	O ciclos de formação na redemocratização nacional	100
3.2.6	O panorama atual das escolas sob o regime de ciclos de formação	100
4	TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DO CEARÁ	106
4.1	Ressignificando o ensino fundamental na concepção de ciclos no Ceará	107
4.2	Escola Viva: proposta pedagógica da escola pública cearense	109
4.3	A concepção dos ciclos de formação no programa Escola Viva	111
4.4	Estrutura organizacional do sistema de ensino em ciclos	113
4.4.1	O primeiro ciclo: crianças com 6, 7, e 8 anos de idade	114
4.4.2	O segundo ciclo: crianças com 9 e 10 anos de idade	115
4.4.3	O terceiro ciclo: crianças com 11 e 12 anos de idade	116
4.4.4	O quarto ciclo: crianças com 13 e 14 anos de idade	117
4.5	Pressupostos de avaliação psicopedagógica nos ciclos de ensino no Ceará	118
4.6	Avaliação dos ciclos de formação nas escolas públicas de ensino fundamental no Estado do Ceará	119
4.7	Delineamento dos procedimentos de avaliação do ensino fundamental em ciclos de formação na escola pública do estado do Ceará	120
4.7.1	O foco da avaliação	122
4.7.2	Definição da problemática de avaliação – o que avaliar	124
4.7.3	Para que avaliar	124
4.7.4	Como avaliar	125
5	A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLO DE FORMAÇÃO NO CEARÁ NA VISÃO DOS ENTREVISTADOS	126
5.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	126
5.2	A realidade objetiva à luz da pesquisa avaliativa	127
5.2.1	A realidade empírica analisada à luz dos critérios avaliativos	129
5.2.2	Configuração qualitativa do contexto escolar	132
5.2.2.1	Contexto escolar	133
5.2.2.2	Os achados do estudo qualitativo	134
5.2.3	A realidade objetivada à luz do referencial teórico	144
5.3	A realidade quantificada	145
	CONCLUSÃO	153
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
	APÊNDICE	169

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a *Avaliação do Ensino Fundamental na Modalidade Ciclo de Formação: caracterização e contextualização, 2000–2005* tem por finalidade averiguar como o programa Escola Viva, implementado e implantado pela Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) se consolidou conforme preconiza a filosofia, os princípios educacionais e pedagógicos, objetivos, metas e os referenciais curriculares estabelecidos no documento básico.

A razão precípua do Programa Escola Viva objetivava minimizar a distorção existente entre a idade cronológica dos educandos de sete a 14 anos e os anos de escolaridade estabelecidos para a efetivação do ensino fundamental, que fixa oito anos de ensino escolar. Associada a esta razão existia em todo o Estado do Ceará problemas relativos aos elevados índices de repetência e evasão escolar da população regularmente matriculada na rede de ensino fundamental: estadual, municipal e particular, num total de 1.641.289 alunos (CEARÁ, 1997).

Dados delineados pelo Núcleo de Estatística da SEDUC, em 1995, a evasão representava 13,2% da população em idade escolar (equivalente a 216.650 alunos) e a repetência expressava 14,1% (231.422 alunos), atingindo, portanto, o somatório de 27,3% (448.072 alunos). Estes dados revelam índices considerados elevadíssimos de fracasso escolar (CEARÁ, 1997).

Estes índices de repetência que, ao longo dos anos, vêm se acumulando, somados à evasão e ao conseqüente retorno de alunos evadidos, anos depois, têm gerado uma distorção séria – idade muito elevada com graves problemas no aproveitamento escolar desses alunos. Tem-se, assim, um ciclo vicioso que se repete e, mercê das dificuldades que cria para alunos e professores, especialmente, no tratamento didático do processo ensino-aprendizagem, aprofunda a questão da reprovação e, cumulativamente, compromete o fluxo escolar. Em razão dessa realidade, a maioria das escolas públicas do estado conta, principalmente nas 1ª e 2ª séries, com

mais de 50% dos alunos fora-de-faixa. Há casos isolados em que este percentual atinge até 85% (CEARÁ, 1997, p. 3).

Com vistas a interferir nesta realidade educativa e escolar a SEDUC promove um conjunto de medidas administrativas e pedagógicas, mediante o documento: *O Desafio da Educação no Ceará – Subsídios para elaboração do Plano Estadual de Educação (1997-2007)*. Os projetos, oriundos das políticas preconizados no Plano de Educação do Ceará, destacam-se:

- redimensionamento do processo de alfabetização;
- redimensionamento curricular delimitado pelos referenciais curriculares básicos para cada segmento do ensino fundamental;
- redimensionamento do processo de avaliação da aprendizagem, e,
- projeto Escola Viva.

O projeto Escola Viva esboça os pressupostos da organização do ensino fundamental na modalidade *ciclos de formação* com vistas a resgatar o ato de apropriação do conhecimento, respeitar a diversidade cultural e, sobretudo, o ritmo de desenvolvimento do educando. Há, também, princípios filosóficos, pedagógicos e socioeconômicos embasados na concepção democrática da educação em que a escola, considerada como instituição excludente, se superará avançando na elevação da cultura e do saber. Imbricada a estas ilações, subsiste uma concepção de participação que deverá ser evidenciada no engajamento da comunidade escolar durante a efetivação das práticas pedagógicas da escola. Estas concepções multifacetadas devem se interpor como fatores indissociáveis à construção da cidadania de todas as pessoas envolvidas nos diversos segmentos do processo educativo.

O projeto Escola Viva foi delineado como possibilidade de intervenção pedagógica à consideração de minimizar a problemática da distorção idade-série, evasão e reprovação, haja vista que estes fatos geram sentimentos de exclusão, e, por via de conseqüência as crianças e os jovens se evadem da escola por **se** sentirem estigmatizadas em face desta ordem social desigual. No escopo do projeto, evidencia-se a afirmação: Era preciso encontrar caminhos que com criatividade, seriedade e responsabilidade, reprovasse a reprovação e a evasão (op. cit. p. 2).

Em virtude do conhecimento desta realidade preocupante da educação brasileira, em especial a cearense, objetivou-se realizar estudos avaliativos sobre o

ensino fundamental organizados na modalidade *ciclos de formação* implantado no Estado do Ceará, a partir de 1997.

Para tanto, realizaram-se, inicialmente, estudos exploratórios com vistas a uma compreensão mais consentânea da educação e escolarização do Ceará. Para Gil (1999) as pesquisas exploratórias desenvolvem, esclarecem e redimensionam conceitos e idéias, visando à formulação de problemas mais precisos e questionamentos mais evidentes da consecução de estudos posteriores.

(...) as pesquisas exploratórias tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 1999. p. 43).

Logo, os dados, índices, pressupostos e fatos que consubstanciam as idéias preliminares deste estudo emergiram da pesquisa exploratória envidadas em levantamentos bibliográficos e documental, depoimentos não padronizados, além de dados observados na realidade empírica das escolas de ensino fundamental no Ceará que implantaram a modalidade de ensino denominada *Ciclos de formação*.

O estudo está descrito em cinco unidades, assim delineado:

- a gênese do estudo
- avaliação institucional, de programas e de projetos ensino aprendizagem
- o ensino fundamental na modalidade ciclos de formação: o percurso no contexto educacional brasileiro
- trajetórias e desafios dos ciclos de formação no ensino do Ceará
- configuração do ensino fundamental em ciclos de formação no Ceará
- dados e informações encontrados na caminhada, e,
- deduções delineadas do objeto de estudo.

Para desvelar o objeto de estudo foram empreendidos procedimentos metodológicos, iluminados nos paradigmas da pesquisa bibliográfica, descritiva em campo, do estudo de caso e do método cartográfico, todos ensejados à luz de dados quali-quantitativos, advindos de entrevistas estruturadas, depoimentos e dados secundários oficiais coletados nos diversos segmentos da rede de ensino do Estado do Ceará, entre elas: Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico da

Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE), Escolas de Ensino Fundamental da rede oficial de ensino do Ceará. Os dados que geraram informações, análises, considerações e deduções foram descritos de conformidade com as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Evidenciou-se que o ensino fundamental ministrado na modalidade *ciclos de formação* como política de inclusão socioescolar, concepção teórico-metodológica nas vertentes educativa e pedagógica como paradigma de democratização do ensino, procedimento psicopedagógico direcionado ao redimensionamento do fluxo escolar, distorção idade e escolaridade e a minimização dos índices do fracasso escolar, se constitui uma intervenção educativa da maior relevância.

No entanto, do modo como foi implementado e implantado no subsistema de ensino do Estado do Ceará, fadou-se ao insucesso, devido à inexistência de mecanismos operacionais para a execução do programa, entre elas, a ausência de formação acadêmica, pedagógica, didática e de treinamento dos gestores da educação e do ensino nos diversos setores da rede de ensino desde o auxiliar de serviços gerais ao diretor da escola, passando pelos professores, bibliotecária, merendeiras e outros profissionais da mesma natureza, além do conhecimento adequado sobre a concepção ciclo de formação. Por via de conseqüência, a finalidade, os objetivos e as metas não foram executados tal qual o planejado para que a educação básica no segmento ensino fundamental se efetivasse e se consolidasse calcada no sucesso escolar.

Estes fatos evidenciados se constituem os objetos de estudo desta pesquisa, cujos esclarecimentos serão analisados durante a operacionalização de sua execução.

1 A GÊNESE DO ESTUDO

As atividades profissionais da pesquisadora como docente tiveram início no ano de 1965, ministrando aulas no Ensino Fundamental I, àquela época, nominado de ensino primário. Foram oito anos ensinando e aprendendo como lidar com os procedimentos de ensino, aprendizagem e de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

O sistema de ensino fundamental era regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que estabelecia: o sistema educacional brasileiro abrange os seguintes níveis de ensino: Primário – da 1ª a 4ª série; o Secundário, composto do curso ginásial (1ª a 4ª série) e cursos Colegiais na modalidade propedêutica, nas vertentes: ensino: clássico e científico, e, os cursos profissionalizantes: técnico agrícola, técnico em contabilidade, curso normal e outros (BRASIL, 1961).

O ingresso no ensino ginásial ocorria com o amparo legal do exame de admissão, com a finalidade de verificar o nível de conhecimento cognitivo do aluno (matérias do conteúdo de português, matemática, história e geografia) independente de verificar se os conhecimentos adquiridos tinham sido aprendidos em instituições escolares oficiais ou instituições de ensino *livre*. O exame de admissão, obrigatório ao ingresso no curso ginásial, regulamentava a vida escolar dos estudantes das escolas não credenciadas pelas instituições oficiais de organização do ensino nacional.

A propositura legal, Lei nº. 4.024/61 legitimava a inserção dos alunos ao ginásio, via exame de admissão, assim delineado:

O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (Art. 36).

O Art. 38 estabelecia, com relação ao rendimento escolar, um sistema mensal de notas, onde o padrão de aprovação era aferido através da média aritmética das notas mensais obtidas durante todo ano letivo. O critério de aprovação normalizado estabelecia que o aluno deveria obter média igual ou superior a 5,0 por disciplina. O inciso VI do mesmo artigo fixava – frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que tivesse comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Os alunos do curso primário que freqüentavam as escolas oficiais de ensino quando não obtinham média igual ou superior a 5,0 em qualquer uma das disciplinas do currículo tinham que repetir a série escolar a qual não havia obtido aprovação (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1972. p. 48).

O sistema de aprovação dos alunos dos cursos: ginásial e colegial (científico ou profissionalizante) era por disciplina cuja média deveria ser igual ou superior a 5,0. Se o aluno não obtivesse a média de aprovação em até três disciplinas teria o direito de fazer exames de segunda época, abrangendo o conteúdo da disciplina não aprovada. O aluno que ultrapassasse o limite de três disciplinas sem aprovação não tinha direito a realizar exames de segunda época, logo, estava sumariamente reprovado, tendo que cursar novamente todas as disciplinas da série, inclusive aquelas que havia obtido aprovação. Os alunos, ao prestarem exames de segunda época, se perdessem quaisquer das disciplinas, teriam que repetir todas as disciplinas da série anterior.

O estudo do conteúdo objeto de exame era verificado mediante as provas de 2ª época sem acompanhamento da organização escolar, mas sob a responsabilidade do estudante e da família, haja vista que o aluno ao saber o resultado do insucesso escolar ficava dispensado da frequência às aulas, só retornando para a instituição no dia dos exames escritos e orais.

Tendo vivenciado este contexto educativo na qualidade de aluna do ensino primário e colegial e, também, como professora destes níveis de ensino durante os anos de 1965 a 1971, subsistia no âmago da pesquisadora um conjunto de questões pedagógicas quanto: - o aproveitamento escolar dos alunos; - a aferição das notas; - aprovação e reprovação dos alunos desde o ensino primário ao secundário, e, a ausência de procedimentos de avaliação que propiciassem um processo de reabilitação das aprendizagens relativas ao conteúdo não aprendido.

Estes fatos consolidaram-se na convicção de que existia uma impropriedade pedagógica quando o aluno não obtinha sucesso em uma disciplina cursada, haja vista que teria que cursar novamente toda a série e não apenas a disciplina objeto de reprovação. Por conseguinte, durante toda a caminhada acadêmica e profissional da pesquisadora, existia a intenção iminente de averiguar, desvelar e demonstrar como promover a melhoria da qualidade do ensino, valendo-se de um processo de avaliação superadora em que se privilegie a emancipação do ser via promoção acadêmica e não pelo fracasso escolar (reprovação).

Concluído o curso de Pedagogia em 1970, no ano seguinte, as modalidades de ensino – primário e secundário – por determinação de pressupostos políticos e legais foram submetidas à reforma estabelecida pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.

Em virtude da Lei nº 5.692/71 (CASTRO et al., 1976), os ensinos primário e secundário passaram a ter a denominação: ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. Esse preceito legal modificou a estrutura formal e organizacional do sistema de ensino brasileiro. Por via de conseqüência, o ensino de 1º grau passou a ser a junção do ensino primário e ginasial, compondo um ciclo de estudos que abrange desde a 1ª até a 8ª série do ensino de 1º grau. O ensino secundário foi cognominado de Ensino de 2º Grau com três séries e modalidades de ensino diversificado, com predominância ao ensino profissionalizante. Ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino de 1º grau e extinguiu-se o exame de admissão para ingresso ao sistema de ensino. Criou-se o sistema de aceleração da aprendizagem para os alunos que não obtinham rendimento escolar satisfatório, a suplência para os alunos que tinham cursado o ensino primário em escolas livres e a dependência para os alunos que não haviam obtido aprovação em até três disciplinas do currículo, isto a partir da 7ª série do ensino de 1º grau até a 3ª série do ensino de 2º grau. Surge, então, um sistema de ensino na educação brasileira cuja concepção prioriza a aprendizagem do aluno e não a reprovação (ROMANELLI, 1979).

Esses pressupostos podem ser consubstanciados na história da educação brasileira ao se analisar a política econômica nacional das décadas de 70 a 80, que instituía um novo modelo econômico direcionado para a industrialização, em face da derrocada do milagre econômico que era voltado para a exportação (GHIRALDELLI JR., 1992, p.181).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus, através da Lei n.º 5692/71 (CASTRO et al., op. cit.), fixava para o ensino de 1º grau a obrigatoriedade e a universalização e priorizava para o 2º grau a educação profissionalizante obrigatória, baseada na Teoria do Capital Humano, com vistas à preparação de mão-de-obra especializada de nível médio para atender às demandas das empresas e conter o crescimento do ensino superior.

No entanto, o ensino profissionalizante imposto pela legislação, como prerrogativa delineada por educadores que haviam participado do acordo MEC/USAID, não se tornou uma realidade educativa, uma vez que a sociedade brasileira de origem burguesa não assimilou essa modalidade de ensino em face do estigma de que a educação do intelecto era para o segmento social socioeconômico privilegiado, enquanto a formação da mão-de-obra profissionalizante seria para os menos favorecidos, intelectual e socialmente. Logo, quem cursava essa modalidade de ensino era considerado indivíduo de parco desenvolvimento intelectual. Associado a esse preconceito, existia um quantitativo incipiente de professores qualificados para o ensino profissionalizante, além da inexistência de recursos materiais e equipamentos adequados à realização da profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.

Após a implantação do ensino profissionalizante mal sucedido, começaram a surgir críticas e questionamentos direcionados a compulsoriedade da profissionalização do ensino. Inicialmente, emergem os pronunciamentos de escolas da rede privada e de suas associações. Porém, na medida em que a implantação se efetivava e os resultados parciais eram identificados como inadequados, as escolas da rede pública, também, destacavam as dificuldades pedagógicas, de pessoal e de recursos de toda ordem. Esses fatos e demais razões objetivas contribuíram para a retomada do ensino propedêutico e a não-obrigatoriedade compulsória da profissionalização do ensino de 2º grau, conforme estabelece a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, cuja ementa altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau (JARDIM et al., 1985, p. 173).

As idéias político-pedagógicas de profissionalização, obrigatória no ensino médio, fixada na Lei nº 5692/71, eram em parte refutadas, embora a intenção fosse profissionalizar os alunos ao longo da escolarização. Quanto à avaliação, a Lei nº 5692/71 enfatizava apenas a avaliação da aprendizagem do conteúdo escolar sem qualquer menção a avaliação do sistema escolar.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), cognominada Lei Darcy Ribeiro, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que, no país, um novo cenário educacional deve ser acompanhado, reconstruído e avaliado na perspectiva de identificar os pontos relevantes e os obstáculos inerentes à implementação e implantação de planos, programas e projetos de educação que visam à concretização das diretrizes fixadas no dispositivo legal e a aprendizagem contínua dos educandos. No escopo da LDB, evidencia-se um sistema de avaliação processual a cargo do estabelecimento de ensino na forma regimental. Assim estabelece o Art. 14 da Lei citada: *A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade* (BRASIL, 1996).

Esboça-se na metacomunicação legal, no decurso do Art. 14, uma concepção de avaliação democrática, emancipatória e superadora das dificuldades escolares, ao delinear em seu texto:

Art.14 §1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§3º - Ter-se-ão como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade (...);

§4º - Verificada as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos idade e aproveitamento.

Depreende-se do exposto que há uma convicção de que a avaliação deve privilegiar o êxito escolar e não o fracasso. As alternativas de mediação são notórias quando expressa que a aceleração dos estudos passa a ser uma atribuição escolar e não, apenas, da família e do educando, além de propor a adoção de critérios que permitem avanços progressivos dos alunos, considerando a relação idade e aproveitamento escolar.

O dispositivo legal em destaque vislumbra a possibilidade de minimizar a distorção existente entre idade escolar e série de estudos. Neste caso, emerge a necessidade de se incrementar no sistema educacional brasileiro o ensino na modalidade

ciclo de formação em discussão pelos educadores nacionais desde 1920 (BARRETO; MITRULIS, 2001).

É oportuno ressaltar que, na análise dos sucessivos dispositivos legais dos diversos planos, programas e projetos educacionais, delineados na construção da história da educação do Brasil, é possível visualizar seu nexos com as demais políticas governamentais, que, por sua vez, se relacionam com as diretrizes que estabelecem as relações econômicas e sociais do país. A cada mudança significativa nas alianças entre os grupos sociais, que vivenciam o exercício do poder político, e que, de certa forma, estão ligadas ao surgimento de forças econômicas ou a reafirmações de forças enfraquecidas ou ameaçadas, correspondem a mudanças nos planos, programas e projetos educacionais, os quais refletem a busca da hegemonia das novas relações de poder.

Portanto, após 35 anos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, a LDB de 1996 põe em vigor um novo ordenamento ao sistema de ensino, estabelecendo, no Art. 21, que os níveis e as modalidades de ensino escolar da educação básica brasileira devem ser estruturados em educação infantil, ensino fundamental e médio, e, educação superior. Preceitua, ainda, no Art. 23 que a educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, (...) e em outros critérios de interesse da instituição escolar.

A avaliação da aprendizagem se configura como processo, desprezando a concepção de avaliação somente para promoção do aluno a série subsequente. Emerge na metacomunicação do dispositivo legal uma concepção inovadora de avaliação em que a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos deve nortear o ato de aprender. Inova quando estabelece a implantação da avaliação do sistema escolar, dos programas educacionais e dos projetos de ensino aprendizagem, vinculando a avaliação da aprendizagem ao projeto pedagógico da instituição escolar.

Em face do exposto, o sistema de educação do Estado do Ceará, nas dimensões pública e privada, operacionaliza o ensino fundamental através de duas modalidades pedagógicas: o sistema de ensino na modalidade ciclo e o convencional esse último, seguindo a estrutura de séries. Há vários questionamentos sobre a eficiência do sistema de ciclo, uma vez que uma parcela de estudiosos da educação, como Demo (1998) e Libâneo (2001), consideram o ensino ministrado pelos ciclos um recurso didático e não uma modalidade de ensino.

Evidencia-se no sistema educacional brasileiro que somente as escolas públicas municipais e estaduais adotam a modalidade ciclo, enquanto as instituições privadas permanecem ofertando o ensino convencional na estrutura de séries anuais.

Estas ilações têm sua origem na práxis pedagógica da pesquisadora como professora, junto aos alunos dos cursos de licenciaturas da UFC que realizam suas atividades práticas relativas às disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado nas escolas do sistema de ensino convencional, e, a partir de 1998, na modalidade ciclo. O depoimento dos alunos nas discussões em sala de aula sobre as experiências vivenciadas nas escolas que aderiram ao ensino em ciclo, as descrições dos relatórios e as supervisões realizadas pela pesquisadora nas atividades dos alunos-mestres despertou a intenção de averiguar *in loco* estes fatos vivenciados e anunciados pelos alunos-mestres dos cursos de graduação na habilitação licenciatura plena. Acrescenta-se, ainda a apropriação de novos conhecimentos e saberes, redimensionados e ampliados nas aulas e atividades acadêmicas no doutorado em educação.

Apesar das falas e queixas desfavoráveis relativas aos "ciclos de ensino", esta pesquisa visa desvelar se os depoimentos informais verbalizados no contexto da comunidade acadêmica e escolar se concretizam de fato nas várias instâncias do sistema de ensino do Estado do Ceará.

1.1 Questionamentos preliminares

Estas razões colocam em foco a realização de uma avaliação do ensino aprendizagem e do processo pedagógico, ministrado em escolas do ensino fundamental da rede pública de ensino do Ceará, na modalidade ensino ciclos de formação, com vistas a verificar se há dificuldades quanto aos índices de eficiência e a qualidade pedagógica nesta forma de socializar o saber. Esta modalidade de ensino oficial é efetivada nas escolas públicas, nas quais se concretizam as políticas de educação do Estado do Ceará.

A suposição na qual se baseia é a de que as condições que deram origem ao estudo da proposta pedagógica, delineada sob a organização do sistema de ciclos de formação, já se apresenta como pólo antagônico da mesma realidade educacional, uma vez que existe, na escola particular credenciada pelo poder

público, todo um suporte metodológico embasado no sistema seriado que de certa forma, promove um conjunto de questionamentos quanto à modalidade de ensino em ciclos de formação.

O que se objetiva mostrar é que a modalidade de ensino sob a forma de ciclos de formação imposta às camadas populares pela rede oficial de ensino do Ceará, não como opção, mas como estratégia de ação, revela a existência do dualismo educacional da escola cearense, como instituição social dominada pelo capitalismo.

1.2 Questões antecedentes

Para clarificar ou mesmo desmistificar os questionamentos acerca do ensino arrimado na modalidade ciclos de formação, este trabalho tem como finalidade averiguar:

- quais os pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam o projeto pedagógico das escolas que adotam a modalidade de ensino em ciclo?
- existem diferenças entre as propostas educacionais nos Planos de Gestão Integrada da Escola (GIDE) - anteriormente denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e a modalidade de ensino em ciclos de formação propostos pelos PCNs para a escola de ensino fundamental?
- a modalidade ciclo tem atendido às necessidades e expectativas da comunidade escolar?
- como tem se efetivado o rendimento escolar dos alunos que cursam o ensino fundamental nesta modalidade?
- quais as vantagens e desvantagens, os êxitos e ameaças que a modalidade de ensino em ciclos de formação, implantada na escola do Ceará traz, para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à construção do conhecimento do educando?

- o currículo construído e desenvolvido em atividades didático-pedagógicas no sistema de ciclo de formação contribuiu para diminuir o índice de evasão, repetência escolar e a distorção idade/série?

O objeto de estudo desta investigação está delimitado no modo como se configura o processo ensino aprendizagem nas escolas de ensino fundamental na modalidade ciclos de formação, no Estado do Ceará. Visa averiguar, também, se a organização pedagógica do ensino vem operacionalizando o PCN delineado para o ensino fundamental e se o projeto educativo do Governo do Estado do Ceará (SEDUC), intitulado Todos pela Educação de Qualidade para Todos, explicitado em três vertentes educativas - 1ª. Todos pela educação, 2ª. Educação de qualidade e 3ª. Educação para todos, está sendo consolidado.

1.3 Estratégias epistemológicas

Esta unidade do estudo, estratégias epistemológicas, encerra um conjunto de procedimentos implementados pelo ser humano para colocar em prática uma idéia, valendo-se da capacidade e faculdade de ter conhecimentos sobre o objeto de estudo. A palavra estratégia, utilizada originalmente nas ações militares, significa planejar e executar movimentos e operações favoráveis a efetivação de ações táticas com vistas a determinados objetivos. (FERREIRA, 1988).

Informa Parente (2001, p. 26) que o conceito de estratégia ampliou-se, com Maquiavel, onde as ações militares passaram a ser articuladas com a política e a diplomacia e, em especial, como a utilização de esforços necessários para atingir os objetivos da política. A concepção contemporânea toma outro escopo, ao expressar que:

a noção de estratégia está diretamente associada à política e, nessa perspectiva, conceitua estratégia *como a arte de preparar e empregar o poder para conquistar e manter os objetivos fixados pela política, a despeito dos obstáculos existentes* (SILVEIRA, 2003,p. 52).

Nesse enfoque, Parente afirma que:

as idéias sobre estratégia devem considerar as variáveis: espaço, tempo, movimento e atores que raciocinam, decidem e agem sempre com base na relação entre suas habilidades e a capacidade e a inteligência dos seus opositores, com o fim de alcançar os objetivos estabelecidos pela política (PARENTE, 2001, p. 28).

Na segunda metade do século XX, o conceito de estratégia passou a ser aplicado também na área da administração e gestão de organizações, no âmbito privado e público. A estratégia é concebida em quatro momentos:

(i) plano de ação completo; (ii) onde o responsável pela decisão explora todas as possibilidades de ação apresentadas em uma determinada situação; (iii) através da construção de um esquema de causalidade; (iv) que contem a descrição sistemática de todas as conseqüências da ação. (PARENTE, 2001, p. 28)

Por sua vez, epistemologia reporta a idéia de um conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento empírico e científico, com vistas a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou lingüísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações. A epistemologia é conceituada como:

O estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização de sua formação de seu desenvolvimento de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Haveria, assim, três tipos de epistemologia:

- *Epistemologia global* (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativos” quer “científicos”.
- *Epistemologia particular*, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja “especulativo”, quer “científico”.
- *Epistemologia científica*, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas (JAPIASSU, 1992, p.16).

Em face do exposto, a unidade de estudo nominada estratégias epistemológicas tem como finalidade desvelar o conhecimento existente sobre o ensino fundamental na modalidade ciclo de formação, adotando a epistemologia do ato de conhecer associada aos procedimentos estratégicos, uma vez que estes contemplam fases didáticas contextualizadas no espaço, tempo, movimentos e

atores, numa dimensão sociopolítica com vistas a operacionalizar os objetivos delineados, apesar dos obstáculos existentes. Por via de consequência, foram elaborados o objetivo geral e os específicos como diretrizes norteadoras para diligenciar os procedimentos estratégicos e epistemológicos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Avaliar como se configura o cenário educativo implantado no sistema de ensino fundamental do Estado do Ceará, através da modalidade ciclos de formação.

1.4.2 Específicos

- Caracterizar pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam o projeto pedagógico das escolas que adotam a modalidade de ensino em ciclo de formação.
- Analisar nos documentos oficiais do Estado, nas diretrizes dos PCNS e no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), se o projeto pedagógico da escola de ensino fundamental contempla na sua estrutura organizacional e didática a modalidade de ensino em *ciclos de formação*.
- Verificar se a modalidade de ensino em ciclo de formação tem atendido às necessidades e expectativas da comunidade escolar.
- Examinar como tem se efetivado o rendimento escolar dos alunos que cursam o ensino fundamental na modalidade ciclo.
- Refletir sobre os pontos fortes e fracos do ensino na modalidade em ciclo, assim como, as oportunidades e ameaças de uma educação construtiva face às prerrogativas implantadas na escola do Ceará.

- Avaliar se a modalidade de ensino em ciclo de formação promove a melhoria na qualidade do ensino e se o enquadramento da clientela relacionando faixa etária e nível do ciclo diminuiu o índice de evasão e repetência.

A unidade seguinte explicita como os objetivos foram operacionalizados e como os dados foram coletados para a consecução de informações que propiciam respostas aos questionamentos embasados na modalidade de ensino fundamental em *ciclos de formação*.

1.5 O caminhar para refletir o fracasso escolar no Ceará

A primeira parte do trabalho contempla a revisão da literatura, cujas informações geraram a contextualização histórica e a caracterização do sistema de ensino na modalidade ciclo de formação, com a finalidade de descrevê-lo, visando dirimir as oposições e interpretações que existem sobre o ensino aprendizagem e, em especial, sobre a sistemática de avaliação e suas conseqüências no rendimento escolar dos alunos.

A segunda unidade de estudo expõe uma descrição dos conceitos e concepções de avaliação seus pressupostos teóricos, modalidade de avaliação: institucional, de programas, projetos e atividades, que irão subsidiar a análise avaliativa dos dados disponíveis sobre o rendimento escolar dos alunos do sistema de ensino na modalidade ciclo de formação.

A terceira parte expressa as vantagens e limites da modalidade de ensino em ciclos, tendo como referência à pesquisa realizada junto às escolas que ministram ensino na modalidade de ciclo, selecionadas conforme mostra a rubrica *Caminho para refletir o fracasso escolar no Ceará*.

Em decorrência do objeto de estudo, os objetivos e os pressupostos metodológicos foram operacionalizados de acordo com os princípios da pesquisa descritiva em campo, utilizando-se o estudo de caso e o método cartográfico como estratégias de investigação. Ressalta-se que os métodos que se aplica a investigação são procedimentos que conferem cientificidade à pesquisa.

O estudo de caso se prende ao fato de que se objetiva descrever as características de um determinado fenômeno e/ou população, procurando estabelecer

a relação entre variáveis, com vistas a iluminar o pesquisador sobre ilações relativas ao objeto de estudo sem, no entanto, envidar generalizações (GIL, 1999). Sua adoção como abordagem de investigação se faz oportuna porque permite que o pesquisador realize um trabalho em situação natural, tornando-o rico em dados descritivos e quantitativos; se necessário, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso, em muitas situações contribui para o conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados. Em todas essas situações visa-se também compreender fenômenos sociais complexos.

Segundo Yin:

o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos e organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p. 20).

Por conseguinte, o estudo de caso se adequa à pesquisa sobre o ensino em ciclo de formação no Estado do Ceará em face das razões descritas. O método cartográfico, por sua vez, constitui-se de uma exposição de textos e dados, fundamentados em dados precisos e meticulosos. É mais do que uma simples reunião de informações. Apresenta fatos como realmente são, gravando-os indelevelmente. Assinala tudo de importante na vida de cada instituição, encenando, pois, um autêntico registro (OLIVEIRA, 1993).

Na abordagem cartográfica, a preparação dos originais para impressão, requer uma cuidadosa seleção de fatos, informações e apresentação dos dados altamente pedagógicos, caracterizando uniformemente os diferentes aspectos do objeto de estudo. Coleciona e organiza os dados existentes, dando-lhes estrutura, e disciplina normas para sua apresentação. Dá ordem harmonia, direção a um conjunto de fatos heterogêneos. Forma um padrão coerente e procura fazê-lo com integridade, diligência e bom senso – requisitos essenciais na área das Ciências Humanas (SOUSA; KATUTA, 2001).

Por conseguinte, para melhor conhecer fatos da realidade social à luz da cartografia, precisa-se dispor de dois elementos essenciais:

- I) uma fonte de informação atualizada, constituída por todos os meios de que dispõe a ciência moderna, e,
- II) um modelo de mundo, que ajude a desenhar mentalmente os acontecimentos, os fatos, as pessoas etc (op. cit).

Os pressupostos de Fonseca e Kirst enfatizam que na cartografia,

os procedimentos metodológicos sustentam-se no paradigma ético-estético onde não se dissocia sujeito-objeto, e o conhecimento também é autoconhecimento, onde pesquisador e objeto são entes que formam uma unidade a partir de desejo e implicação (FONSECA E KIRST, 2003, p. 12).

Portanto, o pesquisador precisa saber o que são os fatos e aprender a interpretá-los. Será impossível adquirir uma idéia exata acerca de um fato se não se souber como situá-lo e contextualizá-lo em uma dada realidade. Por esse motivo, o objeto de estudo deste trabalho adotará, também, os procedimentos metodológicos da cartografia.

A escolha destes protótipos de pesquisa para realizar a avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclo de formação, a partir da análise dos resultados do rendimento escolar dos alunos, deve-se ao fato de estes permitirem, também, a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados quali-quantitativos e, assim, estabelecer a relação entre as variáveis: rendimento escolar e modalidades de ensino em um espaço geográfico situado e contextualizado, conforme apresentação na unidade de estudos a seguir.

1.6 Procedimentos metodológicos para refletir o fracasso escolar no Ceará

A pesquisa foi realizada em 21 (vinte e uma) escolas de ensino fundamental, distribuídas em todo o Estado do Ceará. O critério estabelecido para a escolha das escolas se prendeu às seguintes razões:

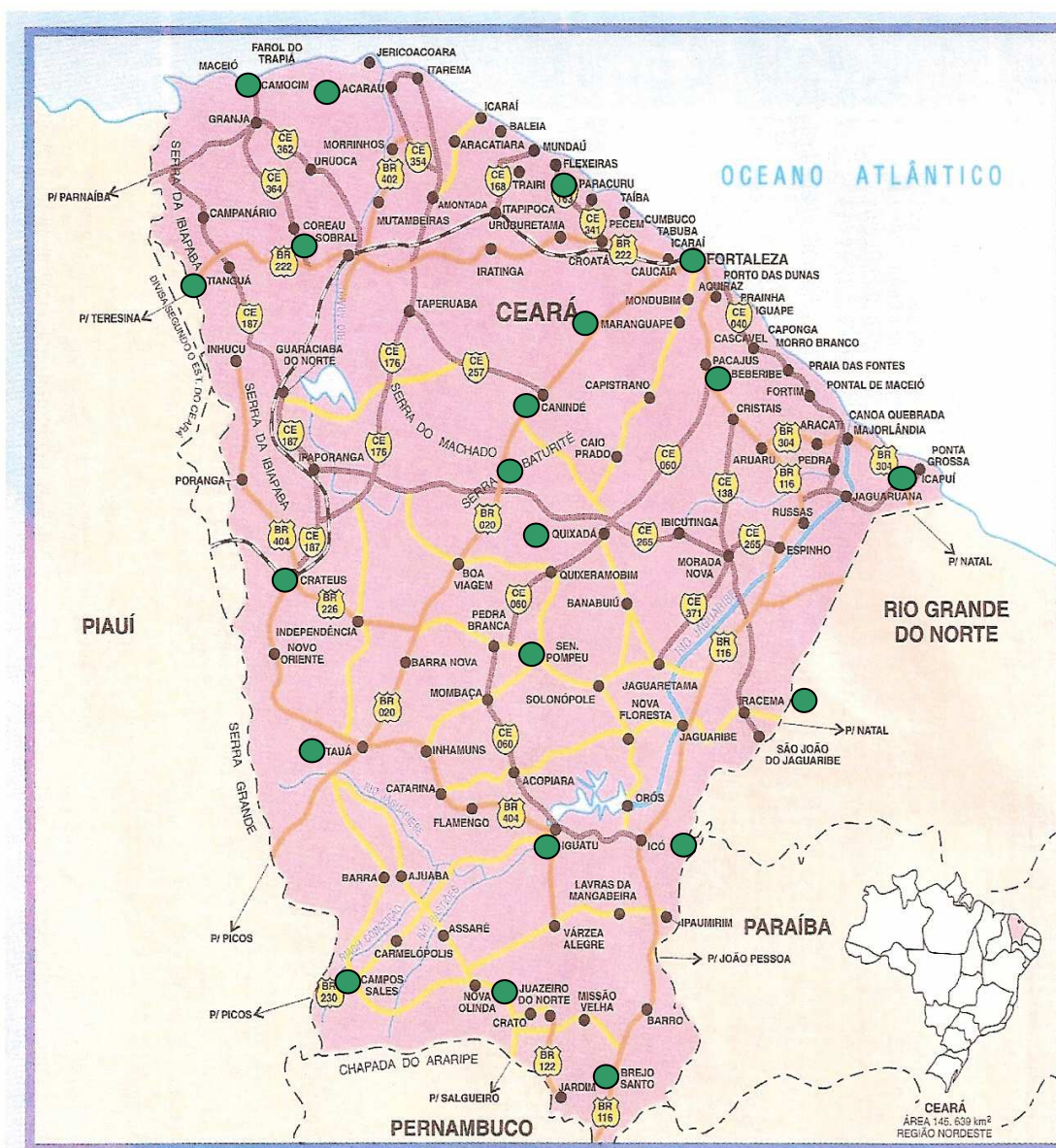
- a instituição escolar é pública: municipal e/ou estadual e ministra o ensino fundamental na modalidade ciclos de formação;
- situam-se em diferentes regiões do Estado: litoral Leste e Oeste, os limites territoriais do Sul, do Leste e do Oeste, adentrando pelo sertão central nos

vários municípios marcados com destaque de verde no mapa do Estado do Ceará (Figura 1).

As cidades foram selecionadas por Coordenadorias Regionais de Educação (CREDEs) e em razão de sua localização geográfica e uma vez que estas se encontram distribuídas nas diversas regiões do território cearense. Nelas foram coletados os dados e informações das professoras que ministram o ensino fundamental na modalidade *Ciclo de Formação*. A relação das escolas com os respectivos municípios a si filiados e coordenados estão no Quadro 1.

A posição geográfica dos municípios selecionados está expressa no mapa do Ceará (figura 1), com vista a uma percepção mais apropriada do contexto dos municípios em relação ao Estado.

Figura 1 – Localização cartográfica dos municípios por Credes.



Fonte: IBGE, 2006.

Esses procedimentos se vinculam às exigências do método cartográfico, do estudo de caso e da pesquisa descritiva em campo, pois, embora preconizem a não necessidade de estudos probabilísticos, propõem que os dados sejam obtidos nas diversas regiões geográficas mapeadas e reveladoras das evidências do objeto de estudo, dando forma, cores e configurações sobre o que se pesquisa com a finalidade de iluminar as ilações sobre o tema (OLIVEIRA, 1993).

Rolnik (1989) relata, também, que o pesquisador ao adotar o método cartográfico em pesquisas deve acompanhar as mutações do contexto, enquanto produz sua representação e, ressalta:

Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matérias de expressão e criar sentido, para ele é bem vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas (...) O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias... (...) o que quer é apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando intensidades, dando-lhes sentido... (ROLNIK, 1989, p. 68).

A cartografia propõe uma discussão metodológica que se utiliza na medida que ocorrem encontros entre sujeito e objeto em uma perspectiva de acolher a vida em seus momentos de expansão (KIRST; GIACOMEL, 2003, p. 91).

Considerando que o estudo abarca o sistema de ensino fundamental em ciclo de formação, seu contexto e documentos operacionais e pedagógicos, assim como os alunos, professores e pesquisadores. Esses não podem ser averiguados, descritos e analisados de modo estanque, haja vista que a implantação e redimensionamento dos ciclos de formação e a metaaprendizagem dos atores vivem uma dinâmica do *ser enquanto ser* existencial e fenomenológico.

As escolas fontes de coleta de dados foram escolhidas junto às 21 Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE), órgão de gestão, acompanhamento e avaliação da SEDUC. Cada CREDE coordena vários municípios do Estado do Ceará. De acordo com a localização geográfica do município um foi selecionado e desse uma unidade escolar da rede municipal e/ou estadual que ministrasse o ensino fundamental na modalidade *ciclos de formação*, conforme demonstra a relação expressa no quadro 1. Por razões éticas as escolas não foram nominadas, em face de obstáculos políticos verbalizados pelos sujeitos da pesquisa, cujas razões serão expressas no relato da pesquisa.

QUADRO 1 - Relação das sedes dos CREDEs por região administrativa e os municípios selecionados em função da região cartográfica das escolas selecionadas no Estado do Ceará, 2006.

CREDE	SEDE	MUNICÍPIO SELECIONADO	ESCOLAS: Municipais e/ou Estaduais
1	Maracanaú	Maranguape	Escola de Ensino Fundamental
2	Itapipoca	Paracuru	Escola Municipal de E. Fundamental
3	Acaraú	Acaraú	Escola Municipal de E. Fundamental
4	Camocim	Camocim	Escola Municipal de E. Fundamental
5	Tianguá	Tianguá	Escola de Ensino Fundamental
6	Sobral	Sobral	Escola Municipal de E. Fundamental
7	Canindé	Canindé	Escola Estadual de Ens. Fund. e Médio
8	Baturité	Baturité	Escola de Ensino Fundamental
9	Horizonte	Beberibe	Escola de Ensino Fundamental
10	Russas	Icapuí	Escola de Ens. Fundamental e Médio
11	Jaguaribe	Iracema	Escola de Ensino Fundamental
12	Quixadá	Quixadá	Escola de Ensino Fundamental
13	Crateús	Crateús	Escola Municipal de E. Fundamental
14	Senador Pompeu	Senador Pompeu	Escola de Ensino Fundamental
15	Tauá	Tauá	Escola de Ensino Fundamental
16	Iguatu	Iguatu	Escola de Ens. Fundamental e Médio
17	Iço	Icó	Escola de Ensino Fundamental
18	Crato	Campos Sales	Escola Municipal
19	Juazeiro	Juazeiro	Escola de Ensino Fundamental
20	Brejo Santo	Brejo Santo	Escola Municipal de E. Fundamental
21	Fortaleza	Fortaleza	Escola de Ensino Fundamental e Médio

FONTE: Ceará/SEDUC e dados da Pesquisa. 2006.

Para a coleta de dados e informações foi selecionada uma professora de uma escola vinculada a cada um dos 21 CREDE. A professora da escola intencionalmente escolhida, em face de sua localização cartográfica, respondeu o roteiro de entrevista estruturada, Anexo 1.

Com vistas à preservação da integridade profissional dos sujeitos da pesquisa, o nome das escolas municipais foi resguardado, considerando-se que em várias cidades existem situações político-partidárias que inibiam os entrevistados a verbalizar a opção da adoção pelo Órgão Municipal de Educação (OME) dos *ciclos de formação* como metodologia de ensino aprendizagem, e, no ano de 2006,

ocorreram as eleições para Presidente da República, Senador, Governador, Deputados Federais e Estaduais.

Por se tratar de um estudo quali-quantitativo que adota as diretrizes da pesquisa descritiva em campo, do estudo de caso e da cartografia, o quantitativo de escolas delineado para a coleta de dados seguiu o critério da escolha não probabilística intencional, haja vista que os achados deste estudo têm por finalidade compreender a realidade e concomitantemente iluminar os gestores do sistema educativo a tomar decisões futuras, se necessário (GIL, 1999). Em face do exposto, eis porque foram selecionadas 21 escolas, sendo uma escola de cada um dos CREDE.

Os indicadores secundários, no caso, os conceitos e as notas relativas ao rendimento escolar dos alunos, foram copilados dos relatórios anuais da SEDUC, haja vista que todo ano é enviado um relatório de cada escola via os 21 CREDE.

Objetivando conhecer a realidade do ensino em ciclo de formação, com vistas ao estudo da evasão escolar, repetência, distorção idade/série e do rendimento escolar dos alunos, nas diversas escolas do sistema público de ensino, foram realizados estudos em documentos obtidos junto a:

- direção das escolas, para solicitar permissão para o uso dos dados na pesquisa;
- Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) para coletar os dados de rendimento escolar dos alunos no relatório anual; e
- ao corpo docente do sistema de ensino por ciclo para colher depoimentos e aplicação de questionários sobre o processo de aprendizagem e de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Documentos que emergiram das instituições de ensino, ou seja, relatórios anuais, planejamento de ensino, relatórios das reuniões de gestão administrativas, assim como todos os preceitos que emanarem do Conselho de Educação do Ceará (CEC), mais especificamente aqueles oriundos da Câmara de Educação Básica, foram analisados e se encontram descritos no item deduções delineadas do objeto de estudo.

Com o cotejamento entre os dados secundários advindos da documentação estudada e os indicativos primários advindos de observações e entrevistas com os gestores do ensino nos diversos segmentos da estrutura organizacional das instituições educativas, delineou-se a caracterização e o contexto da organização escolar e uma avaliação da eficiência das aprendizagens apropriadas pelos educandos.

Esta pesquisa, apesar de apresentar uma trajetória metodológica, foi construída ao longo do seu percurso, pois a epistemologia do ato de conhecer a realidade é um constante *vir-a-ser*, que vai se configurando a partir dos cenários que emergem dos atos de fazer e de conhecer.

2 AVALIAÇÃO DE PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS DE ENSINO APRENDIZAGEM: ESTADO DA ARTE

Para verificar se o plano institucional de uma organização educativa, assim como os seus programas, projetos ou atividades, vêm se efetivando de conformidade com as políticas de educação vigente e com os princípios pedagógicos teóricos e socioeconômicos tornam-se necessários implementar e implantar um sistema de acompanhamentos e avaliação da missão institucional, dos objetivos preconizados, metas estabelecidas e demais procedimentos.

A finalidade desses procedimentos consiste na identificação dos elementos que estão ocorrendo conforme o previsto para mantê-los e para conhecer as dificuldades e obstáculos enfrentados com vistas a redimensionar os procedimentos e processos inadequados que estão dificultando a execução do plano e seus subsistemas: programas, projetos e atividades.

Portanto, antes de explicitar como o ensino na modalidade *ciclos de formação* implementados e implantados no Estado do Ceará foi acompanhado e avaliado, torna-se oportuno apresentar as concepções de avaliação inerentes ao ato de ajuizar planos programas, projetos e atividades conforme a literatura. Em seguida, serão descritos os fundamentos e princípios norteadores de avaliação adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação no período 2000 a 2005. Por conseguinte, enseja-se uma reconceptualização de avaliação desde a perspectiva institucional até a avaliação do ensino e aprendizagem, mediante programas e projetos educativos.

2.1 Avaliação: conceitos

A avaliação é uma tarefa importante para os que administram qualquer tipo de trabalho formal ou informal, pelo fato de permitir uma reflexão e uma apreciação crítica sobre os dados relevantes do processo implantado e pela possibilidade de auxiliar ao gestor tomar decisões sobre o trabalho. Por conseguinte, a avaliação do plano institucional, de programas e projetos educacionais é um processo de conhecimento crítico das ações da instituição educativa, com a finalidade de averiguar se os rumos estabelecidos no planejamento institucional estão sendo operacionalizados de conformidade com o plano estabelecido, com as expectativas sociais e com as exigências científicas, tecnológicas e humanísticas de um determinado segmento social.

A avaliação no contexto institucional tem por finalidade caracterizar a organização educativa, seus programas, projetos e atividades desde os aspectos sociopolíticos, filosóficos e pedagógicos, até o seu sistema operacional. Visa, também, conhecer a eficiência, a eficácia e a efetividade da dinâmica do processo institucional embasada em um juízo de valor, estabelecido através de critérios delineados pelos que fazem a instituição educativa. Os resultados advindos da avaliação possibilitam aos gestores do processo administrativo institucional tomar decisões mais coerentes e objetivas em face do conhecimento da realidade.

A avaliação, ao ser direcionada à instituição educativa, tem por finalidade dinamizar oportunidades de ação – reflexão – ação, ou seja, a *práxis* educativa acerca da obtenção e elaboração do conhecimento acadêmico ofertado e como se desenvolveram o processo organizativo e gestor das ações pedagógicas e educativas. Os resultados advindos do processo avaliativo servem para o autoconhecimento da unidade educacional, visando à manutenção dos pontos que lograram sucesso nos programas e projetos, e para redimensionar, se necessário, os rumos da missão, dos objetivos e das metas implantados inadequadamente, ou seja, em desacordo com o que havia sido previsto. Tudo isto com vistas a aumentar o desempenho qualitativo da instituição educativa.

A avaliação de uma organização escolar deverá responder às questões a respeito do papel social da educação, do projeto pedagógico e socioeducativos da instituição, dos recursos financeiros que recebe e dos potenciais humanos que dinamizam a instituição e dos educandos que capacita e coloca no mercado de

trabalho como retorno à sociedade. Quando tem como foco o sistema educacional, em especial as instituições escolares, pressupõe o conhecimento da realidade empírica que será desvelada pela coleta de dados sistemáticos. Os indicadores coletados geram informações para a análise qualitativa e quantitativa do processo. O conjunto de informações advindas será comparado com critérios estabelecidos no âmbito institucional, à luz das políticas e diretrizes da educação nacional.

A partir de então, realiza-se julgamento de valor (POPHAM, 1973) da dinâmica do processo implantado, objetivando conhecer o mérito institucional (SCRIVEN, 1967) para iluminar os avaliadores (PARLETT; HAMILTON, 1972) para posterior tomada de decisão (STUFFLEBLEAM, 1971), visando à transformação ou emancipação institucional (SAUL, 1988).

Estes pressupostos concorrem para que o tema avaliação institucional no ensino fundamental na modalidade ciclos de formação mereça uma atenção mais acurada, em relação às demandas sócio-políticas. Entre elas evidencia-se:

- implantação das políticas de educação, delineadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9394/96;
- delimitação dos Referenciais Curriculares Básicos (PCN) para o ensino fundamental, e,
- os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) que produziram grande insatisfação dos educadores quanto aos currículos, programas, práticas de ensino e à aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem estudos avaliativos, principalmente no que diz respeito à relação custo-benefício.

Além desses fatos, existem reservas de muitos educadores em comentar o grave problema do ensino brasileiro, no que diz respeito à qualidade do ensino em seus diferentes níveis, mercê da inexistência de dados comprobatórios para suas observações empíricas (VIANNA, 2005).

2.2 Questionamentos relativos a avaliação

Dalben (2000a) demonstra que, de um modo geral, os professores da rede pública de ensino vêm convencendo-se dos méritos da avaliação contínua e diagnóstica, ao longo da implantação dos ciclos de formação. Porém, manifestam muita perplexidade em relação à eliminação da possibilidade de reprovar os alunos. Os questionamentos nas redes de ensino estaduais ou municipais revelam que esse aspecto continua extremamente problemático. Os professores, tal como predizem as análises sobre o papel da avaliação na escola, sentem que perderam poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se tomou bem mais difícil na nova forma de organização.

Os docentes dos ciclos de formação não estão levando em conta os dados da própria avaliação diagnóstica, quando estes indicam que o aluno não tem condições de prosseguir os estudos da maneira como vêm ocorrendo no regime de progressão continuada.

Demo (1998) ressalta que o argumento se inverte em relação às justificativas evocadas pelos gestores para a adoção dos ciclos de formação, visto que, para os professores, a retenção não foi sempre considerada apenas uma arma contra os estudantes, mas também uma nova oportunidade de aprender que lhe está agora sendo sonogada! Além disso, pergunta-se: o desinteresse entre os alunos não deveria ser considerado como um sintoma de que algo não está bem?

Há que se destacar, ainda, uma distinção entre os professores das primeiras séries do ensino fundamental e os das últimas. Tal distinção se dá no plano da formação profissional, do regime de trabalho, das teorias adotadas para fundamentar as práticas e da visão da função social da escola. Enquanto os docentes das primeiras séries possuem formação polivalente e, nas últimas décadas, passaram por um processo mais intenso de iniciação às teorias que fortalecem uma concepção de educação mais integradora presente nos ciclos de formação, os professores das 5ª à 8ª séries são especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, embora comunguem o mesmo ideário de educação democrática e função social da escola, no entanto, mantêm um forte compromisso com o conteúdo de suas disciplinas. Os professores das matérias costumam resistir à interdisciplinaridade por suporem ser um risco de degradação dos padrões de qualidade de ensino. Para Dalben (2000a) freqüentemente, encontram dificuldade

de trabalhar com uma concepção de educação que leve em conta o aluno na sua totalidade, a qual se viabiliza particularmente em condições de trabalho coletivo.

Não somente os educadores, mas também os pais se dividem quanto ao tema da retenção. Há os que acreditam que sua supressão possibilita que os alunos prossigam os estudos sem as tensões e os desgastes provocados pelo regime seriado. Outros, porém, inquietam-se em relação ao destino dos que avançam sem haver aprendido os saberes e conhecimentos estabelecidos pelo projeto pedagógico, pois suas falas demonstram, que seus filhos passaram sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio aos alunos. Esse constitui um dos pontos mais críticos na introdução dos ciclos nas diversas redes, explicitado em Belo Horizonte nos seguintes termos:

A prática escolar ainda não consegue garantir o ritmo de aprendizagem daquele aluno que está na escola e não quer aprender, daquele aluno que sabe que, estudando ou não, irá para o próximo ciclo e, independentemente de seus resultados escolares, jamais será retido (DALBEN, 2000 a, p. 90).

Os pais de alunos da escola pública de um modo geral, não entendem a linguagem da avaliação, haja vista que o boletim foi substituído por uma análise qualitativa (*portfólio*) e não conseguem interpretar os dados da ficha descritiva do aluno, que relata uma apreciação essencialmente qualitativa do desenvolvimento de seu filho. Este fato lembra as reflexões de Bernstein (1977) sobre a chamada "pedagogia invisível" que se baseia em teorias complexas sobre o desenvolvimento interior das crianças e prevê processos de avaliação muito difusos e pouco sujeitos a medidas precisas. Essa pedagogia, incorporada às propostas educacionais contemporâneas, teria como resultado o aumento da distância entre a maneira mais comum de educar os filhos nas camadas carentes e majoritárias da população e o que está sendo proposto como educação para as crianças na escola. Daí a dificuldade dos pais para entender em função de que critérios os alunos estão sendo avaliados, visto desconhecerem as elaborações teóricas que as fundamentam e não se identificarem com muitos dos valores subjacentes.

Mas a situação parece não ser apenas um fato de classe ou origem social, dado que os professores, em princípio mais afinados com os valores da classe média, produtora e consumidora da pedagogia invisível, mostram também profundo desconforto com o fato de que há alunos praticamente não-alfabetizados

ao final do último ciclo. Considerar a sua opinião sobre a falta de controle da situação de ensino gerada nos ciclos como mera resistência à mudança e conservadorismo parece, contudo, simplificador demais, visto que os aparatos estatais de educação continuam, via de regra, funcionando de modo bastante rígido e resistente a novas medidas, e que as novas propostas não acenam com alternativas acabadas para o enfrentamento das situações criadas.

Quanto aos alunos, em todas as redes de ensino que implantaram ciclos de formação, há indícios de que a abolição da possibilidade de reprovar vem suscitando uma falta de motivação para os estudos, com a qual a escola e os próprios pais não estão sabendo lidar. A falta de notas e a eliminação da possibilidade de retenção têm levado muitos adolescentes ao absenteísmo, sendo que o recurso aos conselhos tutelares e os comunicados e apelos à colaboração das famílias nem sempre vêm sendo capazes de contornar essas dificuldades. Isso ocorre, sobretudo, com aqueles alunos mais velhos, que já freqüentaram a escola nos moldes convencionais. Há indícios de que os alunos socializados desde cedo na nova filosofia mostram menor tendência a faltar indevidamente às aulas do que os mais antigos, surpreendidos pela mudança de regime no meio do percurso escolar (AVILA, 2004).

A compreensão apressada de faltas dos alunos às aulas é percebida pelos professores que trabalharam com afinco na aceleração dos demais alunos defasados em idade-série, como uma desvalorização do seu trabalho, do mesmo modo que os alunos aplicados sentem os seus esforços depreciados à medida que todos, mesmo aqueles que faltaram muito às aulas durante o ano, terminam sendo promovidos para o ano seguinte.

O problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pelos constrangimentos historicamente criados pela própria escola, seja pela sua ligação com a sociedade e com o mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição, pelo medo da reprovação. Quando a nota e os exames desaparecem, o esforço para aprender na escola será capaz de ser plenamente compensado apenas com o apelo a motivações ligadas a interesses e necessidades? Afinal de contas, estudar não é uma atividade simplesmente "natural", posto que aprender implica um trabalho árduo

de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura informal por um longo período de anos que crianças e adolescentes devem permanecer na instituição (DEMO, 1998).

Aventa-se também, como explicação para o desinteresse pelos estudos, o fato de que, para os alunos mais velhos, nas oportunidades de trabalho o que conta é o conhecimento adquirido efetivamente, e não o mero certificado de conclusão de curso, parece que este fato não se afigura, ainda, para muitos como possibilidades. A própria falta de perspectiva quanto à probabilidade de vir a ter uma ocupação regular se apresenta como desencorajadora dos estudos para alguns, ainda que a associação entre a possibilidade de ascensão social e a melhor colocação no mercado de trabalho está em função de um maior tempo de estudos; fato muito presente na sociedade brasileira. Em grupos mais restritos, em especial, entre aqueles alunos provenientes dos estratos médios, a expectativa de uma trajetória educacional de longo prazo marca, desde cedo, a preocupação com uma aprendizagem de qualidade tal que permita o acesso às universidades mais conceituadas (MAINARDES, 2001).

Mas, na análise da motivação para estudar ou para freqüentar a escola, não só a origem social dos alunos, como também o contexto escolar pode ter influência significativa, devendo ser levadas em conta às possibilidades abertas pela proposta curricular e pelas experiências de aprendizagem propiciadas pela instituição. Além disso, com ou sem o regime de ciclos de formação, muitos estudantes, especialmente os adolescentes e jovens, quando não mostram interesse acentuado para estudar, manifestam interesse de freqüentar a escola, atraídos pelas oportunidades de convívio social que esta lhes oferece e pela sensação de pertencerem a grupos de referência reputados por eles como importantes. Eis um novo desafio às pedagogias (FISCHER, 2004).

2.3 Modalidades de avaliação do sistema de ensino

Durante a década de 1980 e 90, foram criadas diversas políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro. Inicialmente, a intencionalidade era desenvolver uma cultura de avaliação democrática cuja finalidade era identificar os êxitos do sistema para mantê-los e as dificuldades e obstáculos para redirecionar

finalidades, procedimentos, filosofias e demais necessidades que se apresentassem na instituição educativa e não para executar instituições, docentes, discentes, gestores escolares, entre outras situações educativas. Surgem, então, as diversas instâncias do sistema de educação brasileiro uma diversidade de avaliação, tais como: - avaliação institucional, mediante a avaliação educação básica e de cursos superiores; - avaliação de programas como educação de jovens e adultos, informática na educação; - avaliação de projetos de ensino aprendizagem e de atividades, entre outras vinculados à gestão do ensino. Todos estes empreendimentos avaliativos vinculavam-se a contribuição que a avaliação evidencia ao fornecer informações aos gestores e implementadores de políticas públicas de educação para acompanhar as ações incrementadas em face das políticas engendradas e, concomitantemente, na indicação de subsídios que os iluminem para a formulação de políticas educacionais adequadas às demandas da sociedade.

Para Vianna (2005), há uma certa incompreensão entre as concepções de avaliação e pesquisa, embora se complementem estas têm finalidades diversificadas. Enquanto a pesquisa mensura, isto é, coleta dados, indicadores e informações sobre uma dada realidade, a avaliação estabelece um juízo de valor para analisar se as finalidades, objetivos, metas e procedimentos das ações planejadas foram executadas conforme preconizam os critérios estabelecidos.

Atualmente, já existem consensos de que a avaliação institucional do sistema de ensino difere da pesquisa institucional.

Enquanto a pesquisa institucional produz conhecimentos científicos relativos à instituição, a avaliação se situa num grau mais avançado, porque refere esses conhecimentos aos valores e objetivos explícitos e implícitos da instituição (THERRIEN, 1983, p. 18).

Vianna (1989) complementa estas idéias ressaltando que a pesquisa institucional visa produzir conhecimentos que representam verdades importantes para a instituição. Porém, com base na verificação dos dados coletados, procura verdades científicas sem julgar o mérito das variáveis para estabelecer leis ou princípios administrativos, enquanto a avaliação institucional concentra-se num fenômeno específico da instituição, procurando julgar o valor, a qualidade, o mérito e a utilidade do fenômeno educativo a fim de tomar decisões embasadas no julgamento feito sobre a relação entre os vários fatos e fenômenos educacionais da instituição.

Wanderley (1986) defende o pressuposto democrático da avaliação institucional. Enfatiza que a avaliação de uma escola, para ser dinamizada com eficiência, necessita que haja o descortino de como o ato avaliativo vai ser implementado, isto é, como a comunidade educativa, nos mais diferentes segmentos institucionais, participa do planejamento das ações, dos procedimentos de avaliação e como toma conhecimento das estratégias políticas a serem efetivadas. Nessa perspectiva, os avaliadores devem participar de todos os momentos da avaliação, desde a elaboração do plano, passando pela confecção dos instrumentos até a obtenção dos resultados, sendo, portanto, sujeito ativo do ato avaliativo.

A Avaliação Institucional, ao ser direcionada ao ensino fundamental, deverá ser um referencial para julgar se a escola vem desenvolvendo em seu projeto pedagógico e nas práticas educativas as expectativas que a sociedade lhe atribui; está-se preparando educandos com habilidades e competências cognitivas que os capacitem a promover mudanças sociais e, se dá uma formação global de qualidade aos educandos, para oferecer à sociedade indivíduos aptos a promover o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico do país e para enfrentar, adequadamente, o mercado de trabalho.

Toda avaliação deve delimitar claramente o paradigma que a norteará, seja de programas (avaliação curricular), de projetos, de atividades ou institucional, pois o objetivo principal do processo avaliativo é descobrir se o que foi projetado seguiu o caminho tal como se preconizou. Sua finalidade é identificar os pontos relevantes e de sucesso do objeto da avaliação, e promover a transformação do processo, em benefício dos envolvidos. O planejamento do que vai ser avaliado, sob a forma de um plano, segundo Mets, deve conter as seguintes etapas:

- I. identificação e exame dos valores do programa institucional a ser avaliado;
- II. especificação dos objetivos, metas e propósitos do plano que avaliará o programa;
- III. determinação de critérios para mensuração do grau do sucesso da instituição;
- IV. definição e obtenção, análise e interpretação de dados e outras informações;
- V. determinação e explicação da extensão do sucesso ou dificuldades institucionais;
- VI. identificação das relações entre as experiências desenvolvidas ao longo do programa institucional e os seus resultados;
- VII. identificação dos resultados não planejados;
- VIII. determinação do impacto e aferição do valor do programa;
- IX. discussão, visando a continuação, reformulação ou interrupção do programa;
- X. revisão contínua dos resultados da avaliação, ou seja a reavaliação do processo avaliativo (METS, 1997, p. 34).

Considerando esses pressupostos, infere-se que avaliação significa adoção de princípios axiológicos, ou seja, do planejamento de valores, de critérios e com qual intencionalidade ou abordagem se analisa no plano institucional avaliado.

Nesta perspectiva, explicita Depresbiteris (1989), a avaliação de programa é considerada, também, como pesquisa de avaliação em seu primeiro momento, uma vez que a comparabilidade dos dados com os critérios é quem vai avaliar os efeitos do programa. Ressalta-se que um programa é basicamente um desdobramento ou um aprofundamento do plano, ou seja, os programas estão contidos nos planos.

Veras (1994) ressalta que um conjunto de programas quando elaborados de maneira estanque não compõem um plano, haja vista, que os programas devem ser concebidos a partir dos planos, e não o inverso, uma vez que estes expressam a filosofia, a missão, as diretrizes e os procedimentos que vão nortear a execução do plano. Por conseguinte, ao se elaborar um programa deve-se ter como referência os objetivos ou as metas do plano. Os objetivos específicos do plano ou algum deles, no delineamento do programa serão os objetivos ou metas do programa, logo, existe uma relação intrínseca do plano com o programa. Em síntese, o programa detalha a setorização do plano, isto é, expressa o documento que detalha por setor a política, as diretrizes as metas e as medidas operacionais. Logo, a avaliação de programas está vinculada diretamente com a avaliação institucional, ou seja, com a avaliação de plano.

Selltiz et al. (1987) concebe avaliação de programa como um tipo especial de pesquisa aplicada, uma vez que o programa objeto de avaliação do que já foi executado, entre eles, evidenciam-se os programas sociais de melhoramento, tais como: educação mediadora, métodos de ensino inovadores, reformas de melhoria do ensino e afins. A avaliação de programas não se destina implementar ou implantar conhecimentos ou desenvolver teorias, mas visa basicamente à tomada de decisão, na perspectiva de determinar se os programas estão sendo efetivados adequadamente, se necessitam de redimensionamento, se devem parar ou continuar, se as verbas precisam ser aumentadas ou diminuídas, se é necessário contratar ou dispensar pessoas. Logo, esta modalidade de avaliação se presta à avaliação do programa de implantação do ensino fundamental na modalidade ciclo, objeto de estudo desta investigação, uma vez que ele encerra as peculiaridades explicitadas por Selltiz (op.cit).

Em geral, os programas educacionais para serem operacionalizados necessitam elaborar projetos com vistas a focar um determinado tema, objetivo ou metas. O *design* de um projeto educacional caracteriza-se como o momento inicial do planejamento de uma proposta específica de intervenção no contexto de um programa. É uma etapa essencial para a estruturação posterior dos mecanismos de monitoramento e avaliação. É de bom alvitre lembrar que a avaliação de planos (institucional) pressupõe a avaliação de seus programas que por sua vez requer a avaliação dos projetos e atividades que o abarcam.

A avaliação de projetos e atividades tem por finalidade averiguar se as unidades de ação previstas foram planejadas adequadamente, caracterizando-se como:

uma avaliação que, no decorrer do planejamento e execução do projeto, permite aos envolvidos aprender e fazer juízos acerca dos pressupostos iniciais, da implementação e dos resultados da sua intervenção. O desenho da avaliação é especialmente importante porque influencia a natureza e a qualidade das conclusões que poderão ser tiradas. Isso implica na escolha de metodologias adequadas, bem como o acompanhamento das ações, informando e realimentando com a análise dos resultados e impactos o processo de planejamento do projeto (BRASIL, 2006).

Este procedimento avaliativo chama-se de avaliação *ex-ante* ou avaliação dos insumos, isto é, avalia-se se o projeto foi concebido de conformidade com o programa que o gerou. Em seguida, avaliam-se as fases do andamento da execução do projeto (avaliação do processo). Após a efetivação realiza-se a avaliação dos resultados obtidos (avaliação *ex-post*, nas vertentes: avaliação dos efeitos e do impacto). Os projetos educacionais mais propalados neste momento histórico são: projeto político-pedagógico, projetos de ensino, projeto de resolução das diretrizes curriculares, pedagogia dos projetos, projetos de pesquisa, entre outros da mesma natureza (COHEN; FRANCO, 1993).

Pelas razões e concepções descritas, se faz oportuno explicitar as abordagens de avaliação de programas, pois estas são utilizadas como paradigmas para a avaliação institucional do programa de ensino fundamental na *modalidade ciclos* no Estado do Ceará.

2.4 Abordagens de avaliação dos planos, programas e projetos

Toda avaliação – seja de planos institucionais, programas, projetos ou atividades – deve ter um referencial teórico-metodológico para fundamentar as ações dos especialistas e da comunidade escolar responsável pelo processo. Eis, portanto, as abordagens de avaliação mais adequadas à avaliação do cenário educativo do ensino. Os paradigmas da avaliação são contextualizados de conformidade com o marco histórico que os fundamentam (DEPRESBITERES, 1999).

Nessa perspectiva, os paradigmas de avaliação para Vianna (1989) foram classificados em duas categorias: avaliação com ênfase nos aspectos quantitativos e nos aspectos qualitativos. As abordagens quantitativas têm como representantes: Cronbach (1982), Cook e Riecken (1976), Campbell e Stanley (1979), Kerlinger (1980) entre outros, identificam avaliação como um processo de medida. Para Cronbach (op.cit.) a avaliação deve orientar-se fundamentalmente na coleta de dados e informação a fim de comunicar essa mesma informação àqueles que têm de tomar decisões ao nível do ensino.

Por sua vez, Cook e Riecken (1976) baseiam-se na perspectiva analítico-positivista adotando como critério para coleta de dados a amostra probabilística, enquanto Campbell e Stanley (1979) estabelecem critérios valorativos sobre a validade da avaliação, adotando os *designs experimentais e quase experimentais*.

A ênfase nos aspectos qualitativos é explicitada pela avaliação por objetivo de Tyler (1949) e seus seguidores; da eficiência dos procedimentos didáticos em sala de aula de Popham (1977); para a tomada de decisão de Stufflebeam (1971); do mérito de Scriven (1967); para a compreensão da realidade estudada – “iluminativa” de Parlett e Hamilton (1972); responsiva de Stake (1967); emancipatória de Saul (1988); política de Demo (1987) e de Dias Sobrinho (1996). Para esses autores, só os estudos que permitem julgar valores podem ser considerados verdadeira avaliação.

A tendência atual é não estabelecer a polarização abordagem qualitativa ou quantitativa, e sim, dependendo do objeto de estudo e o que se busca averiguar utiliza-se ou uma ou outra abordagem ou ambas. Mesmo entre aqueles que foram os defensores máximos dos métodos quantitativos há de reconhecer que nenhum método tem patente de exclusividade científica. O emprego do conjunto de métodos quantitativos e qualitativos tem, por outro lado, grandes vantagens: permite

a consecução de objetivos múltiplos, já que se interessa pelo processo e pelo resultado (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 119).

Tendo em vista que a opção metodológica para a efetivação desta pesquisa é a abordagem quali-quantitativa com uma maior ênfase nos aspectos qualitativos, essas são as razões pelas quais serão apresentados referenciais teóricos sobre avaliação, priorizando-se os autores que destacam a abordagem qualitativa embora, alguns deles, já tenham sido eméritos quantitativistas. Entre eles priorizou-se: Stufflebeam, Scriven, Parlett; Hamilton, Stake, Saul, Demo e Dias Sobrinho (DEPESBÍTERES, 1999).

Essas abordagens de avaliação defendem o ponto de vista de que a avaliação é o momento em que se revitaliza o exercício da democracia, onde os pares vivenciam e tomam conhecimento das atividades acadêmicas e administrativas no ato do fazer e refazer a instituição. A avaliação institucional ou de programa vai além das decisões e atividades acadêmicas e administrativas, uma vez que aborda a avaliação dos projetos de ensino, aprendizagem, docente, discentes, gestores assumidas por todos os segmentos da instituição, numa ação global, onde a ênfase prioritária é a qualidade da educação.

2.5 Construtos subjacentes à compreensão da avaliação do ensino aprendizagem no contexto escolar

Avaliação se caracteriza por ser um processo: dinâmico, contínuo e global. Logo, para entender a avaliação do ensino aprendizagem torna-se necessário conceituá-la, em face da especificidade particular que esta modalidade de avaliação se engendra com as demais vertentes de avaliação, tais como: institucional, de programas, de projetos e de atividades. Por conseguinte, serão explicitados, a seguir, os conceitos, concepções e finalidades da avaliação do ensino aprendizagem.

2.5.1 Avaliação da aprendizagem: conceitos

A avaliação da aprendizagem foi e continua sendo o mais freqüente objeto de análise por parte de estudiosos da avaliação. É uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1992, p. 195).

Libâneo ressalta, ainda, que:

Compreender o significado de avaliação da aprendizagem requer abordar essa questão de maneira mais detalhada, uma vez que se constitui um instrumento de reflexão e, assim sendo, torna-se necessário buscar os elementos que circundam e interagem nesse processo (LIBÂNEO, 1992, p. 196).

Lima afirma, também, que:

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar até que pontos os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos e reformulando seu trabalho com a adoção de estratégias que possibilitem: prevenir às aprendizagens desenvolvidas e as outras que dela dependem, sanar as deficiências (LIMA, 1996, p. 14).

Verifica-se assim que o processo de avaliação consiste essencialmente na reflexão que tem por finalidade determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo processo de ensino.

É preciso ter em mente que a avaliação não deve prestar-se somente para premiar ou castigar educandos, mas para orientar cada um deles a melhor realizar-se.

Avaliar está presente em todos os momentos da vida humana. A qualquer momento, as pessoas são obrigadas a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas a partir de julgamentos provisórios.

O ato de avaliar na vida cotidiana se dá, permanentemente, pela unidade imediata de pensamento e ação. Nesta unidade, a pessoa precisa estar sempre pronta para identificar o que é para si *verdadeiro*, ou *incorreto*, opções que vão lhe indicar o melhor caminho a seguir, o que fazer. Muitas vezes essa escolha não corresponde a um conhecimento aprofundado, real, daquilo a que se refere à opção.

Heller diz que as ações humanas baseiam-se em atitudes e comportamentos probabilísticos:

Em breves lapsos de tempo somos obrigados a realizar atividades tão heterogêneas que não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente (HELLER, 1978, p. 33).

O caráter provisório desses juízos é resultante da condição de crença, de opinião, que é própria do saber cotidiano. Esses juízos provisórios, assumidos como verdades, impelem a ação do indivíduo nas suas relações diárias, mas podem se alterar, se modificar, na atividade social e individual. As correções desses

juízos vão se dar mediante a experiência, o pensamento, o conhecimento e a decisão moral individual que orientam a tomada de decisões. O caráter provisório conserva-se, portanto, na própria alteração da representação mental primeira.

A ação de avaliar exercida em todos os momentos da vida diária é feita a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Esses posicionamentos do ser humano, embasados na personalidade, são considerados casuísticos, logo não são consistentes.

Ao fazer um juízo, visando uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, idéias e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só os aspectos pessoais dos indivíduos, mas, também, aqueles adquiridos em suas relações sociais.

A opção de uma pessoa entre ficar em casa lendo ou participar de uma atividade esportiva ou de ir a um comício, por exemplo, vai ser orientada pelos juízos que esta pessoa tiver feito quanto a essas opções. Para tomar a decisão, a pessoa, às vezes em breves lapsos de tempo, utiliza a maioria dos elementos relacionados.

Como avaliar se faz presente em todos os momentos da vida, se pode inferir que a avaliação também está presente em todos os momentos vividos em sala de aula. O dia-a-dia da sala de aula não se separa da cotidianidade de cada um dos indivíduos que aí se relacionam. O ato de avaliar está sempre presente, portanto, nos momentos desfrutados pela classe.

Alunos e professores estão permanentemente avaliando a tudo e a todos. São formulados juízos em diferentes sentidos. Esses juízos vão orientar a tomada de decisões e o estabelecimento de relações que podem ser as do grupo como um todo, indicando o professor (como a participação em uma excursão), ou simplesmente particulares, de grupos menores (a turma da bagunça ou a *turma de trás*), ou mesmo individual (o aluno *puxa-saco*).

O tema avaliação em educação tem sido motivo de muitas discussões. Alguns educadores, como Saul (1988), Hoffmann (2005) e Luckesi (2000), são contrários à obrigatoriedade da aplicação de provas escritas, com argumentação de que *provas* não avaliam. Outros não encontram outra maneira de avaliar seus alunos, a não ser através dos tradicionais testes escritos. Mas afinal, o que é avaliar? Avaliar é: *aplicar ou estimular o merecimento de calcular, estimar computar; reconhecer a grandeza, a intensidade de um conhecimento* (FERREIRA, 1988, p. 205).

Bloom refere-se à avaliação como a possibilidade de encaminhamento de uma metodologia, de um processo definido, a partir do qual se chega a um resultado objetivo. Na perspectiva da aprendizagem a avaliação possibilita a relação teoria e prática e serve como elemento julgador da mesma. Ressalta, ainda, que:

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais (BLOOM, HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 8).

A avaliação na perspectiva dos valores referentes ao processo de aprendizagem demonstra que, na educação, há interferência de valores quantitativos e qualificativos, no sentido de fazer um julgamento do processo no qual estão imediatamente relacionados à educação, escola e aluno. Logo:

A avaliação é um método de coleta e de processo dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. A avaliação inclui uma grande variedade de dados superior ao rotineiro exame final (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 8).

A avaliação assim entendida é considerada como o estágio final do processo educativo que atravessa o estágio de conhecimento, compreensão, apreciação, análise e síntese. Por conseguinte, utiliza critérios valorativos para a análise dos resultados do processo educativo.

Medeiros (1989, p.11), considera que, em educação, *o educador procura averiguar se as modificações que visa operar no comportamento dos educandos estão sendo de fato alcançadas. A avaliação vista por esse prisma é um processo que leva à obtenção sistemática dos resultados alcançados e à comprovação periódica das mudanças conseguidas nos educandos* (op. cit. p.12). Assim, o professor pode verificar não só os níveis de aprendizagem, mas também a eficácia de seu trabalho.

Thorndike e Hagen destacam que:

Avaliação em educação significa descrever algo *em termos de tributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é, tipicamente: a) um programa escolar, b) um procedimento curricular ou c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo* (Thorndike e Hagen, 1960, p.5).

Bradfield e Moredock (1974) dizem que *avaliar é medir um valor e uma dimensão mensurável do comportamento, em relação a um padrão de natureza social ou científica* (p.2).

Vasconcellos (1992) define a avaliação educativa como *um processo complexo que começa com a formulação dos objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados para saber em que medidas os objetivos foram alcançados, culminando com um juízo de valor* (p. 16).

Para Fleming,

A avaliação é um processo e não uma simples atividade isolada. Ela é contínua e constante e envolve o levantamento de hipóteses. A avaliação é mais que um teste é mais que uma medida. Ela deve se tornar o fator essencial em torno do qual o trabalho do planejamento do currículo se realiza (FLEMING, 1974, p. 36).

Enquanto deveria ser um meio de se desenvolver o processo educativo, um instrumento de aprendizagem, a avaliação tem se tornado um instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, de vingança: acerto de contas (VASCONCELLOS, 1992. p. 33).

A definição que mais se adequa ao processo avaliativo empregado pelas escolas atuais é a de Luckesi (2000), que diz: *Avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão* (p. 33).

Neste pensamento, avaliar é formular um juízo de valor, é uma observação quantitativa sobre um objeto, a partir de critérios preestabelecidos. Isso na verdade, não acontece e a avaliação não passa de uma formalidade que se deve cumprir com objetos de promover ou reprovar os alunos e classificá-los como insuficientes, regulares bons e excelentes.

Para a maioria dos educadores a avaliação educacional é vista como uma operação na qual a qualidade de uma iniciativa educacional é julgada.

Isto significa na verdade, que para a maioria dos educadores o termo avaliação significa o julgamento de valor de uma iniciativa educacional com um currículo, um curso ou um procedimento de ensino. De modo geral, as avaliações são consideradas como ponto de partida para uma tomada de decisão.

A função da avaliação deveria ser então, de avaliar se os objetivos foram alcançados pelos alunos nos aspectos da produção, da operacionalidade, do interesse, do entrosamento do grupo. Só assim, pode-se saber se o aluno adquiriu os conceitos e habilidades que necessitará na prática da sua própria vida.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a concepção de avaliação posta é:

a avaliação é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1998, p. 83).

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todos esses sentidos requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após a realização de etapas do trabalho pedagógico, como é habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Luckesi (1991) revela que a avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. Ressalta, ainda, que a avaliação para ser compreendida, deve-se distinguir três significados fundamentais. 1º) a avaliação é sinônimo de mensuração quando se manifesta como técnica oferecendo sólida base de fidedignidade e objetividade, todavia, sujeita as desvantagens informais; 2º) a avaliação como congruência determina a relação entre as performances objetivas especialmente as comportamentais; e 3º) avaliação como julgamento. Sobre esta última o autor afirma:

A avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. Um juízo de valor se busca apenas nas propriedades físicas do objeto, estabelece o valor do objeto, mas se baseia nas propriedades físicas do objeto frente a uma finalidade, estabelece o valor do uso (LUCKESI, 1991, p. 27).

Ambos, valor do objeto e valor do uso, exigem um terceiro elemento: o padrão ideal de julgamento pré-estabelecido. Por outro lado, o valor do uso se

caracteriza basicamente pela finalidade a que serve o objeto que está sendo avaliado. O produto da avaliação educacional deve ser julgado face à expectativa dos fins a serem atingidos.

2.5.2 As finalidades da avaliação

Dentro de quaisquer que sejam as situações educacionais, a avaliação é sempre acompanhada de dúvidas, incertezas e, muitas vezes, incoerências. E, no entanto, é um processo crucial para a vida de quem está sendo avaliado. Na sociedade em que se vive, reserva-se às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, suportam, atestam o conhecimento ou a capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia.

Os autores como Medeiros (1989) e Luckesi (1991) têm analisado a avaliação com uma visão crítica e afirmam que ela pode exercer duas funções: a diagnóstica e a classificatória:

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos destes e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda. (ENQUITA, 1989, p. 28).

Libâneo (1992), também, considera que, nos diversos momentos do processo ou ensino, a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções pedagógico-didática, diagnóstica e de controle.

A função pedagógico-didática se refere ao cumprimento dos objetivos gerais e específicos no processo educativo, quando se comprova sistematicamente. Pelos resultados obtidos no processo de ensino, comprova-se ou não o desenvolvimento no atendimento das finalidades sociais do ensino de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade de inserí-los no processo amplo de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social.

No cumprimento de sua função didática, o processo de avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos

possibilita o aprimoramento de conhecimentos e habilidades e desta forma o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A função diagnóstica permite identificar os avanços, recuos e dificuldades, tanto nos alunos como no professor, que após constatarem tais dificuldades devem procurar ou não modificar a maneira de ensinar para atingir com clareza e eficácia os objetivos.

Dentre as funções da avaliação, a função diagnóstica é a mais importante e precisa, porque possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e ao mesmo tempo dá sentido pedagógico à função de controle. A função diagnóstica dá-se no início e no final das aulas. A etapa inicial é considerada como uma sondagem de conhecimento e experiências.

Durante o processo é reconhecido o processo de assimilação e transmissão; é o momento em que se aproveita sua totalidade para a correção das falhas, esclarecimento de dúvidas, estimulando essa fase para continuação do processo. No final, avalia-se não para dar nota, mas para colher os resultados (*feedback*). A função de controle funciona como os meios e a frequência das variações de resultados.

Para tanto, existe um controle sistemático e contínuo que permite identificar no professor e no aluno uma interação recíproca. Nesse momento, ainda não se deve quantificar o resultado. O controle final se refere às variações efetuadas durante o bimestre, ou no período em que a escola terminar.

Portanto, a função de maior importância no processo de avaliação, segundo Tyler (1942), Taba (1974) e Popham (1977), é a função diagnóstica, pois referida função pode visar à caracterização de um aluno ou de um grupo de alunos quanto à presença ou ausência de habilidades e capacidades e interesses, possibilitando identificar pontos que sejam necessários dar mais atenção e propiciar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

2.5.3 O ato de avaliar no cotidiano da sala de aula

Em seu sentido amplo, no ato de avaliar as relações de sala de aula existem dois posicionamentos básicos nem sempre convergentes: o do professor e o do aluno.

O professor emite juízos, quase sempre provisórios, que vão de opiniões elásticas sobre a turma (boa, fraca, desordeiras...) até os julgamentos sobre cada um dos alunos em particular.

Os alunos também avaliam os colegas e, principalmente, o professor. Este é avaliado sob diferentes critérios que vão desde a aparência pessoal até as atitudes frente à turma ou sua relação, em termos de conhecimento, com a matéria que ensina.

Esses juízos, positivos ou negativos, podem recair em atitudes diferenciadas e que se limitam, em termos extremos, em uma atitude de atenção permanente às mudanças ocorridas no comportamento da pessoa que está sendo avaliada, ou se cristalizam em posições estereotipadas, gerando preconceitos.

Um professor que, por exemplo, rotula uma determinada turma de *incapaz* ou de *bagunceira* e, mesmo em situação que demonstrem uma evidente mudança no comportamento dos alunos não consegue ultrapassar esse juízo inicial, apresenta uma atitude cristalizada, preconceituosa relação às atitudes da turma. Esses juízos são também responsáveis pelas tomadas de posições das partes – professores e alunos – e que vão desde a colaboração e participação positiva até os atos de resistência e oposição.

No caso do professor, os juízos emitidos definem a forma de seu relacionamento com os alunos, a distribuição de prêmios e castigos, punições e elogios, conforme estes se aproximem ou não de suas expectativas, de sua concepção do que seja correto, do seu sentido particular de verdade.

Instituída pela organização escolar como a detentora do saber verdadeiro, a figura do professor confunde-se com a do cientista, o descobridor da *ciência*. Seu conhecimento, por mais desatualizado que esteja, é considerado como parâmetro da verdade, sob o qual são julgados todos os alunos sob sua orientação.

Na efetivação da prática do professor e nos julgamentos por ele efetuados vão estar presentes outros elementos, além dos ligados exclusivamente ao conteúdo da matéria. Como afirma Ezpeleta (1984): *O conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida* (p. 10).

Nas relações cotidianas de sala de aula o professor apresenta muitas práticas e saberes aprendidos em outros ambientes, outras situações e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar.

O caráter dinâmico e subjetivo de formulação desses juízos provisórios faz com que o professor emita avaliações diferentes mesmo em situações aparentemente semelhantes. Neste sentido, pode ocorrer que um professor julgue diretamente dois alunos que passaram por situações semelhantes apresentando o mesmo resultado. Vai estar presente nessas avaliações um grande contingente de elementos ligados à individualidade do professor, às relações existentes entre os docentes e cada aluno, além das condições histórico-concretas em que se dá cada uma dessas situações.

É nesse espaço dinâmico onde diferentes juízos são formulados por diferentes pessoas em interação permanente que não se vai privilegiar apenas um elemento do grupo em suas opiniões. É nesse espaço limitado de sala de aula onde ocorrem avaliações diferenciadas a todo instante que não cabe mais apenas privilegiar um segmento parcial, fragmentado, cristalizado de avaliação (quando baseado apenas numa prova do crime, será?).

Como situar a avaliação então? Em que sentido deve ser entendido o ato avaliativo executado em sala de aula? Que relações devem existir entre o ato de avaliar e o projeto educativo da escola? É o que se pretende refletir em seguida.

2.5.4 Avaliação no projeto educativo da escola

A avaliação desenvolvida durante o processo ensino aprendizagem deve estar vinculada a um projeto educativo mais amplo que, na sua elaboração no contexto escolar deve contar com a participação dos professores, alunos, demais profissionais da escola, pais ou responsáveis e representantes da comunidade onde a escola situada.

O projeto educativo desenvolvido na escola deve conter condições gerais amplas ligadas às características de nacionalidade do conhecimento a ser desenvolvido, garantindo-lhe assim a unidade no contexto amplo da sociedade nacional e, também, no outro extremo, deve estar ligado aos elementos resultantes das relações escola-comunidade.

A partir dos objetivos estabelecidos no projeto da escola o professor vai orientar os objetivos particulares de sua disciplina, buscando sempre o atendimento

das expectativas, interesses e necessidades dos alunos. O professor deve estar sempre questionando sobre:

O valor do trabalho que está realizando com seus alunos e, se ainda não se perguntou – o que faço na minha sala de aula contribui de alguma forma para uma vida mais humana? – inconscientemente não estará reproduzindo o modelo de sociedade vigente? Qual será a opção do educador: reproduzir a atual sociedade ou lutar para transformá-la? (VIANNA, 1976, p. 24).

Se a opção do professor for por uma educação que possibilite aos alunos o acesso a instrumentos que vão auxiliar na transformação da sociedade os seus objetivos devem enunciar claramente essas proposições; Deve ficar evidente o que vai ser essencial para a aprendizagem daquele grupo de alunos, os conteúdos que serão relevantes, com a formação de um indivíduo consciente, crítico e capaz de orientar o seu próprio aprendizado.

Nesse sentido, o que deve o professor realizar em sua atividade cotidiana em sala de aula?

O professor deve estar comprometido não apenas com a simples transmissão de um saber elaborado que os alunos se limitam a estudar e a esquecer. Seu compromisso está ligado a um processo complexo no qual esse saber vai ser adquirido pelo aluno de forma crítica, relacionando com seu universo de preferências; de forma desafiadora, procurando formas criativas e competentes de fazer as mesmas coisas, mesmo aquelas, tradicionalmente, consideradas bem feitas.

A opção por uma educação transformadora vai exigir, necessariamente, posicionamentos diferentes dos professores e alunos daqueles que comumente são assumidos no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem.

Do professor vai ser exigida, antes de tudo, competência para ensinar. O professor comprometido com uma proposta de educação transformadora deve estar inteiramente consciente da importância política de sua competência no ato de ensinar.

O professor deve ter consciência, também de que os alunos vão se apropriar de saberes e conhecimentos:

Diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos e das instituições se apropriam também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras de jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito. (VIANNA, 1976: 24).

Para atuar eficientemente, frente a essas exigências, o professor precisa possuir competência não apenas no domínio do conteúdo da disciplina a ser ministrada, mas, também, no conhecimento de propostas alternativas para trabalhar o conteúdo de maneira a ser apreendido, em suas relações complexas, da melhor forma possível. Precisa também ter capacidade para orientar as ações pedagógicas de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos.

Do aluno vai ser exigido muito mais que o simples estudo da matéria; não lhe cabe apenas o exercício de sua capacidade de memorização e, após a execução do ato ritualístico da avaliação, o esquecimento. O aluno terá participação na dinâmica da sala de aula, executando um esforço cognitivo no ato de aprender, colocando, também, em funcionamento os seus sentimentos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentidos, paixões, idéias e ideologias, ou seja, tudo aquilo que coloca permanentemente em funcionamento ao elaborar os juízos provisórios em sua vida diária. Nestas situações, esses juízos serão realizados em relação a um objeto de conhecimento específico, apresentado pelo professor.

As tarefas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem não são estanques e isoladas. Efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliados, apenas, em momentos isolados, muitas vezes totalmente desvinculados da realidade diária de sala de aula, e onde os alunos precisam responder questionamentos sobre um saber cristalizado.

2.5.5 A recuperação da aprendizagem e não da nota

Segundo Depresbiteris (1989), a recuperação é um aspecto que deve ser refletido quando se fala em avaliação da aprendizagem.

O que se verifica é que, na maioria das escolas, a recuperação é realizada no final do período letivo, servindo apenas para o aluno recuperar a nota, sem que se atue no mais importante: seu processo de aprender.

Dessa maneira, entre o período de avaliação e o período de recuperação, dificilmente ocorrem à análise dos problemas de aprendizagem e as ações para diminuí-los. Aplica-se uma nova prova, caracterizada erroneamente como a própria recuperação, e atribui-se uma nova nota.

Interessante observar, também, que essa nota, ao invés de representar o desempenho manifesto na recuperação, é geralmente o produto de uma média entre a nota de avaliação e a nota de recuperação, desconsiderando o esforço que o aluno possa ter feito para reaprender.

Diante desse quadro, é necessário que, ao pensar em avaliação da aprendizagem, sejam analisadas algumas questões tais como: que significa a recuperação no processo ensino aprendizagem? De que forma a escola, como um todo, contribuirá na aceleração e recuperação do aluno? Que fatores específicos o professor deve levar em conta ao planejar e executar a recuperação e aceleração do aluno?

2.6 Elementos históricos à compreensão da avaliação do e no ensino aprendizagem

Para uma contextualização mais apropriada da avaliação no cenário educativo convém realizar um retrospecto histórico da epistemologia da avaliação. Por conseguinte, esta unidade de estudo se reporta à historicidade da avaliação do ensino aprendizagem.

2.6.1 Resgate histórico da avaliação do ensino aprendizagem

A avaliação, a exemplo da educação, não é algo a estagnar no tempo e ambiente. Ambos evoluem com a sociedade. Assim compreender a avaliação hoje, requer antes um estudo de sua história. E a melhor forma de compreender essa história da avaliação é situá-la nas diversas tendências pedagógicas propostas tanto por Saviani (1991) quanto por Libâneo (1992). Essas tendências, para efeito didático, podem ser agrupadas em conservadoras e liberais. É interessante conhecer as características da avaliação em cada uma dessas tendências para que se possa, embasado de um maior referencial teórico, compreender a avaliação tal como é hoje utilizada nas escolas públicas e quais as tendências futuras.

No Brasil, as primeiras práticas docentes e os modelos de ensinar receberam influências da pedagogia do saber tradicional, do caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente os jesuítas. Havia uma

centralização na figura do professor como dominador e transmissor de um saber que possuía, mas não produzia. Eram verdades, dogmas a serem repassados e aceitos sem relação com o saber da experiência. O papel do professor era de mero transmissor do saber.

As agências formadoras se fixaram dentro desta postura apresentando resquícios fortes ainda em dias atuais. Existem muitos educadores resistentes a mudanças, sem possibilitar ao aluno um questionamento crítico do que aprendeu (conteúdos de ensino) e da aplicação prática desta aprendizagem, retirando do aluno qualquer iniciativa de avaliação. Toda a prática pedagógica vivenciada no colégio é produzida por um sistema de controle rígido. Conteúdos, objetivos, são elaborados, impostos e controlados. Neste quadro, o aluno é apenas um agente passivo neste sistema e nesta prática.

Coerente com a lógica iluminista da escola tradicional na qual a transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis é a tônica de ensinar e aprender, a avaliação é utilizada como instrumento de verificação da apreensão desse conteúdo, da forma repetitiva e memorizada.

Instrumentos são utilizados em curto prazo (arguições orais, exercícios de casa, sabatinas) e em longo prazo (provas orais e escritas, trabalhos). O sistema de nota é rígido e relacionado com normas disciplinares. A avaliação tem caráter punitivo (castigos inclusive físicos, admoestações, apelos à família, reprovação) dentro de uma conotação muito forte da competição individual (medalhas, títulos de honra, diplomas, anéis, prêmios, e outras condecorações).

O professor, nessa avaliação, se coloca como fiscal e a prova passa a ser o fim do ensino. Só o aluno é avaliado pelo juiz-maior sob olhar vigilante do mestre. A avaliação é, portanto, autoritária elitista, unidirecional, quantitativa, caracterizando-se como medida do conhecimento.

Este tipo de postura avaliativa adentrou e se fixou na prática dos professores de tal forma que atualmente a cultura da prova, da premiação, da punição, dos deveres de casa ainda são enraizados e presentes nas escolas. A condição do professor como juiz, fiscal permanente vive na cabeça e na prática dos professores, reforçados pelo autoritarismo da sociedade, do estado e da família, embora muitas vezes de forma camuflada.

A pedagogia tradicional, ao centrar o processo de ensino no professor, faz com que o aluno acabe adquirindo um tipo de conhecimento não-crítico, que

expressa mera soma de informações. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realizações sociais.

O saber científico fundado nas ciências da natureza relegava o fundamento religioso, profundamente clássico, valorizava a literatura e a erótica e desprezava o estudo das ciências.

As ciências da educação, com bases nas teorias do psicólogo americano Rogers (1977), trazem um discurso pedagógico influenciado pelos saberes psicológicos e psicopedagógicos. O saber do educador deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico, centrando-se no educando.

Como se percebe, a proposta da *Escola Nova* é oposta aos postulados e a prática pedagógica da chamada escola tradicional. Nesta priorizavam-se a aquisição do conhecimento, valorizando, sobretudo, a dimensão cognitiva do educando. Não interessa a essa modalidade de ensino o sentido social dos conhecimentos transmitidos.

A proposta rogeriana é de cunho marcadamente psicológico. Portanto, se percebe sua estreita relação com o movimento *escolanovista*, calcado no *psicologismo*, como afirma Tardif:

Caricaturando um pouco, poder-se-ia dizer que o ato de aprender torna-se mais importante que o fato de saber. O saber do professor passa, então, para segundo plano: ele fica subordinado à relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses da criança e do educando (TARDIF, 1991, p. 27).

Esse pensamento pedagógico foi cientificizado por Rogers (1977) e Dewey (1967) e os seguidores da *Escola Nova*. Porém, questionava-se o fato de centrar o processo de ensino no aluno, acabando por desvalorizar a experiência do professor, e abandonando os alunos a um processo solidário de ensino.

A consciência política, camuflada pelo psicologismo aparentemente neutro, atendia aos interesses da democracia burguesa liberal, com predomínio de visão individualista e reformista da sociedade. Havia uma total inconsciência em relação às lutas de classes sociais.

Nesta trajetória histórica, percebe-se que as contradições das abordagens de avaliação eram sentidas e questionadas pela sociedade civil, principalmente, pelos movimentos dos educadores e dos estudantes influenciados

pelas teorias psicológicas. Por conseguinte, a avaliação se imbricava com as abordagens subjetivas ou idealistas nas quais se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento.

Vale ressaltar que, dentre as abordagens não existe preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declarava-se que ela é possível e determinada pelo sujeito, que conhece o aluno a partir de suas experiências e valores.

Coerente com esta linha de pensamento pode-se afirmar que a avaliação é um processo fluído e voltado para os interesses e esforços dos alunos. Nesta ótica, o mais importante é o processo de aprender e a ação avaliativa encerra exatamente a culminância desse processo. Surge a escola de conceitos em substituição a escola das notas, num enfoque apenas qualitativo, dando ênfase às atitudes. O professor deixa de ser o único avaliador, dividindo com o grupo essa tarefa. Não importa mais o conhecimento aprendido, mas o esforço, o interesse, a participação, a freqüência e a pontualidade. É, portanto, caracterizado como avaliação de desempenho em sala de aula.

Procurando ressaltar a importância de respeitar o ritmo individual de cada aluno, para aquisição de aprendizagem significativa, iniciou-se a valorização da *auto-avaliação*, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

A partir de uma análise dos textos de Rogers (1977), percebe-se que dois princípios básicos estão na base deste processo.

O primeiro é o princípio de que educando tem interesse em aprender aquilo que lhe é significativo. O segundo é a confiança profunda que Rogers depositava na positividade do educando se auto-realizar. Para o autor, ocorrendo a aprendizagem, é confiável a auto-avaliação que o aluno faz do seu desempenho.

Quanto aos instrumentos utilizados para avaliar, esse tipo de avaliação abriu espaços a elaboração de questões abertas, nas quais o sujeito constrói sua própria resposta ao invés de dar respostas padronizadas. Embora mais aberta, nesta perspectiva, a avaliação da abordagem subjetiva perde o caráter de avaliação do conhecimento, limitando-se ao aspecto afetivo, comportamental e emocional. Portanto, ela se apresenta fluida tendenciosa e elitista.

A matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se, ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque também fragmenta a

realidade uma vez que permanece no âmbito das análises *abstratas* e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

Além disso, pode-se entender que esta concepção rogeriana trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a qualificação em avaliação, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto reacionista.

2.6.1.1 A avaliação na perspectiva do tecnicismo pedagógico

Com a modernização das sociedades ocidentais, alastra-se a ciência instrumental, de inspiração positivista, com o predomínio da racionalidade técnica, legitimando, assim, a organização do trabalho e justificando uma hierarquia entre os grupos profissionais.

Há separações nítidas, justificadas cientificamente entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. O educador passa a ser um prático voltado para a solução de problemas.

Não foi por caso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar. O ponto básico dessa abordagem educacional encontra-se nos próprios fundamentos da sociedade capitalista que possui sua lógica para explicar a divisão social do trabalho.

Internamente, a escola passa por um processo de divisão entre a teoria e a prática, uma vez que as atividades vivenciadas nas instituições educativas não têm sustentação nas concepções teóricas. Nesse estamento, situam-se as especialidades técnicas da Educação. Esta realidade é justificada por uma visão dicotômica que concebe a teoria e a prática como componentes isolados e ao mesmo tempo opostos.

De acordo com esta ótica, sente-se que a teoria se basta nela mesma, podendo pesar, elaborar e teorizar. A prática, concebida num sentido puramente utilitário pelo pragmatismo pedagógico, se contrapõe à teoria, cabendo-lhe executar, agir, fazer as coisas. Assim, a teoria atrapalha a prática e esta dificulta o trabalho teórico. Em consequências têm-se:

uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem ser efetuadas através da prática, que conduzem a um verdadeiro desastre o processo educativo, pois, nele teoria e prática caminham harmoniosamente (DAMASCENO, 1987, p. 62).

Para ensinar, não se exigia um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária preocupada, somente, com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos. Por conseguinte, o seu produto foi um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de vir a ser um profissional que questione a realidade, que pergunte pelo sentido de sua prática, ou que assuma uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. Esta postura subserviente era fundamental para a reprodução do sistema, isto é, um profissional submisso ao poder dominante.

Qualificações como cumpridor dos seus deveres, honradez, estima, dedicação e tantas outras do gênero já não eram necessárias para o educador. O exacerbamento do técnico, do formal, do oficial desumanizou o profissional da educação, roubando-lhe a identidade.

A formação e a prática do especialista em educação, portanto, levou o educador a se alienar em relação ao saber que poderia produzir, construir e se estabelece uma divisão interna na escola entre os que pensam e os que executam a educação.

Diante dessa realidade, pode-se inferir que os pensadores da educação (técnicos) não passavam de meros executores. Até hoje, o cenário não mudou muito e o corpo docente parece ter permanecido um conjunto de executores, tal foi à influência positivista e da ideologia instrumental nas *práxis* educativas.

É importante ressaltar que o professor, com a divisão social do trabalho tende a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere ao pensar e controlar o processo de construção do ensino. A essência do homem e do profissional é relegada, ou seja, o seu pensar e o sentir são subestimados. É a dimensão de pessoa que é atingida, transformando-o num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina.

Num enfoque de ensino como processo de condicionamento através de reforçamento de respostas e como controle de comportamento individual em face dos objetivos pré-estabelecidos, a avaliação se coloca como instrumento padronizado de respostas objetivas. Os testes de marcar, as instruções programadas são os instrumentos principais. Não se exige interpretação de

pensamento, desenvolvimento de idéias e sim repetição ou escolha de respostas prontas. Àquela época o País estava em plena ditadura militar, e essa tendência tecnicista veio de encontro aos questionamentos da vida política.

O tecnicismo, como se pode evidenciar, prejudicou, sobretudo, as escolas públicas. Uma das conseqüências nefastas é a excessiva burocratização do ensino, mergulhando os professores numa panacéia inútil.

Durante a realização de uma prática educativa, que se fomenta como centro das atividades, sente-se que o tecnicismo implantado na educação, no que diz respeito à avaliação do ensino aprendizagem, é uma avaliação quantitativa limitada, escassa de conteúdo, numa conotação estreita de medida de conhecimento. O grande avaliador é o banco de testes elaborado por técnicos em avaliação com perguntas divulgadas em livros didáticos que também contem as respostas.

O professor e o aluno se tornam objetos de uma máquina de pensar externa, e, a avaliação serve, apenas, para limitar o aluno ao conhecimento padronizado.

Diante dos procedimentos educativos evidenciados no sistema escolar atualmente comporta a seguinte indagação: o sistema de ensino implantado nas escolas públicas, principalmente, nas capitais onde existe um número significativo de professores especializados, não estará iniciando a volta do tecnicismo disfarçado?

Mesmo com o surgimento dessa nova visão científica, hoje é preciso ficar bem claro que coexistem dois tipos de saber: o tecnológico e o crítico. Há no pós-modernismo todo o movimento de reforço para uma lógica de consumo dos saberes escolares, colocando a escola segundo o ponto de vista do estudioso. Sobre isto Tardif afirma: *A escola é relativa a um mercado, um espaço social, onde se ofereciam aos consumidores (alunos e país, adultos em processo de reciclagem) saberes – meios, trabalho e sua adaptação à vida social* (TARDIF, 1991, p. 32).

Na perspectiva tecnológica neoliberal, o educador-especialista está em declínio, pois este não dá mais conta das necessidades do mercado. É preciso um educador eclético, possuidor de um saber interdisciplinar, e, sobretudo, que tenha iniciativa, saiba tomar decisões e realizar várias tarefas. Não é questionada ou exigida competência no saber e na comunicação, mas somente no fazer, no realizar. É o predomínio do saber prático, embora com mais desenvoltura e criatividade. O sentimento é colocado de lado e as capacidades comunicativas são desenvolvidas para melhor convencer os alunos do projeto que a sociedade vivêcia.

Destaca-se que o projeto tecnológico leva o professor a um processo de proletarização porque destrói o indivíduo que é paulatinamente substituído pela máquina e impossibilita-o de controlar o processo de ensino. Exemplos típicos desse modelo é o ensino a distância, implantado em quase toda rede estadual de ensino do estado do Ceará, através do Teleensino. A proletarização acontece, na verdade, independente das vontades individuais. É uma consequência a uma dada condição material posta no processo produtivo, que só é possível na produção capitalista.

A instalação de máquinas automáticas, formando um sistema integrado de produção, automatiza e reduz a necessidade de qualificação do educador.

Para os especialistas em eletrônica e informática o trabalho passa a controlar-se a si mesmo, dispensando a intervenção do homem como executor do mesmo. Isto para a Educação é bastante preocupante! E se complica mais porque temos consciência de que a ação do professor se dá com pessoas não com coisas.

O professor trabalha com algo diferente, algo vivo e com as mesmas características dele. Portanto, com vontade, com sentimento, com necessidade e desejos, com capacidade de pensar e de amar. A relação máquina-professor, máquina-aluno não leva nada disso em consideração.

Como educadores, as consequências desses modelos, poderão ser as mais nefastas embora a publicidade indique o contrário, tais como:

- o professor aos poucos será substituído pelas máquinas, colocando-o apenas como um orientador-técnico.
- o saber do professor e o seu pensar ficarão limitados ao *pensar sobre o fazer* alienando o professor porque não terá controle sobre o processo (o controle é da máquina).
- as práticas docentes poderão ser desmotivadas, tornando o trabalho monótono e desinteressante;
- como a máquina é superior ao professor, esse não precisa ser bem pago, ou melhor, só mais competente dentre da ótica neoliberal.

Por conseguinte, os professores serão bem pagos, criando elitismo dentro da carreira docente ou jogando-os a exercerem funções paralelas. Exemplo disso são os *Centros de Excelência* que exigem professores *excelentes* e mais bem remunerados.

O professor será reduzido ao limite máximo permissível de sua força de trabalho, ou do complemento da máquina, portanto mais desqualificado ainda, destruindo sua capacidade de criar, produzir, sentir.

Em avaliação, o modelo da padronização, da generalização volta com força total. A ênfase nas respostas prontas, e no pensamento objetivo, embora aparentemente mais flexíveis, é uma tônica que já se pode perceber na prática avaliativa das escolas com ensino tecnológico. A produtividade e a competitividade tomam formas inovadoras e atraentes. Professores e alunos passam a ser *robôs* da máquina pensante.

2.6.1.2 A avaliação na perspectiva das tendências pedagógicas críticas

O final do século XX assegura a emergência de novos saberes que fundamentam o trabalho pedagógico sem negar a importante contribuição das ciências e tecnologias.

A teoria crítica surgida no Brasil, na década de 80, tenta superar a visão tecnicista e a limitação das teorias críticas-reprodutivistas e dá à educação um enfoque de inter-relação recíproca entre a educação e a sociedade.

Tendo como fundamento teórico o materialismo dialético, abre espaço para a ação transformadora da escola em estreita ligação com a transformação do sistema de produção.

Nos anos 80, a educação brasileira foi marcada pelo surgimento de várias teorias e práticas experimentadas, fazendo entender o deslocamento do eixo de conhecimento da realidade de uma única visão, para diversas visões e a valorização da experiência de vida.

A década de 90, entretanto, encontra-se permeada por uma correlação de forças entre a educação tecnológico-neoliberal, a educação crítica, libertadora e comunicativa. A epistemologia do aprender ao se relacionar com a dimensão cognitiva, isto é, com a construção do conhecimento, não pode ser considerada isoladamente, desvinculada das dimensões afetivas, sociais e morais, no contexto mais amplo do desenvolvimento humano.

A evolução desses aspectos demonstra a interação existente entre as concepções, de tal modo que às transformações intelectuais observadas nessa fase

evidenciam modificações na afetividade, na socialização e na moralidade dos educadores e educandos.

No entanto, a avaliação na teoria crítica é entendida como um suporte teórico do conhecimento vinculado à prática social do seu produto, portanto, não pode está desvinculada da forma pela qual os homens relacionam entre si e com a natureza, para produção e reprodução de suas condições de subsistência. Nesta perspectiva, o pensamento de Franco assim se expressa: *Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento humano da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação* (FRANCO, 1995, p. 66).

Constata-se de acordo com o autor, a veracidade da dimensão relacional de tudo o que se refere às ações humanas. Pois, as ações humanas não são, nem poderiam ser atos isolados e, sim fatos (engendrados) no conjunto das relações sociais impulsionadas por motivos específicos e orientadas para a finalidade consciente. Assim, a avaliação da aprendizagem, também, não pode ser vista de forma isolada, mas como parte do todo da escola e, por isso mesmo, deve ser assumido por toda a escola e pelo sistema educacional.

Fatores como ativismo na escola, número excessivo de alunos por classe, falta de tempo para encontros e reflexões dos educadores e exigências burocráticas, dentre outros, são obstáculos para uma avaliação de qualidade. É preciso que as condições da escola sejam favoráveis a esse clima de reflexão e de autocrítica, de uma postura de acompanhamento, envolvendo toda a comunidade educativa. Nessa perspectiva, o sistema como um todo também tem sua parcela de responsabilidade, e também deverá se incluir nesse processo.

Na perspectiva da pedagogia crítica destaca-se como fundamentais dois elementos para a construção desse processo avaliativo: a vivência da interdisciplinaridade, que envolve força, integração, comunidade educativa para essa nova postura avaliativa.

A avaliação, um dos momentos do processo ensino aprendizagem, vem se tornando, ultimamente, objeto de muitas reflexões: questiona-se suas técnicas, sua validade e sua função como controle de conhecimento e dissimuladamente como controle das oportunidades educacionais e sociais. O conceito de avaliação tem dependido do tipo de tendência pedagógica, do tipo de sociedade e do tipo de homem que se quer formar. Na percepção escolar tradicional,

o aluno é visto como um recipiente que deve armazenar conhecimentos ou cultura. Valoriza-se o aluno enciclopédico e a avaliação busca medir o *quê* e o *quanto*. É autoritária e disciplinadora e só ao professor é dado o direito de avaliar. A prova dissertativa é a mais usada.

De acordo com Piaget (1970), na Escola Nova o aluno é visto como um ser único em seu aspecto psíquico. O professor deve guiá-lo nas suas aprendizagens conforme seus interesses. Ele é um facilitador da aprendizagem. O processo de aprender é o mais importante. Pouco importa o produto. Valorizam-se os aspectos afetivos mais que os cognitivos. A avaliação é vista como individual e própria do aluno. Enfatizam-se os trabalhos, o desempenho grupal e a auto-avaliação. A avaliação é vista como acompanhamento do processo.

Já na Escola Crítica, o aluno é percebido como sujeito, pessoa sociopolítica, situada historicamente para quem a escola deve representar a superação do estágio do senso comum para a consciência crítica. O professor é o educador competente que direciona o processo ensino aprendizagem. A avaliação é vista como um meio de investigação da aprendizagem para o redimensionamento do processo, tendo em vista garantir a qualidade do ensino. A avaliação utilizará o instrumental disponível, rigorosamente planejado, mas sem autoritarismo. É cooperativa, é responsabilidade de todos, é dinâmica e não estática, captando o processo sem abandonar o produto. Ela soma a importância do processo ensino aprendizagem e a complexidade de se avaliar objetivamente seus resultados.

De acordo com Goulart (1987), seria a formação de homens repetidores o que está sendo feito? Seria a formação de homens crítico, capazes de interferir no processo social? Ou seria a formação de homens capazes de ver a realidade como ela é?

É necessário julgar se o produto imediato da aprendizagem escolar conduz ou não o atendimento de expectativas finalistas da educação. Pois, nas últimas décadas, o enfoque demasiado técnico levou ao esquecimento o aspecto filosófico da educação. E a avaliação não tem tido oportunidade para uma análise regional dos fins da ação pedagógica.

2.7 Concepções de avaliação de aprendizagem

2.7.1 Avaliação emancipatória

Segundo Luckesi (1991), a avaliação emancipatória visa promover no educando a consciência de seu estado atual em termos de aprendizagem, quer dizer, permite ao aluno conhecer aquilo que foi e aquilo que não foi aprendido dentro de um certo período e referente a algum conteúdo. Este fato antecipa um diagnóstico a partir do qual educando e educador podem sentar para refletir sobre as causas da não-aprendizagem e, assim, tomar decisões acertadas para a sua superação.

Do ponto de vista emancipatório, a avaliação cumpre funções que podem ser classificadas em diagnóstico, formativo e somativa (SCRIVEN, 1967). A compreensão de cada uma dessas categorias avaliativas auxilia o entendimento do teor da avaliação emancipatória.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, de um período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Segundo Bloom (1983), a avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acerta e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Ela está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar a identidade do aluno, a deficiência na forma de ensinar, possibilitando reformulação no seu trabalho didático, visando aperfeiçoamento.

A avaliação somativa com função classificatória realiza-se ao final do curso, período ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Toda avaliação realizada segundo esses três aspectos tende a promover mudanças em todas as dimensões do educando. Faz-se necessário que esta avaliação esteja comprometida com o futuro e abra horizontes em todos os sentidos para iluminar o caminho da transformação e beneficiar a todos os agentes que fazem parte deste processo avaliativo, a partir do autoconhecimento crítico.

Não se pode negar que uma avaliação assim não é enganadora, pois realiza normas diagnóstica, somativa e formativa; logo, objetiva-se que seja eficiente e transformadora. Na verdade, trata-se de uma forma de avaliar que permite a evolução tanto do aluno quanto do educador, bem diferente daquele tipo de avaliação conservadora, cujas características Luckesi define bem:

No modelo liberal conservador, a prática de avaliação escolar é autoritária e exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidas de equilíbrio social. A avaliação é classificatória e disciplina as condutas cognitivas e sociais do aluno no ambiente escolar (LUCKESI, 1991. p. 36).

Nesta perspectiva, a avaliação poderia ser identificada como tradicional, isto é, avaliação excludente.

2.7.2 Avaliação como prática educativa inovadora

Conceber a avaliação como uma prática inovadora requer antes de tudo que se erradique do pensamento os agentes educativos (professores, pais e alunos) a idéia de que avaliação é um fim, e não um meio educacional.

A avaliação deve existir, não como um fim em si, e sim como um ponto de apoio a partir do qual se precederá a uma análise qualitativa do processo educativo. A visão de que a avaliação é suficiente para julgar se determinado aluno sabe ou não sabe, aprendeu ou não aprendeu pode até ser válida. O que não pode é a situação ficar por aí. Quer dizer, se o professor chega à conclusão, via avaliação, de que determinado aluno não aprendeu determinado conteúdo, o seu dever é fazer deste dado um fato para tentar recuperá-lo ainda no processo, e não deixar para recuperá-lo somente no final do ano. O primeiro grande passo para uma prática avaliativa inovadora é desfazer o nó ou o mito de que a avaliação é um fim em si e não um meio na educação.

O segundo passo é ter cuidado com as questões cobradas em provas. Essas questões, na sua grande maioria, não levam o aluno a pensar, muito pelo contrário, induzem a “decorar” uma quantidade enorme de datas, fórmulas e regras sem que o aluno saiba para que isso tudo lhe serve ou servirá. As questões normalmente são secas, curtas e ambíguas. É preciso que o professor faça uso de perguntas onde, na própria pergunta, o aluno seja levado a lembrar do conteúdo estudado, a fim de que, mediante uma associação de idéias, possa responder aquilo que é pedido. As questões devem ser claras, objetivas e relacionadas ao conteúdo estudado em sala de aula.

A substituição de notas por conceitos também pode dar uma outra conotação a idéia de avaliação. A Secretaria da Educação do Ceará -SEDUC - (1998) vem substituindo a nota pelo conceito, o que não deixa de ser realmente um processo inovador. Os ciclos de formação no ensino fundamental e em todo o ensino médio já trabalham com esse tipo de avaliação.

Faz-se uso ainda de AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) como forma de avaliar. Pelo uso de fichas apropriadas, os professores acompanham momento a momento os seus alunos, com possibilidades reais de saber quais aqueles que aprenderam e quais os que não aprenderam. De posse das fichas, o professor é então capaz de ter uma visão integral do aluno, descobrindo nele aspectos que dificultam a aprendizagem bem como aspectos que facilitam a aprendizagem. É também por meio dessas fichas que o professor tem uma idéia das condições socioeconômicas do aluno (SEDUC, 1997).

De posse dos dados relativos ao aluno é possível ao professor emitir com mais segurança um diagnóstico capaz de detectar a causa ou as causas da não-aprendizagem e, a partir daí, através de mecanismos próprios, procurar meios de eliminar as dificuldades e propiciar aos alunos, ainda no processo, a aquisição daquele conhecimento não-aprendido no decorrer do curso.

A pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade e a feira de ciências também são inovações que permitem uma avaliação de aprendizagem sem a necessidade do envolvimento de notas. Nestes casos, o domínio do conteúdo pode ser auferido via debate, via apresentação oral, via apresentação escrita de trechos explicativos relativos à atividade desenvolvida no projeto ou na feira de ciências ou mesmo em outro tipo de trabalho.

Esse tipo de avaliação que busca novos meios de cobrar e de julgar a aprendizagem é muito mais valioso que os tradicionais, sendo que uma das suas maiores vantagens está na possibilidade de reduzir a zero as taxas de reprodução e de diminuir significativamente as idéias de evasão tão comum na escola pública. A reprovação de um aluno é realmente algo desumanizante e desestimulador.

2.7.3 Avaliação libertadora

Segundo Rosa (1991), a avaliação será tanto mais libertadora quanto mais revista de aspectos de cidadania. Importa, pois, conhecer mais um pouco do que significa cidadania. Parte-se do princípio de que o conceito de cidadania não é neutro. O projeto cidadão burguês é bem diferente do projeto cidadão da classe trabalhadora, na qual se incluem os educadores. O projeto neoliberal posto em prática pelo poder dominante do Brasil, responsável por inúmeras mazelas que afligem o povo brasileiro, como a fome, o desemprego, promiscuidade, tem também embutido em sua ideologia o seu conceito de cidadania. A educação tem servido, através dos tempos para justificar a cidadania definida pelo poder: *A história da Educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre implicando em novas e mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo* (MEDEIROS, 1989, p.61).

Há, portanto, várias conotações dadas a estes termos, dependendo do projeto de sociedade subjacente. Deve-se ficar bem atento para distinguir os diversos termos de segurança sobre o projeto de cidadania que se defende, que é aquele que tem como horizonte à libertação pessoal e social, movidas por transformações que garantem uma sociedade justa e menos desumana.

É preciso ressaltar que se considera como pressupostos básicos para a cidadania, a liberdade e o direito de pensar, sentir e agir do ser humano. Cidadão é aquele que desenvolve o seu pensar em todos os estágios possíveis. Utiliza-se desse pensar para construir o mundo para si e para os outros e à medida que constrói, exercita ainda mais sua reflexão. Portanto, a criança, o jovem e o adulto cidadão é aquele que é estimulado a pensar. Precisa-se de pessoas, a partir das crianças, pensando, falando, escrevendo, duvidando e questionando. A dúvida surge como uma virtude e não como um problema. Aqui cabe uma pergunta: será que a

revolução tecnológica que apresenta quase tudo pronto, através do computador, da televisão e que tanto encanta os educadores embevecidos pela influência da mídia, não limita a capacidade de pensar, de criar, de discutir?

De um lado, tem-se essa avalanche da tecnologia (para poucos), de outro, a ausência completa de recursos que poderiam estimular o desenvolvimento do pensamento, para os provenientes da classe menos favorecida. Ambos limitados na sua formação para cidadania ou por excesso que reprime ou por escassez que exclui. O certo é que ninguém segura a autonomia, é a emancipação do cidadão que exerce a liberdade de pensar, de criticar, a partir da infância.

Um processo de avaliação escolar tem, antes de tudo, que caminhar junto na construção desse pensar.

Segundo Hoffmann (1995), *a avaliação é o acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Por isso, não podemos insistir na avaliação como recuperação de notas e classificação do aluno* (p. 35).

Portanto, avaliação como processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania tem, antes de tudo, que se voltar ao desenvolvimento do pensar, da reflexão, do questionamento se não aprender à memorização ou repetição de dados.

A liberdade e direito de sentir, e o desenvolvimento do sentimento como condição para a cidadania são concepções que são a seguir delineadas. Sentimento que começa com a auto-estima ou auto-rejeição. Para ser cidadão, é preciso sentir-se amado, importante, necessário. A partir daí os outros sentimentos se formam e junto com eles os valores. Como falar de cidadania para crianças, mal queridas, rejeitadas e marginalizadas? Como desenvolver cidadania numa sociedade que prioriza o ter sobre o ser, a competitividade sobre a coletivização, o consumismo sobre o humanismo? Numa sociedade assim, o sentimento é considerado detalhe, um valor menor e as pessoas são estimuladas à robotização ou padronização de comportamentos. Sofrimentos de violência, individualismo, esperteza são estimulados para a vivência desse mundo competitivo. E são abafados os amores, a justiça, a honestidade, a sinceridade. Entretanto, ser cidadão é recuperar esses sentimentos que levam ao agradecimento do homem.

Aqui, também, se situa o processo de avaliação envolvido com o sentimento. Só se aproxima da verdade através da teoria (pensar) e da sensibilidade (sentir). É a sensibilidade que se faz induzir sobre a dinâmica de vida e compreender

a evolução do ser humano. O educador que não trabalha com a sensibilidade não consegue olhar e perceber os significados das ações.

Torna-se necessário ficar bem claro que no processo de avaliação do conhecimento, o aspecto afetivo-emocional do aluno deve ser levado em consideração, mas não entrar no objeto da avaliação. Problemas de conduta, por exemplo, não são impeditivos de aprendizagem e não se pode penalizar o aluno em sua aprendizagem por deslizes de conduta, e sim, trabalhar com estes deslizes. É comum às práticas avaliativas se confundirem com estes dois elementos que prejudicam, principalmente, o aluno da classe menos favorecida, o aluno da Escola Pública.

Outro ponto básico para a construção da cidadania é a liberdade e direito de agir do ser humano. Entende-se por agir, a possibilidade do homem participar da construção do mundo. Aqui entra a conotação do ser político. Participar das decisões, participar do trabalho, contribuir para um mundo que se constrói à medida da construção dos homens. Também aqui a sociedade isola-se. Poucos decidem, poucos participam. A grande maioria da população fica à margem, recebe e obedece as decisões de poucos. O direito mais básico da participação se dá pelo trabalho e pela organização das categorias. Vive-se uma crise imensa de desemprego e subemprego, uma luta imensa pela sobrevivência. Que participação é essa? Ao lado disso, o estímulo social através das ideologias dominantes é para aceitação e acomodação. As crianças e os jovens são incentivados e se acostumam a receber pronto, a não ter trabalho, a não participar. E sem participação não há cidadania.

A prática avaliativa de algumas escolas não foge a regra, também é autoritária, inibidora da participação do aluno. O professor se coloca como o grande juiz e o aluno o réu, devendo repetir os ensinamentos da mesma forma que foram ensinados. Servindo de arma para o professor este tipo de avaliação centrada e repetidora não possibilita o desenvolvimento nem do pensar, nem do sentir, nem do agir do aluno.

Já está na hora de levar-se a sério à cidadania de que tanto se fala, iniciando uma educação mais crítica e politizadora para que os efeitos se façam sentir na luta em defesa do homem.

A escola é conclamada pela sua própria essência, a ser espaço digno de vivência da cidadania. Para isso, entretanto, ela tem que desenvolver um projeto de educação que tenha como base os princípios norteadores dessa cidadania que se

definiu. Tem ainda que proporcionar condições concretas para o desenvolvimento do trabalho conjunto dos agentes da educação (professores e alunos).

É prudente que a qualidade do trabalho educativo da escola seja avaliada pelo grau de contribuição na construção do homem cidadão.

Não se pode deixar de ressaltar o papel do educador nessa formação. E parte-se da compreensão de que, se é negada a cidadania ao educador ele se torna incapaz de participar de um projeto de construção de cidadania com seus alunos.

O educador necessário à construção desse projeto é aquele que se faz crítico da sociedade e constrói os conteúdos com os alunos em função da transformação desta sociedade; que pesquisa (avalia) a sua prática cotidiana fazendo dela uma constante ação-reflexão; que sabe trabalhar a sua disciplina ou a sua ação pedagógica numa inter-relação com a totalidade escolar, educacional e social mediante uma postura interdisciplinar e coletiva: que tem relação afetiva e democrática com os alunos e companheiros de trabalho; que utiliza a avaliação como um processo criativo de autocrítica e de acompanhamento de aprendizagem do aluno; e que participa do projeto coletivo e da gestão colegiada na escola.

Nesta perspectiva, o educador deverá conquistar sua identidade através de uma ação, humanizada e construtora de conhecimento não se submetendo a ser teleguiado pela tecnologia educacional, mas utilizando a máquina como instrumento da qual é sujeito, e dirigi-lo para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Tendo por base as considerações feitas, entende-se que avaliar é o ato de acompanhar a construção do conhecimento do aluno. A avaliação numa perspectiva progressista apresenta-se como um processo que está acontecendo de forma global, que envolva a aprendizagem total dos alunos. É sistemática, seqüencial e organizada, pensando cientificamente, é participativa e comunicativa, envolvendo a comunidade escolar (pais, aluno, professores, administração, funcionários), utilizando uma teia de comunicação clara e multidirecional.

Nesta óptica, a avaliação vem a ser quantitativa e qualitativa, mediante levantamento de indicadores da aprendizagem e da análise dos significados que expressam para os educadores. Pode ser individual e coletiva, que atenda individualmente o ritmo de cada aluno e ao mesmo tempo, trabalhe o coletivo da classe e até da escola.

A avaliação, portanto, é um processo reflexivo e de construção da prática escolar e da aprendizagem do aluno, em função do objetivo maior da escola que é a formação dos cidadãos para atuar criticamente na sociedade contemporânea. Ressalta-se, que é através das funções diagnóstica, de acompanhamento e do registro que a avaliação escolar consegue realizar seu papel na escola.

Para modificar o panorama tradicional da avaliação, clama-se por certas medidas. Os educadores teriam que alterar suas metodologias de trabalho em sala de aula, não podendo conceber uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienado. Outro aspecto seria diminuir a ênfase da nota na avaliação, e mudar o foco para a aprendizagem; a avaliação deve ser feita sempre e não em momentos isolados. Não dar prioridade à nota, mas, trabalhar e reconstruir o *erro*, priorizar a observação e o registro. É preciso redimensionar a forma da avaliação, não fazer avaliação de cunho decorativo. Oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas idéias.

A transformação se dá também por meio da reflexão da comunidade educativa, através da construção e socialização de critérios comuns à avaliação.

A avaliação é um processo sistemático, que deve estar ligado a qualidade da educação e se processa no dia a dia. Deve-se trabalhar com conteúdos relevantes na construção do cidadão. Têm-se, pois, que superar as exigências formais que dão aparência ao ensino, esses são relevantes, porém, deve-se privilegiar as competências cognitivas. O que a os educadores devem demonstrar, mediante a avaliação, é um ensino e uma aprendizagem eficiente de qualidade e competente, mas também, inteligente, baseado em princípios científicos e na compreensão da epistemologia do conhecimento e do desenvolvimento do educando.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLO DE FORMAÇÃO: O PERCURSO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A escola básica brasileira, durante o século XX, passou por profundas transformações e conseguiu, no limiar do terceiro milênio, atingir a maioria da população em idade de freqüentar o ensino obrigatório, isto é, o ensino fundamental. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 81,5% é a taxa de freqüência dos alunos à escola de ensino fundamental, tendo como base a síntese de indicadores sociais de 2003 (BRASIL, 2003), que:

(...) reúne um conjunto de indicadores sobre a realidade social brasileira, abrangendo informações sobre a educação, entre outros aspectos, acompanhados de breves comentários sobre as características observadas nos diferentes estratos geográficos e populacionais do país relativamente a esse tema (p.4).

Para uma compreensão mais apropriada sobre a legitimidade destes dados se torna oportuno realizar um retrospecto histórico com vistas a evidenciar como este cenário se esboçou. Os ciclos de formação de estudos ou de aprendizagem podem ser descritos como uma maneira de organização escolar que prevê uma sucessão de ciclos de estudos com vistas a combater o fracasso escolar das crianças, entre esses a reprovação, evasão, distorção entre idade cronológica e escolar. Segundo Carmo (2001), trata-se de um processo de desencontro entre o que a escola pretende ensinar e quem consegue efetivamente nela aprender se dá por um processo extremamente injusto, gerador da exclusão educacional:

(...) partindo do princípio da igualdade entre os homens, ela agrupa os alunos em classes ditas homogêneas, em seguida dissemina os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e por meio de avaliação torna explícitas as desigualdades e diferenças no processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação. O produto final é expresso sob a forma de valores numéricos distintivos, com ênfase no desempenho individual do aluno, sendo comparados os resultados entre si, a partir de uma referência padrão. Este se converte num dos procedimentos mais importantes dos

quais a escola se utiliza para diferenciar e mostrar o fracasso de seus alunos (CARMO, 2001, p 25).

Para tanto, torna-se necessária uma ruptura com o ensino organizado em séries em etapas anuais de conteúdos preestabelecidos nos currículos. Trata-se da substituição da lógica de programas curriculares pré-estabelecidos para uma lógica das competências e habilidades que os alunos necessitam, aprendem e sabem para ser cidadãos democráticos engajados no contexto social.

Segundo Perrenoud,

trata-se, então, de um processo de reinvenção dos modos de organização do tempo, do espaço e do trabalho na instituição escolar. Mais do que uma reforma suas reflexões pode levar-nos ao processo de recriação institucional (PERRENOUD, 2004, p. 22).

Os ciclos escolares, presentes na literatura (MOLL, 2004; FRANCO, 2001; PERRENOUD et al., 2004), apresentam um conjunto de inovações pedagógicas incrementadas por diversos estados brasileiros entre eles: Porto Alegre, São Paulo, Minas Gerais, Ceará e outros. A partir da década de 1960, os pressupostos expressos nos planos de educação dos estados e Municípios contemplam diretrizes e princípios educativos emanados desde os anos de 1920, período em que se discutia o ideário da *escola nova* e entre as prioridades existia a preocupação e intuição dos educadores brasileiros de como regularizar o fluxo de alunos eliminados do sistema escolar ou como limitar a repetência ao longo da escolarização. As propostas advindas de cada plano de educação estadual redefiniam a problemática a sua maneira, em face da leitura das urgências sociais e econômicas da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente naquele período socioeducativo (ARANHA, 1996).

As perspectivas conceituais definem que os ciclos de formação compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir a totalidade de anos previstos para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização (MAINARDES, 2001).

A opção por essa modalidade de ensino 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, obrigatoriedade do ensino, delineamento curricular, concepção de conhecimento e teoria da aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço, recuperação e aceleração de estudos na composição de turmas enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais.

3.1 Referendo legal do ensino fundamental na modalidade ciclo no Brasil

A Constituição Federal do Brasil, de 5 de dezembro de 1988, no Art. 211, estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

O § 2º do mesmo artigo dispõe que os municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil.

O dispositivo legal que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressas na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 prescreve no Art. 10, inciso II que:

os estados incumbir-se-ão de (...) definir com os Municípios forma de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público (BRASIL, 1988).

Compete, ainda, aos Municípios,

(...) oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados a Constituição Federal vinculados à manutenção do ensino (BRASIL, op. cit.).

Os Municípios poderão optar a seu critério em participar, em regime de integração e cooperação com o estado, do sistema único de educação básica composto dos segmentos: educação infantil, ensino fundamental gestado pelo município, e o ensino médio de competência do estado.

O que se depreende do exposto, é que o ensino fundamental se constitui uma prerrogativa legal, arrimado no princípio da gratuidade e

obrigatoriedade, sendo prioritariamente uma competência dos municípios e em segunda instância dos estados.

O Art. 23 da mesma propositura legal fixa que:

a educação básica poderá organizar-se 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 sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Verifica-se que a implementação e implantação do ensino fundamental na modalidade ciclo se consolida nos artigos citados quando fica implícito que o ensino fundamental, um dos segmentos da educação básica, poderá se organizar em ciclos, em grupos não seriados, com base na idade sempre que a situação educativa necessitar. Estes construtos educativos subsistem a concepção de curso que tem como finalidade minimizar o fracasso escolar de educados, assim como, diminuir a distorção existente entre idade e série tão evidente nas escolas públicas do Estado do Ceará (CEARÁ, 2000).

A implantação do ensino em ciclo no Estado do Ceará está prescrita na Proposta Político-Pedagógica da Secretaria da Educação Básica do Estado (CEARÁ, 1997). A organização e efetivação do sistema transcorrem em regime de colaboração entre Estado e Municípios como uma alternativa de intervenção pedagógica no cenário escolar cearense, cujos indicadores educacionais relativos à evasão e repetência são alarmantes, e, concomitantemente fomentam a cultura do sucesso escolar, tendo em vista a exclusão da cultura do fracasso escolar.

Essa proposição está fundamentada na Proposta Político-Pedagógica da Educação Básica do Estado do Ceará ao explicitar:

A proposta de organização do ensino em ciclos de formação, voltada para a cultura do sucesso escolar, rompe com a seriação e avança no sentido de organizar o ensino considerando a faixa etária, as aproximações de interesse, necessidades e dificuldades dos educandos dentro de um mesmo ciclo, viabilizando a escola trabalhar com maior flexibilidade, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (CEARÁ, 1997, p. 6).

Há, ainda, o referendo do Conselho de Educação do Ceará por intermédio do Parecer nº. 1.014, de 10 de novembro de 1998, emitido pela Câmara de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que *aprova* o “Projeto Escola Viva –

Organização do Ensino em Ciclo”, *para a implantação na rede pública de Ensino Fundamental do Ceará* (CEARÁ, 1998).

Em face desta regulamentação e por questões de ordem operacional e democrática a implantação do sistema de ensino fundamental em ciclo foi se efetivando por adesão, considerando as possibilidades e necessidades de cada escola cujas prioridades de ação foram referendadas pela comunidade escolar.

No ano seguinte, o Conselho Estadual de Educação expede o Parecer nº 1030, de 10 de novembro de 1999, emitido para Câmara de Educação Básica, considera extensivo o sistema de avaliação adotado nos ciclos de formação para toda a Educação Básica da rede de ensino estadual.

Estas determinações legais estão referendadas no Plano de Educação Básica: Escola melhor, vida melhor. Ceará 2003-2006 (CEARÁ, 2004).

Em face do exposto, evidencia-se que o ensino fundamental na modalidade ciclo de formação se constitui um procedimento educativo com estrutura organizacional, administrativa, pedagógica, política e legal consistente, uma vez que, todo o aparato necessário a sua efetivação foi cuidadosamente consolidado.

3.2 Retrospectiva do ensino em ciclos no Brasil

3.2.1 As propostas dos ciclos de formação na década de 50

Informações e dados enunciados por Barreto e Mitruilis (2004, p.189), o Brasil apresentava, em meados do século passado, os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostravam, à época, que 30% de reprovação acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

Em 1954, a população de crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, assim como a matrícula escolar nas séries da escola primária, permitia a ausência de reprovações, ou seja, se adotasse a matrícula por idade cronológica. Aquela época, o sistema de ensino primário paulista tinha condições de atender um número muito maior de alunos que quisessem realizar os estudos, pois já oferecia a

comunidade uma quantidade de vagas escolares que atendiam as necessidades de atendimento à faixa etária para a qual o ensino estava previsto.

O tema da promoção na escola primária ganhou destaque nacional na conferência Regional Latino-Americana sobre a educação primária gratuita, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizada em Lima em 1956 (DELORS, 2002).

Os estudos sobre o fenômeno das reprovações na escola primária nas regiões que conseguiram minimizar os índices eram divulgados, entre elas as intervenções didático-pedagógicas implantadas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão dos índices das reprovações nesse nível de ensino. As intervenções circunscreviam medidas que indicavam procedimentos educativos que priorizavam a promoção automática.

Almeida Júnior (1957), responsável pela recomendação relativa ao sistema das promoções, no texto: *Repetência ou promoção automática?* Enfatiza que para solucionar o problema da repetência escolar que se constitui um prejuízo financeiro e retira oportunidades educacionais a considerável contingente de crianças em idade escolar mediante:

- revisão do sistema de promoções na escola primária, que objetiva torná-lo menos seletivo,
- estudo com a participação dos docentes das escolas primárias;
- adoção de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando, e,
- delineamento de procedimentos educativos de inestimável valor pedagógico, para aplicá-lo em caráter experimental, nos primeiros graus da escola (UNESCO - Conferência, 1956, p.166).

Estas recomendações devem ser cautelosas, ressaltava Almeida Jr. (op. cit.), pois entendia que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade” nem tão pouco a “promoção automática” convinham para a educação brasileira. Desse modo, torna-se imprescindível preparar o espírito dos professores a fim de obter sua adesão e, ao mesmo tempo, se precaver, propondo-se normas de

ação educativa preliminares, sem as quais não se poderia avançar em relação ao tema repetência.

As propostas mais evidentes foram:

- modificar a concepção vigente de ensino primário;
- rever programas e critérios de avaliação;
- capacitar e aperfeiçoar os docentes da escola primária;
- aumentar a escolaridade primária para além de quatro anos; e,
- assegurar o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (op. cit, 168).

Deve-se considerar que a concepção da escola primária vigente àquela época, pela sociedade e entre os educadores, era a de instituição seletiva. Os programas escolares mostravam-se alheios às urgências e necessidades sociais e desalentos aos interesses e características da criança.

A Conferência Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória realizada em Lima/Peru recomendava que os programas escolares fossem diretamente referidos à vida do aluno, e se delineasse como elemento de transmissão e unidade cultural. Deveriam, também, demonstrar o reconhecimento e a preocupação existente com vistas à solução de problemas sociais (UNESCO, 1956, p.158).

No projeto de resgate e de êxitos na qualidade da educação não havia lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. A partir desse período, tornaram-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica que advogavam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização de percurso escolar.

A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação vivenciada pela criança com defasagem de escolaridade e o desgosto da família, representavam fatores de desestímulo à aprendizagem, porém, na ótica dos educadores da época, se entendia que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança.

O estado que envidou os primeiros esforços para minimizar a reprovação e repetência escolar foi o Rio Grande do Sul adotando, em 1958, a modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação destinadas a

alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos quando apresentavam estudos recuperados poderiam voltar as suas turmas regulares. Caso não obtivesse o êxito esperado continuaria a escolarização em seu próprio ritmo de apropriação do saber em classes de recuperação (MORAIS, 1962).

A solução preconizava a realização de uma política de inovações progressistas, recomendando reformulações: nos programas de ensino, no acervo de material didático, na formação, capacitação e treinamento de professores, renovação das técnicas pedagógicas testadas em situação experimental e um esforço articulado no sentido de desenvolver nos professores uma atitude receptiva às novas práticas.

Leite (1959, p.18) refletindo sobre as intercorrências psicopedagógicas indagava: (...) *como se propõe a questão do aluno reprovado em uma escola que é obrigatória? Por que a obrigatoriedade é aceita? Como modificar essa situação?*

As respostas às esses questionamentos metacomunicam dois equívocos imbricados na cultura pedagógica dos professores: 1º) *a adoção da homogeneidade das turmas de alunos, e, 2º) os prêmios e os castigos se constituíam elementos eficazes para a eliminação da reprovação.*

O primeiro equívoco pré-existia a idéia de que as turmas homogêneas com alunos contendo potencialidades intelectuais equivalentes e dificuldades de aprendizagem semelhantes, o princípio de que todos são iguais se mantinha preservado e a auto-estima não seria abalada. Admitia-se que todos poderiam e deveriam ser iguais, e que qualquer diferença mereceria ser condenada do ponto de vista moral, pois atender às expectativas e alcançar os resultados esperados era um fato que afetaria somente à capacidade de esforço de cada aluno.

As contribuições da psicologia já possibilitavam compreender que classes homogêneas, do ponto de vista acadêmico, seriam, apenas, aparentes, uma vez que os educandos eram diferentes em relação ao tempo necessário à aquisição dos conteúdos de aprendizagem, ao padrão de compreensão cognitivo alcançado, aos estímulos necessários e à motivação. De forma que, evidenciava-se uma grande diferença de interesses e de tipos de inteligência entre os alunos, o que, do ponto de vista das necessidades da sociedade, seria admissível desenvolver para que as situações novas fossem implementadas com novas soluções.

O segundo equívoco preconiza a idéia de que o prêmio e o castigo seriam formas de promover e acelerar a aprendizagem. Estes pressupostos

baseavam-se nos postulados behavioristas tão propalados e adotados na abordagem tecnicista da educação na década de 1950 e remanescente da conserva cultural educativa brasileira em face do ensino tradicional ministrado no País pelos educadores jesuítas. Estudos realizados por Gandin (1995 b), Perrenoud (1999), Demo (1998), Moll (2004) entre outros, revelam que os procedimentos de ensino, ao contrário do que se pensava, contribuíram para destruir o sentimento de apreço pela escola, desviando a atenção do valor do conhecimento para camuflar as inadequações didáticas, metodologias e pedagógicas das práticas educativas.

3.2.2 Os ciclos de formação nos *Anos Dourados* e na *Recessão Democrática*

Ao se reportar aos anos que caracterizavam a sociedade cognominada de *Anos Dourados* (1960), influenciados pelos *Beatles*, *Rolles Stones*, *Jerry Adriane*, *Rony Von*, Renato e seus *Blue Caps* e aos anos de recessão democrática engendrada pelo sistema militar com o Presidente Marechal Castelo Branco, General Garrastazu Médici, entre outros, os educadores Barreto e Mitrulis ressaltaram que:

(...) em 1960, persistiam, em todo o país, os pontos de estrangulamento de ensino. Os altos índices de repetência efetiva e de “repetência branca”, camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de cada coorte populacional ao longo da escolarização. Ao final da década os estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram as organizações dos currículos propostos para a escola primária (BARRETO; MITRULIS, 2004, p.189).

Pernambuco adotou a organização do ensino em seis níveis cognitivos em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino baseada no entendimento de que os níveis respondiam de modo mais adequado às necessidades e aos interesses dos alunos em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns anos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. A proposta de Pernambuco era fundamentada nos princípios do *core*

curriculum, movimento curricular em evidência nos Estados Unidos na época (BRITTO, 1993).

No mesmo período, o Estado de São Paulo promoveu a reorganização do currículo na escola primária em dois ciclos: nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries do ensino primário e o nível II pelas as 3ª e 4ª séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste. As notas não tinham caráter eliminatório, mas, exclusivamente classificatórias para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte.

A promoção de um nível para outro se dava, mediante o alcance de mínimos pré-fixados nos currículos escolares, sendo que os alunos reprovados eram reunidos em classes especiais de aceleração (SÃO PAULO, 1969). O pressuposto da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que desse ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis. Setores conservadores da sociedade e do ensino reagiram de forma negativa e contundente as tais medidas, de tal modo que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos de 1970.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação empreendeu a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, no município de Juiz de Fora. Ao se encerrar a experiência, após três anos, em 1973, as escolas haviam atendido uma geração de alunos do ensino primário, tendo apresentado menor repetência e evasão, bem como maior rendimento (GRUNWALDT; SILVA, 1980).

Santa Catarina foi certamente o estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no país. Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam a escolaridade obrigatória de quatro anos para oito, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, lei de nº 5692/71.

Além de extinguir os exames de admissão que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema que teve início em 1970, em toda rede catarinense de escolas estaduais

estabeleceram-se os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, que viria a se chamar ensino de primeiro grau. Ao final das 4ª e 8ª séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não lograram o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas potencialidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação para o trabalho e à criação de hábitos de estudo.

Estudos realizados em 1983 sobre os sistemas de avanços progressivos do estado foram extremamente severos em relação à experiência (MEDEIROS, 1989).

Os argumentos centraram-se no fato de que ela teria provocado o *aligeiramento* do ensino para as camadas populares em decorrência do preparo insuficiente dos professores, das classes numerosas, da falta de materiais didáticos que permitissem abordagens mais individualizadas no ensino e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas, que nunca foi oferecido nas condições e dimensões necessárias.

As iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiados até esse período tiveram como referência o sistema de avanços progressivos adotados nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Nesses países, a progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, antes de tudo, como uma progressão social a que todos os indivíduos indiscriminadamente, tinham direito mediante a freqüência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentasse. Nessa concepção, a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita.

As escolas anglo-saxônicas e de tradição latina eram tolerantes com relação às diferenças de aprendizagens dos alunos. Porém iluminaram as escolas brasileiras nas quais os gestores do sistema educacional se nortearam. Segundo Barreto e Mitrulis (2004), na Inglaterra, os alunos podiam receber o certificado de conclusão do ensino obrigatório aos 16 anos tendo, apresentado o nível “x” de desempenho escolar – que corresponde, por exemplo, a sétima série brasileira – ou nível “z” a que chegam boa parte dos que foram aprovados em nível correspondente ao ensino médio nacional.

No Brasil, os sistemas de avanços progressivos, embora inspirados na sua origem em uma concepção mais democrática de educação, fundam-se a cultura da repetência. Por via de consequência, surgem de modo subliminar dispositivos com vistas a seleção social dos alunos em face de sua trajetória escolar diferenciada. Dependendo dos desempenhos alcançados era comum que a escola subestimasse a capacidade do aluno de progredir cognitivamente oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitissem passar para anos mais adiantados. Isso ocorreu com mais freqüência nas escolas que atendem a clientela de origem popular e de grupos étnicos cuja língua materna não era o inglês.

Quanto aos referenciais do currículo expressos nas primeiras experiências brasileiras relativas ao ensino fundamental com o regime de ciclo, esses receberam influências comportamentalistas. Na tentativa de escapar da rigidez da programação seriada, proclamavam a necessidade de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, porém, a partir de uma concepção linear e cumulativa do conhecimento. Tratava-se, antes de tudo, da flexibilização do tempo de aprendizagem, considerando o princípio de que todos eram capazes de aprender. Este construto propiciava a fragmentação do currículo em etapas menores de dificuldades, tal como Juiz de Fora implementou, procurando evitar as sucessivas revisões e repetições do regime seriado.

3.2.3 Os ciclos de formação na transição democrática – anos 80

A transição do regime autoritário para o estado de direito, transcorreu ao longo da década de 1980. Diversos governos estaduais das regiões Sul e Sudeste, orientados por partidos de oposição, nomeadamente o Partido Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), se empenharam em resgatar a dívida pública com as grandes massas de população impedidas pelo regime militar de usufruírem as *benesses* do desenvolvimento econômico, em consequência incorporaram às políticas educacionais medidas de redimensionamento dos sistemas escolares tendo em vista ao retorno da democratização (PERRENOUD, 2004).

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná implementaram o ciclo básico que reestruturava num *continuum*, a antiga 1ª e 2ª série do ensino de primeiro grau. Tratava-se de uma iniciativa para a reorganização da escola pública com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos dos diferentes segmentos sociais da população assegurando a todos o direito à escolaridade. O ensino de 1º grau de regime seriado foi reorganizado de tal modo que a escola contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

A iniciativa, iluminada por motivos políticos e educacionais, tinham implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas. Eliminou-se a avaliação com fins de programação ou retenção ao final do primeiro ano e assegurou a flexibilidade no tratamento curricular.

De modo geral, a idéia de ciclo de formação não tem demonstrado a possibilidade de aceitação de desempenhos escolares diferenciados ao final da escolaridade no ensino fundamental. Evidencia-se que os sistemas apresentam avanços dos alunos, esses não têm dificuldades de continuidade durante a escolarização. O regime de ciclos introduzido no Brasil visa uma medida intermediária entre o regime seriado e o regime de progressão contínua. Ao final de cada ciclo, o que se espera, no imaginário dos docentes e nos dispositivos institucionais que são deliberados para regular as diferentes experiências, é que os alunos manifestem atitudes, adquiram habilidades e dominem o conhecimento e saberes básicos em segmentos educativos semelhantes.

A introdução do ciclo básico propunha que as reformas não deixassem de ser exigentes em relação ao domínio dos conteúdos prescritos; propunham a flexibilização do tempo e a organização da escola para que, ao final de cada ciclo de formação, o conjunto dos alunos tivesse tido oportunidade adequada de aprender as mesmas coisas.

As concepções cognitivistas piagetianas que, concomitantemente foram implantadas com as instruções comportamentalistas, em face do tecnicismo pedagógico, nas escolas brasileiras passaram a ser hegemônicas nos projetos curriculares, emanados das concepções sociolingüística, psicolingüística e do sociointeracionismo vygotskiano, e das construtivistas Ferreiro e Teberosky (1986) tendo suas primeiras obras traduzidas pelos estudos sobre alfabetização (BARRETO; MITRULIS, op. cit.).

O construtivismo propiciou um novo rumo à abordagem da leitura e da escrita e foi endossado pelas propostas de ciclo básico que passaram a ser identificadas com tal. Foram consideradas “politicamente corretas”, pelo fato de levarem em conta alguns determinantes culturais da aprendizagem da língua escrita, e de se mostrar vinculado ao sucesso escolar das camadas populares. As orientações genericamente chamadas construtivistas deslocaram-se, *com tudo*, para o eixo sociopolítico que motivou a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para a dimensão cognitiva e para a interação entre os indivíduos.

O ciclo básico do ensino fundamental desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino. Anteriormente, na década de 70, predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno. Nos anos de 1980 a ênfase se deslocou para variáveis do contexto escolar, que estariam afetando o desempenho dos alunos. No enfoque construtivista, surge a concepção diagnóstica e formativa da avaliação, defendida pelo sistema que adotou o regime de ensino em ciclos de formação. A idéia da avaliação como medida de rendimento, associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelos comportamentalistas, cedeu espaço ao processo educativo e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como eram ministrados os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno.

Os percalços vivenciados na implantação do ciclo básico, pela consistência das formulações esboçadas e pelas oportunidades das medidas que preconizavam o ciclo básico, foi uma medida que nas redes estaduais que o implantaram na década de 80, embora tenha havido mudanças de governos e de partidos políticos no poder. Logo, os ciclos de formação expandiram-se com pequenas variações de um estado para outro.

3.2.4 *Os ciclos de formação* nas propostas pedagógicas antagônicas às políticas de educação nacional

A escola brasileira, nos anos de 1990, despertou para a democratização do ensino mediante os ecos da crise de paradigmas que emergiu das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas da década. Este repensar educativo arrimou-se nos questionamentos relativos às visões de mundo, da natureza, da

ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas grandes narrativas de redimensionar o fio da realidade com direção explícita e amplo consenso. O fenômeno da globalização vislumbrado no mesmo período dilui e padroniza condutas e modos de vida e de consumo, ensejou, porém, margem a novos pleitos de cidadania que reivindicam direitos e responsabilidades não apenas em relação à esfera central do poder público, mas aos poderes constituídos no âmbito educativo, econômico, na esfera sociocultural, nas reações de gênero, em nível regional e local nos meios de comunicação e ações afirmativas. (GARRETON, 1997).

A aprendizagem, enquanto construto do saber, é um fato que se manifesta no sujeito que aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo. Logo, condicionar as aprendizagens à organização curricular na concepção conservadora, em que o domínio de cada matéria subsiste como requisito necessário para a construção de conhecimentos dentro do sistema de ensino, pode ser considerada uma impropriedade pedagógica que era com frequência a verdadeira e única meta educacional (SANTOMÉ, 1998).

Pensar as atividades escolares na ótica dos *ciclos de formação* com a finalidade de minimizar a distorção idade cronológica e anos de escolaridade foi vivenciada em vários municípios das capitais brasileiras, entre elas: São Paulo e Belo Horizonte cujas gestões se vinculavam ao Partido dos Trabalhadores (PT) e o Rio de Janeiro engendrado pelo Partido Democrático Nacional (PDT) todos esses considerados partidos de *esquerda*. Essas reformas educacionais incrementadas no ensino de 1º grau obtiveram grande repercussão nos demais municípios nacionais.

As experiências vivenciadas foram consideradas mudanças de caráter radical, uma vez que os conteúdos do ensino se embasavam em experiências socioculturais iluminadas pelas idéias pedagógicas preconizadas por Paulo Freire, na década de 60 e o construtivismo de Emília Ferreiro (BARRETO e MITRULIS, 2001). Para efetivar a concepção de educação para a superação das carentes competências cognitivas e das desigualdades sociais, a estrutura organizacional do ensino de 1º grau de São Paulo, àquela época, foi substituída por *ciclos de formação*, abarcando todo o ensino uma nova modalidade de aprender, em que os gestores da escola pudessem minimizar o fracasso escolar com vistas a romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos por um ensino calcado na construção do saber humano, na cidadania e integração social.

Para tanto, a Secretaria de Educação do município de São Paulo, em 1992, mediante um regimento comum as diversas escolas municipais do ensino de 1º grau redimensionou esse nível de ensino em três ciclos: o primeiro ciclo abrangia os três primeiros anos letivos, ou seja, 1ª, 2ª e 3ª série do 1º grau; o segundo ciclo englobava a 4ª, 5ª e 6ª séries, consideradas como intermediárias, enquanto o terceiro ciclo compreendia a 7ª e 8ª séries. A adequação para que não fadar o fracasso escolar dentro da concepção assumida como construtivista o ato educativo desenvolvia-se em duas vertentes: de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, a organização curricular operava uma perspectiva interdisciplinar onde possibilitava uma maior coerência a continuidade da aprendizagem já incrementada, enquanto favorecia a integração dos professores que já atuavam no sistema escolar.

Essa experiência de ciclos de formação em São Paulo alavancou uma situação preocupante, pois, segundo Barreto e Mitrulis,

não houve a freqüência dos alunos porque se tratava de crianças menores ainda, pouco ou não acostumada a rotinas tradicionais da escola, a abolição das séries em todo o ensino fundamental no município tendo envolvido alunos mais velhos habituados a estudar para *passar de ano* trouxe o problema de faltar às aulas uma vez que não se sentiam mais pressionados pela ameaça de retenção do ano letivo (BARRETO; MITRULIS, 2004, p. 123),.

Em Belo Horizonte, a proposta educativa arrimada em *ciclos de formação* teve seus pressupostos pedagógicos iluminados na escola plural, publicada em 1994. Tal como o Rio de Janeiro, a escolarização das crianças foi antecipada, admitindo crianças de seis anos de idade desde que essas freqüentassem a pré-escola. O programa do Rio de Janeiro teve como carro-chefe a criação de escolas de tempo integral para o ensino fundamental. Tinha por objetivo assegurar melhor atendimento às crianças das camadas carentes, mediante um projeto educacional audacioso cujo currículo era direcionado para um processo mais abrangente de socialização. Havia uma preocupação com o resgate da cultura popular da qual os alunos eram portadores e com o atendimento às necessidades básicas da população (BARRETO e MITRULIS, op. cit.).

A consolidação de um conjunto de medidas encaminhadas pelo sistema público de ensino do Rio de Janeiro, em um bloco único, é uma evidência explicitada na formulação da proposta curricular do município da capital, publicadas em 1991-1992, cujo carro-chefe era a escola de tempo integral para o ensino de 1º grau. A

proposta implementada no município da capital foi incorporada pela proposta do estado que englobava os demais municípios do Rio de Janeiro, em 1994. Apresentava propósitos similares aos dos ciclos no que tange à flexibilização do tempo de aprender na escola, porém bem mais ousado que Belo Horizonte quanto a sua reordenação, uma vez que trabalhava com uma concepção menos estruturada de escolaridade fundamental e tentava vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança, pois o critério de aprovação permitia a ultrapassagem de várias séries do ensino e não a vinculação aos anos de escolaridade.

Nessa perspectiva, rompeu com o intervalo de sete a 14 anos, consolidado pela Lei nº 5.692/71 como a faixa da escolarização obrigatória para incorporar as crianças de seis anos freqüentando classes de alfabetização. A previsão era para ser desenvolvida em dois momentos: o primeiro corresponde aos três anos iniciais, quando a criança adquiria certos conceitos fundamentais; o segundo momento correspondia aos dois anos seguintes, implicando aprofundamento na ampliação de conceitos.

Em cada um dos segmentos pretendia-se que os momentos fossem trabalhados tendo os eixos-chaves que se imbricavam aos componentes curriculares como estruturantes dos conteúdos do ensino. Abolidas as séries, recomendava-se que as crianças fossem avaliadas em razão dos objetivos propostos, mas não era permitida a retenção do aluno. Apenas ao final do bloco é que o aluno submetia-se a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais.

O fim das séries, como unidades fechadas, abalou a pedagogia da reprovação como nos ciclos que prevaleciam as idéias de Vygotsky (1991) em face da insistência pedagógica quanto à necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendera, mas também o que ela seria capaz de fazer com os conhecimentos de já possuía. Assim, a avaliação deveria não só identificar o nível em que os objetivos propostos teriam sido alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança diante dos objetivos. Ou seja, a criança deveria ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que manifestaram na direção dos objetivos pospostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial. A proposta serviu como inspiração para outras iniciativas.

Foram estabelecidos três ciclos, de três anos cada equivalendo 9 anos para o ensino fundamental. Os ciclos de formação, como chamados, agregavam grupos de alunos da mesma faixa etária, tinham como eixo a vivência sociocultural

de cada idade e compreendiam o período característico da infância, da puberdade e da adolescência. O aluno deveria progredir nos estudos com o mesmo grupo de idade sem rupturas provocadas pelas repetências. Ao final de cada ciclo se não conseguisse o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, mas, em princípio, não deveria distanciar-se de seus pares. Sobre esse fato, a *escola plural* de Belo Horizonte evidenciou claros limites à impossibilidade de reprovar indefinidamente o aluno, avançando em relação às experiências em que a retenção tendia a se acumular no final do ciclo, o que dava margem a multirepetência. O represamento de um considerável número de alunos no último ano do ciclo possibilitava a afirmação de que a repetência não era solucionada apenas postergada na organização por ciclos.

Até então, defendia-se, em contraposição, uma outra lógica de organização curricular centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao princípio de desenvolvimento pleno do educando. À dimensão cognitiva se agregou a social, a afetiva e a atitudinal, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno fossem levados em conta no trato pedagógico.

A essas dimensões tem sido envidada na perspectiva que atribui maior ênfase às etapas de desenvolvimento biopsicossocial do aluno, voltado para operar um redimensionamento da escola como espaço em que o processo de aprendizagem se define a partir de uma atenção especial a tais etapas de aprendizagens. Trata-se, desse modo, da flexibilização do ensino aprendizagem, isto é, direcionar e adequar a assimilação e acomodação de conhecimentos ao tempo e as características de todo e qualquer aluno (DALBEN, 2000 a).

No estado do Pará, no município de Belém do Pará na gestão petista foi implantada, em 1992, a organização do ensino em ciclos nos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Em 1997 retomou a proposta, e iniciou a sua ampliação para as quintas e oitavas séries de forma gradual, introduzindo-a em nove escolas municipais (BELEM, 1999).

No Rio Grande do Sul, mais especificamente, em Porto Alegre, desde 1997, foi implantada, também, a aprendizagem em ciclo de formação, designada de *escola cidadã*. Blumenau, município de Santa Catarina, implantou a *escola sem fronteiras*, assim denominada na gestão municipal de 1997-2000 (BACHMANN; WEIDGENANT, 1999). Estes municípios e a *escola candanga* de Brasília incorporaram as experiências de superação dos problemas de aprendizagens com a mesma lógica

dos *ciclos*, no que diz respeito ao problema de exclusão escolar, adotando orientações similares, porém não optou pela terminologia ciclos de formação.

3.2.5 Os *ciclos de formação* na redemocratização nacional

A literatura relativa à implementação e implantação do ciclo de formação permite aclarar os argumentos evocados para introduzi-la e delinear o projeto de sua adoção. No plano político, a adoção dos ciclos se justifica por propiciar o cumprimento da obrigação legal de formação geral básica para todos, respondendo mais adequadamente ao princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição de 1988 e na LDB. O Conselho Estadual de Educação (CEE) propõe também a colaboração dos Conselhos Tutelares no sentido de velar pela freqüência dos alunos à escola.

Com base nessas orientações, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implanta, em todas as suas escolas de ensino fundamental no ano de 1998, ciclos de aprendizagem, organizados em dois blocos, da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série. Dada a resistência histórica à idéia de se eliminar a reprovação como instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem, essa Secretaria, ao lado dos fundamentos de ordem politicosocial, fortalece seus argumentos na dimensão psicopedagógica. Como em outras propostas, entende-se que os avanços sociais, afetivos e cognitivos não seguem um percurso linear, não representam a soma de sucessivas aquisições, nem resultam de conquistas pontuais e específicas, mas são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da interrelação de múltiplas aprendizagens. Outro aspecto destacado é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.

3.2.6 O panorama atual das escolas sob o regime de *ciclos de formação*

Durante os anos de 1960, se já fosse admitido a título de experiência e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ensino em ciclos manifestou uma

tendência crescente de expansão, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (Art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incidem também sobre esse assunto, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que essa modalidade de ensino torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem.

Com o advento dos PCNs os *ciclos de formação* passam a ser institucionalizados como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, uma vez que no enfoque das *sociedades do conhecimento* que entremeiam as orientações para as reformas educativas no ensino, é fundamental para que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações, de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo.

A aprovação do Plano Nacional de Educação, mediante a Lei Federal nº. 10.172, de 09 janeiro de 2001, propõe, entre seus objetivos, a elevação geral do nível de escolaridade dos educandos população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas (BRASIL, 2002, p 208).

Os indicadores educacionais revelam que o atendimento às crianças de sete a 14 anos no ensino fundamental está quase universalizado, ao apresentar uma taxa de 97% de escolaridade. Os dados sinalizam para uma melhoria dos índices de desempenho, evasão e repetência, no entanto, ainda convive-se com um elevado índice de atraso escolar, conforme o Censo Escolar de 1999.

Dados do INEP (BRASIL, 2006) demonstram que 44% dos alunos do ensino fundamental que apresentam distorção idade-série. Conforme expressam os dados, isso significa que as iniciativas com vistas a uma melhoria do padrão de eficiência escolar são utilizadas nesse nível de ensino, no entanto, são incipientes às necessidades de atendimento aos diferentes coortes de idade na faixa de escolaridade obrigatória e que a correção dessa distorção possibilita adotar medidas de alto interesse para a melhoria da qualidade do ensino. As medidas mais adotadas estão: aumento da jornada diária de 4 horas-aulas para tempo integral; ampliação dos insumos pedagógicos necessários a aprendizagem mais eficiente, tais como:

livros escolares, equipamentos para laboratórios, computadores e demais recursos didáticos, capacitação de professores, ou ainda, a ampliação do ensino obrigatório de oito para nove séries, mediante a Lei Federal nº. 11. 274, de 06 de fevereiro de 2006 que institui o ensino fundamental de 9 anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Este fato já se constitui uma realidade em diversos países da América Latina.

Dados revelados pelo INEP pelo Censo Escolar de 2000 demonstram que:

quase 8,5 milhões os alunos que cursam o ensino fundamental regular com mais de 14 anos, aos quais devem agregar-se mais três milhões que freqüentam cursos para jovens e adultos, significa admitir que aos desafios desse nível de ensino, decorrentes da natural diversidade da composição sociocultural da clientela, vêm juntar-se outros (BARRETO; MITRULIS, op.cit. p. 209).

Esses dados são resultantes dos percursos escolares inconsistentes, repletos de evasões e/ou reprovações repetidas e fruto das conseqüentes transformações nas experiências de vida individuais dos alunos, uma vez que se trata de educandos em processo de construção de identidade como adultos mais autônomos em relação às suas famílias, à produção e ao consumo da cultura, ao exercício da cidadania política, à inserção no mundo do trabalho e à subsistência pessoal e o tempo para esses se constituem momentos que precisam ser vivenciados com rapidez e não em *passos largos* como acontece no sistema escolar.

A proposta do regime de ciclos ao se difundir amplamente nas reformas educacionais fez com que muitas administrações educacionais retomassem e reelaborassem propostas experimentadas em gestões anteriores, embora de vertente política ou advindas de concepção partidária diferenciadas, multiplicando iniciativas com características e ênfases semelhantes nas redes escolares dos estados e municípios brasileiros.

A organização do ensino em ciclos é ancorada em projetos pedagógicos que, em princípio, devem estar direcionados para: a autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares.

O Censo Educacional do ano 2000 ressalta que naquele ano o regime de ciclos estava sendo adotado por 18% do total das escolas de ensino fundamental existentes no país, o que representava uma realidade muito modesta. Naquele ano, menos da metade das escolas estaduais possuíam ciclos (45,5%), ao passo que um percentual bem menor de escolas com esse regime se encontrava nas redes municipais (13,2%), ainda que, em números absolutos, haja mais escolas municipais com ciclos do que escolas estaduais, uma vez que a Lei nº. 9394/96 estabeleceu que o ensino fundamental é da competência administrativa do sistema municipal de ensino, enquanto que o ensino estadual efetivará o ensino médio. Nos estabelecimentos de ensino privado, o regime não se expandiu de forma expressiva, apenas (3,3%) das escolas privadas implementaram. A rede federal de ensino fundamental é muito pequena, assim como insignificante o percentual de estabelecimentos dessa dependência administrativa que funciona sob o regime de ciclos (BRASIL/INEP, 2000).

Torna-se inviável estabelecer a relação de matrículas por unidade escolar uma vez que o número de escolas não é proporcional à quantidade de matrículas em cada estabelecimento de ensino, haja vistas que o tamanho das unidades escolares é muito variado, como se pode verificar cotejando os dados da tabela da unidade de estudo a seguir.

Não se dispõe de informação precisa no ano 2006 sobre a quantidade de alunos no regime de ciclos, visto que o número de matrículas é coletado independentemente do tipo de organização da escola. Além disso, a mesma escola pode adotar mais de um tipo de organização, sendo freqüente que apresente ciclos nos anos iniciais e mantenha a seriação nas turmas mais avançadas, seja por ter optado pela implantação gradativa dos ciclos, seja por ter decidido não estendê-los a todas as séries. Desse modo, a consideração dos dados disponíveis permite uma idéia apenas grosseiramente aproximada do contingente de alunos sob tal regime (BRASIL/INEP, 2005).

As redes estaduais são as que, proporcionalmente, mais aderiram aos ciclos, o fato de possuírem escolas de tamanho médio, bem maiores do que as mantidas pelas prefeituras, pois, permitiam um maior número de matrículas do ensino fundamental sob esse regime. Essas evidências levam a supor que a quantidade de alunos que estudaram nos ciclos não era tão pequena como se pressupunha à primeira vista.

Dentre as regiões, a Sudeste foi a que se mostrou mais inclinada a implantar os ciclos e também a que possui a maior população escolar. De suas redes escolares, 54,4% das escolas adotaram o sistema de ciclos e, dentre elas, quase 90% das escolas estaduais, responsáveis por metade das matrículas do ensino fundamental. Esses números se tornaram mais evidentes nas escolas municipais pois 48,6%, dos alunos pertencentes a redes populosas como as de São Paulo e Rio de Janeiro, ainda que esta última apresente uma organização mista. Tal fato significa dizer que nessa região se encontrava a maior concentração de alunos que passaram pela experiência de ciclos no país.

Barreto e Mitrulis (2004, p. 210) informam que nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste é na rede estadual de ensino fundamental que a maioria das escolas adotou os ciclos de formação, e apresentam estes percentuais respectivamente 89,1%, 26,6% e 33% da totalidade.

Na região Sul são as escolas municipais que apresentam um maior percentual de adesão (15,9%), enquanto na região Norte, as escolas particulares (10%). Quanto aos estados, com exceção de Acre, Roraima e Maranhão, os demais apresentam, nas diferentes redes que compõem seus sistemas de ensino, algum percentual de escolas com ciclos embora bastante diversificados (op. cit).

O estado de São Paulo foi o único Estado da federação em que todas as escolas foram organizadas sob esse regime. Com quase quatro milhões de alunos, implantou não só a maior experiência, como a que maior impacto produziu na trajetória da população escolar. São Paulo vem seguido, em termos percentuais, por Mato Grosso do Sul, 96,9%, Espírito Santo, 93,4%, Rio Grande do Norte, 88,1%, Rio de Janeiro, 78,7%, e Minas Gerais, 73,6%, embora esses índices devam ser considerados com cautela, por conta dos sistemas mistos (BRASIL/INEP, 2002).

Representando uma tendência inversa estão os estados do Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Sul e Goiás, pois o Censo Escolar de 2001 apresentou percentuais de escolas estaduais com ciclos próximos ou inferiores a 5%, e Paraíba e Sergipe adotaram esse tipo de organização em suas redes estaduais.

O Estado de Minas Gerais, que adotara para a sua rede o regime de ciclos entre 1995 e 1998, opta, na gestão política que se segue, pela flexibilização da medida, remetendo às unidades escolares a decisão de manter ou não os ciclos, apoiada em seus conselhos de escola e nas diretrizes do projeto pedagógico de

cada uma. Os dados do Censo Escolar de 2001 indicam, contudo, que o nível de adesão àquela época foi grande.

Em virtude dos fatos apresentados, verifica-se que há duas orientações gerais de ordem pedagógica, relativas ao currículo e à avaliação do sistema em ciclos, que merecem ser registradas. Do ponto de vista curricular, as redes que adotam ciclos seguem as referências oficiais, sejam elas provenientes da nação, do estado ou do município, ou, como nas localidades mencionadas, porém, deixam em aberto a avaliação, encarregando os professores e a comunidade escolar de pautarem no próprio currículo os critérios avaliativos posto em prática pelas escolas de ensino fundamental.

Ao lado da avaliação continuada do processo de aprendizagem, com o desempenho dos alunos das redes escolares passando a ser monitorado por sistemas padronizados de aferição do rendimento da população escolar em larga escala, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus congêneres em alguns estados como Minas Gerais, São Paulo e o Ceará, dentre outros, criados na década de 1990.

Em face do sistema nacional de avaliação, implantado pelo INEP/SAEB, o regime de ciclos começa a ter também um outro referencial de avaliação cujo foco é a qualidade do ensino e aprendizagem e não a quantidade de alunos matriculados regularmente.

4 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DO CEARÁ

Dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação, nos anos 90 no Ceará, as que introduziram os *ciclos de formação*, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino.

Ao colocar em evidência e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, a escola de ensino fundamental obrigatória às crianças de 7 a 14 anos, os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não-repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa permanecer no sistema escolar e adquirir conhecimentos socialmente relevantes.

Os pressupostos do ciclo de formação propõem-se a situar as políticas de introdução de ciclos no contexto da educação no Ceará, destacando diferentes significados, atribuídos pelas múltiplas experiências de redes públicas de ensino, que têm discutido questões postas pela sua implementação e fazendo considerações sobre seus resultados e impactos (CEARÁ, 1998).

Os ciclos compreendem alternativas de organização do ensino fundamental, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, os ciclos de formação têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a

rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Os fatos abonadores vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (BARRETTO; MITRULIS, 2004).

A denominação ciclo já teve outros significados na educação brasileira, assim como a idéia básica dos ciclos já esteve contida em iniciativas que receberam outras denominações. Com vistas a evidenciar usos e sentidos do termo, uma breve retrospectiva de acepções presentes na legislação cearense que trata da educação institucionalizada, ressignificando o ensino fundamental na modalidade ciclos, no Ceará, bem como de iniciativas de reorganização da escola implementadas em redes escolares, estadual e municipal, as quais expressam, em seu delineamento, elementos do conceito de ciclos.

Para tanto, iluminou-se nos documentos oficiais oriundos da Secretaria de Educação do Ceará, Conselho de Educação do Ceará, mediante documentações oficiais, tais como: A Escola Viva, Concepção de Ciclos, Estrutura do Sistema de Ciclos e Avaliação nos Ciclos de Ensino no Ceará.

4.1 Ressignificando o ensino fundamental na concepção de ciclos no Ceará

Algumas medidas gerenciais e pedagógicas foram implantadas no Estado do Ceará, como alternativa de intervenção na problemática da evasão, reprovação, distorção idade-série, fatos geradores de exclusão das crianças e jovens da escola, reforçando uma ordem social desigual. Destaca-se entre elas, o redimensionamento do processo de alfabetização, a respectiva reestruturação curricular que vem se construindo com a definição a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para cada etapa do ensino, o restabelecimento do processo de avaliação de aprendizagem e o Projeto Escola Viva delineados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. A concepção e a implementação desses programas e projetos educativos e pedagógicos são consideradas os carros-chefes da organização dos Ciclos de Formação no cenário educacional do Ceará (CEARÁ, 2000).

Os Ciclos de Formação ampliam e fortalecem a reconceptualização pedagógica presente no Projeto Educativo do Estado, haja vista que defendem o

redimensionamento do tempo e do espaço escolar, a flexibilização dos conteúdos escolares, rompendo assim com a fragmentação do conhecimento e, sobretudo, com o caráter classificatório da avaliação que favorece a reprovação e a evasão na escola, contribuindo para a exclusão de crianças e jovens dos ambientes escolares. A implantação dos Ciclos de Formação tem respaldo legal na atual LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996) no Art. 23, que estabelece:

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 (BRASIL, 2000).

A proposta da organização do ensino em ciclos é direcionada para a *cultura do sucesso escolar* que visa um trabalho de reorganização de todos os espaços educativos da escola e pressupõe o currículo, como processo que busca uma perfeita interação do conhecimento sistematizado, trabalhado na escola com a realidade sociocultural.

Na reconceptualização pedagógica em desenvolvimento mediada pela concepção dos ciclos de formação, implementa-se nova visão de homem, sociedade, escola, conhecimento, educação, currículo e aprendizagem. Nesta perspectiva (CEARÁ, 1998) são adotadas as seguintes concepções de:

- *homem*: ser histórico e social que pensa, raciocina, deduz e abstrai e também, como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Um ser que, em suas relações sociais consigo, com os outros e com o mundo forme-se um homem integrado, participativo, ousado, reflexivo, crítico, autônomo, livre de preconceito, criativo, curioso, investigador, solidário, cooperativo e construtor de sua realidade, de uma sociedade humana, democrática, solidária e justa;
- *escola*: instituição capaz de desenvolver, no aluno, capacidades intelectuais, afetivas e sociais que lhe permitam apropriar-se plenamente dos conhecimentos acumulados, ou seja, ao invés de transmissora de conteúdos, esta escola tem como função social ensinar o aluno a pensar, ensinar as formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, independente de sua permanência no ambiente escolar... uma escola VIVA que é inovadora e democrática; pólo cultural da comunidade; prepara o aluno para a vivência de direitos plenos; e constrói o seu caminho, buscando construir uma história de sucesso que seja especialmente uma história de sucesso do aluno;
- *conhecimento*: resultado de um processo interativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto, modificando-o e sendo por ele cognitivamente modificado;

- *educação*: processo consciente de livre adesão do sujeito, através da ação educativa da escola (enquanto processo formal) que cumpre uma função social de transmitir saberes historicamente acumulados e de construir/ reconstruir o conhecimento na perspectiva da formação de indivíduos integrados no tempo, no espaço, na sociedade;
- currículo: programação curricular que avança do sentido da construção dos saberes e conhecimento. Tradicionalmente, denominado de grade, lista, rol de conteúdos, de disciplinas, dos índices de livros didáticos. Atualmente, trata de "um pacto celebrado entre várias instâncias da sociedade, da educação e da escola em torno de um Projeto Pedagógico assumido pelas instituições escolares, entendido, portanto, como um conjunto de decisões sobre o projeto formativo de homem, envolvendo valores sociais e culturais, interesses e aspirações pessoais e coletivos" (CEARÁ, 1998, p. 9).
- aprendizagem que supera a concepção transmissiva e cumulativa, de conteúdos, para uma concepção de aprendizagem significativa em que alunos, auxiliados pelo professor ou outros atores ou até mesmo sozinhos constroem significados e atribuem sentido ao que aprendem (CEARÁ, 1998, p. 16)

Torna-se importante destacar que os ciclos de formação têm a idade como critério inicial da organização das turmas. Entretanto, no decorrer do trabalho educativo, os níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem dos alunos são, necessariamente, uma referência basilar. Desse modo, a ação docente deve estar sempre atenta ao conhecimento prévio do aluno, fazendo desse conhecimento o ponto de partida.

4.2 Escola Viva: proposta pedagógica da escola pública cearense

A organização do ensino fundamental em ciclos de formação no Estado do Ceará se inspirou em grande parte na concepção e nas justificativas do projeto pedagógico da *Escola Plural*. Ao mesmo tempo, aderiu e absorveu orientações da Unesco e uma fundamentação Vigotskyana (CEARÁ, 1997a). Tal como em outras experiências, a rede estadual abre caminho ao ensino fundamental de nove anos, incorporando no primeiro ciclo, de três anos de duração, as crianças de seis anos de idade. Em continuidade, são propostos ainda mais três ciclos, com a duração de dois anos cada atingindo os alunos até a faixa dos 14 anos. O currículo é estruturado a partir de eixos norteadores, especificados por áreas de conhecimento que se pautam por uma perspectiva integradora. Um coletivo de professores para cada ciclo é constituído, sendo que dele também fazem parte o professor de apoio e os das

classes de aceleração. Os docentes que receberam referenciais curriculares básicos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais devem planejar coletivamente o curso e se revezar na docência das turmas (NUNES, 2001).

A implantação proposta é gradativa. Previa-se inicialmente a adoção dos dois primeiros ciclos em 40% das escolas, em 1998; no ano seguinte os ciclos iniciais seriam estendidos a mais 40% dos estabelecimentos, sendo que a introdução dos quatro ciclos no conjunto da rede seria consumada no ano 2000 (CEARÁ, 1997b).

Dados do Censo Escolar desse ano revelam, contudo, que a organização em ciclos ainda abrange apenas cerca de 60% das escolas estaduais cearenses. Atualmente, as escolas de ensino fundamental no Estado do Ceará vêm passando por um período rico em discussões e debates e de construção do seu projeto pedagógico, ensejado por várias razões que serão aqui declinadas (CEARÁ, op. cit).

Com base no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará, iniciado no período 1995-1998, e retomado em decorrência da reeleição do Governador Tasso Jereissati para o quadriênio 1999-2003, o projeto educativo do Governo, intitulado *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, direcionou suas ações educativas em três vertentes: todos pela educação, educação de qualidade e educação para todos.

Estas vertentes promoveram mudanças qualitativas, principalmente no que se refere a uma nova modalidade de administração escolar incrementada pela escola do Ceará, que institucionalizou o planejamento estratégico na abordagem participativa como o *carro-chefe* para a construção do Plano Estadual de Governo, generalizando esse tipo de planejamento para os demais segmentos governamentais, principalmente o setor educativo. Surge, portanto, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), estabelecendo que a gestão do ensino deverá ser conduzida por um núcleo gestor composto pelo diretor geral, coordenador administrativo e financeiro, coordenador pedagógico e pelo coordenador comunitário, todos estes indicados pela comunidade escolar através de eleição.

Adotando o planejamento participativo, toda a comunidade escolar do ensino fundamental elabora o seu projeto político-pedagógico, no qual são construídos os saberes das áreas curriculares instituídas pelos PCN que deverão ser desenvolvidas em pelo menos 75% das 800 horas da carga horária anual estabelecida como tempo mínimo para a efetivação do ensino fundamental.

Todos estes fatos pertinentes ao ensino fundamental necessitam ser estudados na perspectiva de construir e colaborar na elucidação de equívocos que as mudanças e transformações educacionais e escolares acontecem, e, por consequência, as sociais desencadeiam.

A política educacional do Estado do Ceará, na sua vertente de educação de qualidade, modifica as ações pedagógicas, ao propor o ensino na modalidade de ciclos para o ensino fundamental, nível que faz a ponte entre a educação infantil e o ensino médio. A proposta de organização do ensino em ciclos, voltada para a cultura do sucesso escolar, rompe com a seriação e avança no sentido de organizar o ensino, considerando a faixa etária, as aproximações de interesses, necessidades e dificuldades dos educandos dentro de um mesmo ciclo, viabilizando a escola trabalhar com maior flexibilidade, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno.

A implantação da pedagogia do sucesso escolar pressupõe um trabalho de reinvenção de todos os espaços educativos da escola, especialmente o espaço curricular, que precisa encontrar caminhos para, efetivamente, resultar na formação do homem em suas várias dimensões. A reconstrução do trabalho pedagógico considerando a diversidade social e cultural dos alunos requer, sobretudo, uma metodologia facilitadora da integração dos conhecimentos sistematizados das diversas áreas do ensino e outros conhecimentos que os alunos vão construindo com suas múltiplas experiências de vida.

4.3 A concepção dos ciclos de formação no programa Escola Viva

O documento *Escola Viva*, editado pela Secretaria de Educação do Ceará explicita no projeto pedagógico que:

A escola precisa ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais, afetivas e sociais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados, ou seja, ao invés de mera transmissora de conteúdos, a escola tem a função social de ensinar ao aluno a pensar e ensinar as formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que eles possam agir, ao longo de sua vida independente de sua permanência na escola (CEARÁ, 1997, p. 11).

A partir desta compreensão, vislumbra-se uma concepção de homem como um ser social que pensa, raciocina, deduz e abstrai e também, como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Portanto, o conhecimento resulta num processo interativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto, modificando-o e sendo por ele cognitivamente decodificado. É a partir dessas interações (organismo-meio físico e social) que o indivíduo constrói formas cada vez mais elaboradas de adaptar sua inteligência à complexidade do mundo que o rodeia (DAVIS; OLIVEIRA, 1993).

Com respaldo, então, nestas concepções de escola, de homem e de conhecimento, é que se delineia a organização do ensino em ciclos. Esta organização tem, ainda, apoio em um conjunto de pressupostos de origem psicopedagógica, antropológica, filosófica e sociológica sendo, por conseguinte, marcada fundamentalmente por uma concepção sociointeracionista que subsidia o redimensionamento das práticas pedagógicas, entendendo a aquisição do conhecimento como um processo construído e em construção e tendo como referencial a interação sujeito-realidade, na qual o homem é visto como alguém que transforma e que é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (CEARÁ, 1997, p. 11).

Desse modo, a Secretaria da Educação Básica do Ceará, estabeleceu a organização do ensino em ciclos inspirada nos postulados dessa concepção, destacando-se:

- o processo de desenvolvimento intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo inclusive modificado por ela;
- a indissociabilidade dos aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores do aprendizado;
- as crianças com ritmos diferentes de desenvolvimento, implicando que a escola possibilite tempo e ritmos mais flexíveis na apropriação do conhecimento;
- o conhecimento como resultado da interação de pessoas: educar/educando;
- a autonomia como objeto no processo educativo;
- a escola como criadora de situações que conduzam a criança a reinventar e redescobrir a construção do conhecimento;
- o homem como ser social sujeito da sua história.

Complementando este campo conceitual em que se apóia a proposta, serão explicitados os processos de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica do ensino fundamental na modalidade ciclo:

- aprender a conhecer: - significa apropriar-se de uma cultura geral ampla com possibilidades de aprendizado em estudos específicos; pressupõe, também,
- o aprender a aprender para melhor aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação no decorrer da vida;
- aprender a conviver: - equivale a compreender o outro numa relação de interdependência ;
- aprender a ser. - requer desenvolver melhor a própria personalidade para agir com crescente capacidade de autonomia, de juízo e de responsabilidade pessoal (DELORS, 2002, p. 90)

Esses pilares favorecem o pleno desenvolvimento do educando, de suas potencialidades e de seu preparo para o exercício da cidadania, contribuindo, assim, para a formação integral do homem e constituem-se elementos pedagógicos necessários à compreensão dessa modalidade de ensino, cuja estrutura organizacional delineia-se a seguir (CEARÁ, 1997, p. 11).

4.4 Estrutura organizacional do sistema de ensino em ciclos

O Quadro 2 ilustra a estrutura da educação básica que foi implantada no Ceará em 1998, em regime de colaboração Estado/Município, e que se encontra em processo de desenvolvimento, conforme o previsto e estabelecido em 1998 mediante o Parecer nº 1014/98 que *aprova o Projeto Escola Viva - Organização do Ensino em Ciclos*, para implantação, na rede pública do Ensino Fundamental do Ceará (CEARÁ, 1998).

QUADRO 2 – Educação Básica do Sistema de Ensino Público do Estado do Ceará. Estrutura Organizacional. 1997.

NÍVEIS E DURAÇÃO	MODALIDADE IDADE DOS ALUNOS	Nº. DE ANOS LETIVOS
Ensino Fundamental 9 anos	1º Ciclo: 6, 7 e 8 anos 2º Ciclo: 9 e 10 anos 3º Ciclo: 11 e 12 anos 4º Ciclo: 13 e 14 anos	9
Ensino Médio 3 anos	1ª Série: 15 anos 2ª Série: 16 anos 3ª Série: 17 anos	3

Fonte: CEARÁ (1997, p. 17).

4.4.1 O primeiro ciclo: crianças com 6, 7 e 8 anos de idade

De acordo com as diretrizes emanadas da SEDUC (1999) citado por CEARÁ (1997, p.19), o primeiro ciclo se caracteriza por desenvolver o processo de alfabetização e atende crianças de 6, 7 e 8 anos. É importante, então, para que a criança seja bem-sucedida nesta etapa, e que o pensamento e a linguagem sejam considerados *processos interdependentes*. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas. Através da linguagem, a criança entra em um mundo inteiramente novo de coisas e aprende a compreender, tornando-se capaz de lidar com suas experiências e o meio ambiente de modo diversificado.

É necessário considerar, ainda, que a criança vive num mundo mágico, desenvolvendo atividades lúdicas. Já tem consciência de si mesma e é capaz de ampliar seu universo social e individual mais intensamente. Seu pensamento vai se tornando pouco a pouco reversível. Esta reversibilidade torna possível à criança operar com classes e relações. Apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem e nas suas intenções com os companheiros.

Começa a relacionar-se com a realidade física e social de forma mais objetiva. Em decorrência do decréscimo do egocentrismo, a criança assimila o ponto de vista das outras pessoas e absorve a cultura grupal com maior receptividade e amizade, sendo capaz de conhecer as coisas do seu mundo imediato.

Assim, é fundamental que a prática didática privilegie atividades que:

- desenvolvam a imaginação e a fantasia através da literatura infantil, das dramatizações, dos jogos e de outras manifestações artístico-culturais;
- trabalhem as linguagens como objeto de curiosidade, prazer e jogo;
- enfatizem o trabalho em dupla, dando a maior viabilidade da coordenação de informações entre dois, avançando em seguida para experiência grupais;
- contribuam para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, possibilitando o estabelecimento de relações entre a criança e o mundo que a cerca;
- trabalhem as noções espaço-temporais, partindo da vivência mais imediata da criança, numa abordagem, para compreensão da sua realidade;
- explorem as regiões do corpo e do homem a partir da identificação do próprio corpo da criança, reconhecendo as funções da cada parte.

4.4.2 O segundo ciclo: crianças com 9 e 10 anos de idade

Pressupondo que a alfabetização esteja consolidada no primeiro ciclo, o currículo do segundo ciclo deve voltar-se para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades para lidar com a informação. Neste ciclo, os mecanismos relacionados à fala adquirem nova função. Por conseguinte, a percepção verbalizada, na criança, não mais se limita ao ato de rotular. A fala adquire uma função sintetizadora, a qual, por sua vez, é instrumental para atingir formas mais complexas da percepção cognitiva. No desenvolvimento cognitivo, a criança já domina as relações de inclusão e complementos referentes ao seu cotidiano, inicialmente de natureza concreta. Ao final deste ciclo, a criança é capaz de realizar classificação utilizando conceitos abstratos, como também consegue conferir as classes, formando um caráter hierárquico de um sistema de inclusão. Tem interesse em participar de atividades coletivas e regradas. Tem capacidade de interpretar a origem das regras e até de modificá-las, embora não assimile ainda o sentido da existência dessas regras.

Os valores éticos são produtos da experiência cotidiana, ou seja, da adequação ou dos conflitos entre as ações individuais e sanções sociais decorrentes, podendo ocorrer comportamentos inadequados, como a agressividade, o retraimento e a regressão. Iniciam-se, portanto, as primeiras indagações sobre si mesmo, sobre a natureza e os problemas do ambiente.

A escola é um fator importante no processo de identidade e o desempenho escolar é mais valorizado. Quanto à competência, a criança passa a buscar a valorização dos adultos e o respeito dos colegas por suas realizações. Estudar é uma habilidade que pode ser mais sistematizada, porque os alunos já têm o domínio da língua escrita já podem utilizar a leitura e a escrita como instrumento privilegiado para a compreensão das diversas áreas.

4.4.3 O terceiro ciclo: crianças com 11 e 12 anos de idade

O terceiro ciclo é caracterizado pela pré-adolescência, quando o sentimento de identidade provém da coerência e da continuidade do autoconceito que vem sendo construído. O crescimento físico, muito rápido, e a maturidade sexual são pontos de desafio para o equilíbrio emocional dos jovens. Por volta dos 11 anos, ocorre a primeira fase do deslizar para a adolescência, em razão das transformações intelectuais e físicas que se esboçam. É a partir dos 11 anos que, segundo Piaget (1971), se dá o período das operações formais, quando a criança se torna capaz de dominar uma lógica dedutiva, bem como indutiva; sua exploração e pesquisa tornam-se mais sistemáticas e ela é capaz de realizar várias operações complexas interiormente, “de cabeça”. Aos 12 anos, ganha espaço o interesse predominantemente por si mesmo. Aparecem modos de pensar, de vestir e de agir que prefiguram o espírito adulto. É a idade da revelação das potencialidades futuras que a educação precisaria explorar.

Essas mudanças são acompanhadas por mudanças fisiológicas e físicas promovendo transformações nas relações interpessoais. De forma gradual, a criança deste ciclo avança do grupo do mesmo sexo em direção ao grupo heterossexual. A organização das atividades coletivas tem papel importante neste período, com o grupo alcançando consistência e estabilidade que não tinha até então. Como membro desse grupo, a criança tem seu lugar, sua função e vive aventuras que tanto lhe satisfazem a

necessidade de ação como a de afirmação do eu. Ela não é, todavia, membro de apenas um grupo. Pode, ao mesmo tempo, ser membro de uma classe, de um grupo de brincadeiras ou de um movimento de juventude.

4.4.4 Quarto ciclo: crianças com 13 e 14 anos de idade

Caracterizado pelo início da adolescência, no quarto ciclo os alunos estão vivendo momento muito importante do seu desenvolvimento pessoal. Nesta fase, há conflitos da aceitação do corpo e busca do amor em função da definição de identidade. O adolescente questiona as regras de convivência estabelecidas. O autodesenvolvimento e a satisfação com a vida dependem da aceitação da aparência física, das habilidades acadêmicas e sociais.

Com sua inserção no mundo dos adultos, dá-se a expressão nas tarefas sociais, resultando na independência na tomada de decisão, na resolução de problemas, na capacidade do uso da tecnologia. O adolescente, ao contrário da criança, reflete sobre seu mundo social e sobre o seu eu. Sua vida afetiva afirma-se através da dupla conquista da personalidade e de sua integração na sociedade adulta. Esta integração não ocorre sem conflito, dada a característica questionada e a necessidade de afirmar-se, próprias dessa fase. A adaptação à sociedade ocorrerá automaticamente, quando o adolescente de reformados transformar-se em realizador.

No desenvolvimento cognitivo, ocorre a ampliação da classificação e seriação e dos conceitos abstratos, como justiça, verdade, moralidade, perspectivas e conceitos geométricos. Também há o desligamento da realidade física que permite ao adolescente raciocinar com acontecimentos reais ou abstratos e hipotetizar as possíveis conseqüências de cada uma das soluções propostas. As operações passam a ocorrer verbalmente.

O currículo, neste ciclo, deve possibilitar ao aluno pensar de forma sistematizada, criar hipóteses de solução dos problemas individuais e sociais, comprovando a validação de cada uma delas, através de uma análise lógica, o que se solidifica na formação básica.

4.5 Pressupostos de avaliação psicopedagógica nos ciclos de ensino no Ceará

As práticas pedagógicas que ensejam a organização do ensino em ciclos se completam através de um processo de avaliação formativa, contínua e processual. Por conseguinte, para se chegar a uma proposta concreta de avaliação das aprendizagens dos alunos de maneira diferenciada, deve-se, de acordo com CEARÁ (1997, p.19):

- coletar informações da situação escolar dos alunos, do seu ambiente socioeducativo e familiar;
- comprovar a necessidade de um tratamento diferenciado entre filhos de pais letrados e de pais analfabetos/semi-analfabetos, através da constatação das dificuldades que têm os alunos provenientes de um ambiente de menos instruídos;
- incentivar a troca de experiências entre os alunos, através da definição de equipes formadas por alunos com bom aproveitamento e alunos com dificuldades;
- avaliar os alunos mais defasados acerca das experiências recebidas a partir de seus colegas, e,
- avaliar os alunos embasados de acordo com o nível normal do ciclo.

Após todos estes passos, seguidos de perto pelo professor, será possível definir uma estrutura de avaliação que poderá, ao mesmo tempo, avaliar o andamento normal dos alunos ditos “normais” e acompanhar o processo de aceleração, de acompanhamento dos alunos com defasagem de base. Isto justifica a necessidade de uma diferenciação tanto no tratamento dos estudantes quanto no processo de avaliação deles.

A avaliação normal, no plano do conteúdo do ciclo correspondente, medirá o andamento normal da aprendizagem dos mais adiantados, enquanto um tipo de avaliação paralela irá acompanhar o nivelamento de ensino-aprendizagem dos demais alunos.

4.6 Avaliação dos ciclos de formação nas escolas públicas de ensino fundamental no estado do Ceará

A documentação relativa às práticas pedagógicas que ensejam a organização do ensino em ciclos de formação no Ceará se consubstancia mediante um processo de avaliação formativa, contínua e processual. Por conseguinte, o documento que emergiu da Secretaria de Educação do Ceará – Escola Viva – relata que para se chegar a uma proposta concreta de avaliação da aprendizagem dos alunos de maneira diferenciada, deve-se:

- colher informações acerca de cada aluno e de seu ambiente familiar;
- comprovar a necessidade de um tratamento diferenciado entre filhos de pais letrados e de pais analfabetos/semi-analfabetos, através da constatação das dificuldades que têm os alunos provenientes de um ambiente de menos instruídos;
- incentivar a troca de experiências entre os alunos, através da definição de equipes formadas por alunos com bom aproveitamento e alunos com dificuldades;
- avaliar os alunos mais defasados acerca das experiências recebidas a partir de seus colegas; e
- avaliar os alunos embasados de acordo com o nível normal do ciclo (CEARÁ, 1997, p. 19).

Após todos esses passos, seguidos de perto pelo professor, é possível definir uma estrutura de avaliação que poderá, ao mesmo tempo, avaliar o andamento normal dos alunos ditos “normais” e acompanhar o processo de aceleração, de acompanhamento dos alunos com defasagem de base. Isto justifica a necessidade de uma diferenciação tanto no tratamento dos estudantes quanto no processo de avaliação deles.

A avaliação normal, no plano do conteúdo do ciclo correspondente, medirá o andamento normal da aprendizagem dos mais adiantados, enquanto um tipo de avaliação paralela irá acompanhar o nivelamento de ensino-aprendizagem dos demais alunos.

4.7 Delineamento dos procedimentos de avaliação do ensino fundamental em ciclos de formação na escola pública do estado do Ceará

Por mais significativa que seja a contribuição da literatura sobre avaliação educacional, no que se refere á definição de planos e modelos de avaliação, a elaboração de um modelo adequado para avaliar um programa específico não pode fugir de responder a, pelo menos, três questões fundamentais: o que avaliar, para que avaliar e como avaliar (SCRIVEN, 1989).

A resposta a essas questões poderia ser simples se o objeto dessa ação avaliativa também o fosse. Na verdade, o *Programa Escola Viva: organização do ensino em ciclos – proposta político-pedagógica*, implantado no estado do Ceará, a partir de 1998, em regime de colaboração entre estados e municípios, com vistas a incorporar todo o sistema educacional público cearense com a finalidade de fomentar a cultura do sucesso escolar (CEARÁ/SEDUC, 2000).

O programa se constitui num conjunto complexo de intenções, princípios, objetivos gerais e específicos, referenciais curriculares básicos – primeiro e segundo ciclo, o currículo sob a forma de projeto pedagógico consubstanciadas em metas, estas por sua vez operacionalizadas em alvos quantitativos e qualitativos para os quais se direcionam os indicadores educacionais relativos a distorção idade-série.

Diante da riqueza e complexidade desse objeto de estudo, é indispensável a utilização de urna abordagem metodológica de avaliação de programa capaz de apreender, no seu dinamismo, as condições concretas que, em cada um dos segmentos do programa, contribuíram para o desenvolvimento do Programa ou dificultaram a sua execução.

A metodologia e os procedimentos que nortearão as ações avaliativas direcionadas ao Programa Escola Viva será a *avaliação de mérito ou valor de alguma coisa ou instituição*. (SCRIVEN, 1978). Essa abordagem deverá permitir a ultrapassagem desse primeiro nível de análise e chegar à compreensão e interpretação dos efeitos qualitativos e quantitativos do Programa, bem como detectar alternativas ou tendências para o seu desenvolvimento. Para tanto, Scriven (op. cit) dividiu o processo de avaliação em dois momentos:

- a) julgamento dos instrumentos de coleta de dados, da atribuição de pesos aos objetivos e a seleção de critérios e padrões;

- b) julgamento do valor ou do mérito de um programa educacional, com base na coleta sistemática de dados do desempenho, na combinação desses dados com um conjunto de metas valoradas e na análise dessa informação (DEPRESBITERIS, 1989, p.21).

Scriven (1978) estabeleceu, ainda, uma diferença significativa entre os objetivos e as funções da avaliação. Os objetivos da avaliação encaminham-se para o julgamento do mérito de um programa, enquanto as funções direcionam-se para a melhoria do programa, para o impacto de seus efeitos. O julgamento pode ser operacionalizado nas modalidades: formativa e somativa. A avaliação de programa na vertente formativa visa à coleta de dados e informações que serão utilizadas na melhoria do programa em suas partes ou no seu todo. Já a avaliação de programas na vertente somativa tem por finalidade a coleta de informações para julgar o valor final de um programa institucional, podendo expressar dois tipos de julgamento: os *intrínsecos* relativos ao conteúdo, procedimentos, materiais currículos etc, e os *extrínsecos* que se relacionam aos efeitos do programa.

Os primeiros pressupostos de avaliação de programas delineados por Scriven (op. cit.) enfatizavam a avaliação referenciada aos objetivos do programa. Posteriormente, encaminhou suas proposições avaliativas para os efeitos do programa, uma vez que os objetivos podem direcionar o avaliador e, por via de consequência, instalar tendenciosidade no processo avaliativo. A preocupação maior era a qualidade do programa e não com o consecução dos objetivos. Ressaltava que os dados quantitativos são importantes, no entanto, os dados qualitativos expressam a fonte principal das interpretações e julgamentos sobre o programa em processo de avaliação. Portanto, não se deve considerar apenas os aspectos técnicos do programa, mas, também, os seus efeitos sociais.

Estas são as razões teórico-metodológicas que induziram a opção pelo *design* de avaliação preconizado por Scriven (1978), ou seja, *a avaliação do mérito de um programa*. Por conseguinte, serão delineadas as respostas relativas às indagações sobre a avaliação do objeto de estudo:

- *o que avaliar?* - O Programa Escola Viva, que será delineado na próxima subunidade do estudo;

- *para que avaliar:* para identificar, analisar e interpretar os êxitos, sucessos e os pontos fortes do programa quanto ao mérito de seus efeitos e, concomitantemente, determinar os obstáculos, dificuldades e os pontos fracos evidenciados durante a sua execução com vistas a redimensionar e redirecionar as sua diretrizes e metas com vistas a promoção dos efeitos sociais do programa, ou sintetizando, qual a finalidade da avaliação, e,
- *como avaliar:* coletando-se dados e informações quali-quantitativos cujos procedimentos operacionais serão explicitados na metodologia da avaliação.

Delinear, portanto, um plano de avaliação que se ajuste adequadamente a este programa exige uma aproximação com o objeto de estudo, no caso, o ensino fundamental na modalidade ciclo, uma vez que cada um dos segmentos apresenta especificidades próprias e peculiar trajetória. Além disso, como o programa, ainda, se encontra em desenvolvimento e seus projetos em diferentes estágios de execução há que se prever uma ação avaliativa que descrevendo e analisando o processo seja capaz de recuperar a sua trajetória e de explicitar e interpretar os seus resultados.

4.7.1 O foco da avaliação

Iluminada pelo relatório da pesquisa *Avaliação de Aprendizagem nos ciclos de Formação e Classes de Aceleração* ensejada pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação da SEDUC, pode-se sumariar que a organização do ensino em ciclos no Estado do Ceará se configura do seguinte modo:

- as turmas são organizadas tendo como critério básico a idade. No 1º ciclo de formação, congregam-se alunos de 6, 7 e 8 anos. No 2º ciclo de formação, turmas de 9 e 10 anos, com no mínimo 25 e no máximo 30 alunos.
- os professores são designados para ensinar no ciclo de formação e não por turma. Cria-se o coletivo de professores para trabalhar numa carga horária semanal de 40 h/a lotadas na mesma escola, sendo 36 horas para ações de sala de aula e 4 horas para estudos (individual ou em grupo).

- as atividades são planejadas e efetivadas de modo diversificado, com jogos, brinquedos, jornais, revistas, livros didáticos, livros de literatura brasileira, sucatas, etc.
- os professores, em sua maioria, capacitaram-se em formação continuada e em serviço, com a realização de momentos intensivos (cursos de capacitação) e monitoramento pedagógico por intermédio do Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP).
- os Referenciais Curriculares Básicos, estabelecidos pela SEDUC e referendados pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, se organizam em ciclos de formação e, na sua efetivação, uma vez que há interseção entre os objetivos, conteúdos e processos didáticos, com ênfase na interdisciplinaridade.
- o paradigma classificatório e predominantemente somativo da avaliação é substituído pelo paradigma formativo e sistemático de caráter diagnóstico. Eliminaram-se os modelos de notas e reprovação, instituindo uma “ação de apoio pedagógico de modo a superar as dificuldades detectadas logo na ocasião de sua ocorrência” (CEARÁ/SEDUC, 1977).
- a avaliação da aprendizagem se torna processual, utilizando diversos instrumentos para a verificação do conhecimento. Existe uma ficha de acompanhamento onde se registra a aprendizagem dos alunos sob a forma dos conceitos: Avaliação Satisfatória (AS) e Avaliação Não Satisfatória (ANS).

Estes elementos constituem as atribuições precípuas do ensino aprendizagem na modalidade ciclos de formação no estado do Ceará, a partir de 1998, nas escolas de ensino fundamental estadual e municipal que aderiram ao projeto Escola Viva gradativamente. Após 2003, todo o ensino fundamental, que era gestado pelo estado, está sendo repassado para a dependência municipal.

4.7.2 Definição da problemática de avaliação – o que avaliar

Em face da análise dos objetivos gerais e específicos, o programa Escola Viva e da operacionalização do Plano de Avaliação direcionam o objeto de estudo para as seguintes questões básicas:

- o programa Escola Viva consolidou a meta: todas as crianças na escola, ou seja, o programa tem contribuído para aumentar os índices de matrícula no estado do Ceará, e quais as razões aventadas para a efetivação da matrícula?
- tem fomentado a cultura do sucesso, aumentando os índice e indicadores de aprovação, apontando fatos e motivos que propiciam a aprendizagem eficiente?
- propiciou a diminuição do fracasso escolar mediante o decréscimo dos índices de reprovação, abandono (evasão) e repetência, e, quais as variáveis apontadas para a existência do fenômeno?
- minimizou os índices e indicadores da distorção idade-série, demonstrando os mecanismos adotados para a diminuição da defasagem idade cronológica e anos de escolaridade?
- aprimorou e preparou os docentes para um desempenho mais eficiente e eficaz de suas funções? Quais as alternativas ou tendências para o seu desenvolvimento?

4.7.3 Para que avaliar

A avaliação tem como meta possibilitar o conhecimento da operacionalização e adequabilidade existentes entre os objetivos traçados pelo programa Escola Viva e as necessidades evidenciadas pela sociedade em relação ao ensino fundamental, com vistas a oferecer subsídios para o conhecimento do “estado da arte” do ensino fundamental em ciclos na escola pública do Ceará;

- a resignificação do ensino aprendizagem e da avaliação da aprendizagem;

- a reflexão sobre a política de educação incrementada pela Secretaria de Educação do Ceará e dos municípios que aderiram o ensino fundamental na modalidade ciclo;
- a comunicação dos êxitos e dificuldades do Programa Viva a Escola à sociedade, com vistas ao redimensionamento de suas ações

4.7.4 Como avaliar

Para responder às questões norteadoras que explicitam a problemática da avaliação do ensino fundamental em ciclos, torna-se necessário demonstrar os aspectos que serão considerados na investigação. A opção metodológica direciona a avaliação para ser efetivada mediante os procedimentos da pesquisa bibliográfica, da descritiva em campo nas vertentes: cartográfica e estudo de caso, via dados e informações quali-quantitativa.

O conjunto de itens abaixo demonstra as informações consideradas relevantes para a operacionalização dos objetivos da pesquisa-avaliativa.

As principais atividades dessa etapa podem ser descritas como:

- organização e análise da documentação;
- estabelecimento de condições para permanentes contactos entre pesquisador, SEDUC, CREDEs, Secretaria de Educação dos Municípios, gestores das instituições de ensino fundamental e as professoras de ensino fundamental na modalidade ciclo, e,
- delineamento de questões avaliativas, indicadores e critérios, para a coleta e organização/análise dos dados utilizados na avaliação.

O desenvolvimento dessas etapas permitiu subsidiar a operacionalização do modelo de avaliação proposto uma vez que a avaliação do mérito e dos efeitos do programa produziu dados globais e, ao mesmo tempo, detalhou aspectos peculiares do programa avaliado.

5 A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLO DE FORMAÇÃO NO CEARÁ NA VISÃO DOS ENTREVISTADOS

Os dados e informações encontrados na trajetória metodológica apresentam as configurações relativas aos sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados, apresentação dos dados expressos em tabelas e gráficos e uma análise avaliativa dos resultados que passam a ser explicitados nas subunidades de estudos que seguem.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa segue, também, as diretrizes do estudo de caso que tem como finalidade averiguar determinado fenômeno com vistas a refletir determinada situação sem o intuito de realizar generalizações. Por conseguinte, a escolha dos informantes (sujeitos da pesquisa) pode ser delineada mediante amostra não probabilística intencional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Em face ao exposto, foram selecionados 21 professores e 16 gestores escolares que compõem o conjunto de informantes da pesquisa que assim se caracterizam: os selecionados são vinculados aos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, que comunicaram informações sobre o ensino fundamental na modalidade ciclo possuem curso superior. Logo, está consolidado no Ceará o Art. 87 da LDB nº 9.394/96 que estabelece que todos os professores de qualquer nível do sistema regular de ensino terão que possuir curso superior. No ensino oficial desse estado, esse artigo da LDB sobre a formação docente foi regulamentado pelo Decreto Lei nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 (BRANDÃO, 2004, p.88).

Tal como foi aventada, a implantação dos ciclos de formação se prende ao dispositivo legal preconizado pelo Art. da Lei nº 9.394/96 que estabelece: O Art. 23 da mesma propositura legal fixa que:

a educação básica poderá organizar-se 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 sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Em face da prerrogativa legal, o sistema de ensino público, no nível ensino fundamental cearense, mediante o Programa Escola Viva, implementou e implantou os ciclos de formação, com a finalidade de minimizar a distorção idade-série, evasão, repetência escolar e melhorar os índices de escolaridade e a melhoria da qualidade do ensino.

A Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de 9 anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Esta propositura ratifica o que já vinha sendo efetivado no ensino fundamental na modalidade ciclo de formação no Ceará.

5.2 A realidade objetiva à luz da pesquisa avaliativa

Os objetivos da pesquisa têm por finalidade avaliar se o ensino na modalidade *ciclos de formação* tem efetivado o rendimento escolar dos alunos do estado do Ceará.

Nesta unidade de estudos, apresentam-se, inicialmente, os procedimentos metodológicos que propiciaram o cotejamento dos dados qualitativos que ensejaram o delineamento das categorias de análise.

Os dados quantitativos coletados nas entrevistas estruturadas e depoimentos informais, construídos conforme os *padrões* mínimos de eficiência, ou seja, a referência avaliativa delineada com vista à comparabilidade, julgamento e, por via de conseqüência, a avaliação do objeto de estudo. Os dados quantitativos foram coletados no setor de estatística da Secretaria de Educação do Estado do Ceará no conjunto dos dados cadastrais no *site* de informação eletrônica da instituição.

Selecionou-se a série histórica 2000 a 2005, equivalente a 6 anos consecutivos. A opção pelo *coorte histórico* se atém a possibilidade de evidenciar as tendências de aumento, declínio e distorção da realidade evidenciados em dados quantitativos com vista a analisá-los e avaliá-los mediante informações qualitativas coletadas no discurso e *falas* dos sujeitos da pesquisa.

Os dados sobre o ensino em ciclos de formação no Ceará foram coletados através de entrevistas-estruturadas. Em seguida, foram copilados e analisados em 18 categorias de análises, assim delineadas:

QUADRO – 3: Categorias de análise para estudo dos depoimentos e discursos. 2007

Categoria 1	Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa
Categoria 2	Descrição do ensino fundamental em <i>ciclos de formação</i>
Categoria 3	Organização dos <i>ciclos de formação</i>
Categoria 4	Capacitação docente para ensinar nos <i>ciclos de formação</i>
Categoria 5	Material distribuído sobre o ensino em <i>ciclos de formação</i>
Categoria 6	Filosofia e razões pedagógicas para a implantação do ensino em <i>ciclos de formação</i> .
Categoria 7	Orientações fornecidas às professoras para trabalhar nos <i>ciclos de formação</i>
Categoria 8	Diminuição da distorção idade-série com o advento do ensino fundamental em <i>ciclos de formação</i>
Categoria 9	Classes de aceleração: finalidades
Categoria 10	Reprovação e evasão no ensino fundamental na modalidade <i>ciclos de formação</i>
Categoria 11	Melhoria da qualidade do ensino fundamental promovida pelos <i>ciclos de formação</i>
Categoria 12	Planejamento do ensino fundamental em <i>ciclos de formação</i> e nas salas de aceleração
Categoria 13	Procedimentos de avaliação da aprendizagem
Categoria 14	Rendimento nas aprendizagens não satisfatório
Categoria 15	A leitura e a escrita dos alunos nos <i>ciclos de formação</i>
Categoria 16	Sala de recuperação ou aceleração
Categoria 17	Critérios para ingresso na sala de recuperação ou aceleração
Categoria 18	Temas relevantes sobre os <i>ciclos de formação</i> .

Para o estabelecimento das categorias de análise, foram elaborados os parâmetros avaliativos, ou seja, o padrão mínimo de eficiência que servirá de

referência para a avaliação (comparabilidade e julgamento) do programa educacional cearense cognominado Escola Viva.

O quadro 4 explicita as questões avaliativas que possibilitaram o delineamento das categorias de análise, bem como os indicadores para a coleta dos dados e informações e os critérios de avaliação que serão explicitados na subunidade de estudo: contexto escolar.

5.2.1 A realidade empírica analisada à luz dos critérios avaliativos

A análise das informações esboçadas a partir das questões avaliativas descreve nesta unidade de estudos a comparação realizada e abalizada com os critérios preestabelecidos, no quadro 4, a seguir, que conferem padrões avaliativos.

QUADRO 4 – Padrões para a Referência Avaliativa do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação. Fortaleza/CE, 2007.

QUESTÕES AVALIATIVAS	INDICADORES	CRITÉRIOS
1 Os vários procedimentos utilizados na definição da amostra, assim como os professores selecionados para sujeitos da pesquisa foram suficientes e adequados.	<ul style="list-style-type: none"> - Cadastro dos docentes do ensino público municipal - Cadastro do gestor do Programa Escola Viva. - Análise das fontes os cadastrais e relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na implementação e implantação do Programa <i>Escola Viva</i>.
2 As estratégias adotadas para a seleção das <i>falas</i> sobre a descrição do ensino fundamental em ciclos foram coerentes	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Análise dos dados coletados 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência nas <i>falas</i> dos sujeitos nos diversos segmentos da amostra
3 Os procedimentos adotados para a organização dos ciclos foram coerentes	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Análise dos dados coletados 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência em torno de 70% entre os critérios utilizados para a seleção e as repostas evidenciadas.
4 Os depoimentos sobre capacitação para ensinar nos ciclos consideraram a formação profissional e interesse em participar dos eventos?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados 	<ul style="list-style-type: none"> - Informação favorável em mais da metade das respostas

QUESTÕES AVALIATIVAS	INDICADORES	CRITÉRIOS
5 Houve distribuição de livros e material didático, e disponibilidade em ceder uma cópia do acervo	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados 	- Afirmação positiva em mais da metade das respostas
6 A filosofia de ensino em ciclos e as razões pedagógicas para a implantação foi descrita com sustentação teórica	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento dos professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatório 	- Consistência em 70% das respostas e/ou informações
7 Houve orientação às professoras para trabalhar nos ciclos e por quem?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	- Todas as professoras foram orientadas (treinadas)
8 A distorção idade-série foi resolvida com o ensino em ciclo?	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório INEP/SEDUC - Relatório de pesquisas 	- Tendência de decréscimo nos índices da distorção idade-série na série histórica
9 Há classes de aceleração (recuperação) na escola e qual a finalidade?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	-Todas as escolas devem possuir classes de aceleração (recuperação)

QUESTÕES AVALIATIVAS	INDICADORES	CRITÉRIOS
10 O índice de aprovação, evasão (abandono) e reprovação decresceram?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendência de decréscimo nos índices da aprovação, evasão (abandono) na série histórica.
11 O ensino em ciclos de formação melhorou a qualidade do ensino?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas favoráveis na maioria das informações
12 Como são feitos os planejamentos do ensino em ciclos de formação e nas salas de aceleração (recuperação).	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas favoráveis em todas as informações
13 Como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência nos procedimentos de avaliação e sistema de menção do conhecimento
14 Quando o aluno não obtém resultado satisfatório nas avaliações o que é feito?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência nas respostas na maioria das respostas

QUESTÕES AVALIATIVAS	INDICADORES	CRITÉRIOS
15 São matriculados os alunos nos ciclos de formação de acordo com a idade sem saber ler e escreve?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	- Coerência das respostas em mais da metade das informações.
16 Na escola existem salas de aceleração (recuperação)?	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	- Respostas favoráveis em todos os depoimentos.
17 Qual a condição para o aluno ser encaminhado para a sala de aceleração (recuperação)	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	- Semelhança em mais da metade das respostas
18 Os depoimentos livres sobre o ensino fundamental em ciclos de formação são significativas	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento dos gestores dos CREDEs - Depoimento dos gestores escolares - Depoimento das professoras - Análise dos dados coletados - Documentos do programa e relatórios 	- Coerência entre as informações coletadas e os referenciais teóricos e metodológicos do programa <i>Escola Viva</i> .

O confronto das variáveis e indicadores com os critérios revela a convicção de que os objetivos da pesquisa avaliativa serão compreendidos, percebidos e entendidos tal como se aventou analisar.

5.2.2 Configuração qualitativa do contexto escolar

Os dados advindos da realidade empírica, captada com auxílio da pesquisa descritiva em campo nas abordagens cartográfica e estudo de caso, mediante entrevistas-estruturadas e depoimentos dos sujeitos da pesquisa propiciaram reflexões delineadas em face dos pressupostos teóricos e metodológicos da literatura pertinente ao ensino fundamental na modalidade *ciclos de formação*. Por via de conseqüência, pôde-se aventar deduções configuradas a partir das ilações fundantes sobre o objeto de estudo, as quais serão explicitadas nesta unidade do trabalho.

5.2.2.1 Contexto escolar

As características das escolas pesquisadas apresentam estruturas físicas, espaciais e ambientais bem heterogêneas. Estão situadas em bairros mais centrais dos municípios, onde as sedes dos CREDEs estão localizadas. Encontraram-se escolas de pequeno, médio e grande porte (desde 8 até 25 turmas), com melhores ou piores condições de funcionamento (equipamento, manutenção da limpeza e conservação do prédio, espaço físico).

De maneira geral, constatou-se que a limpeza é razoável e que a maioria das escolas tem espaço para atividades fora da sala de aula. Em algumas delas, as atividades extra-classe envolvem a escola como um todo.

Todas as escolas possuem uma proposta pedagógica e estavam iniciando a implantação de um projeto educacional em face da nova legislação, preconizada pela Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ao estabelecer que o ensino fundamental deve ser, a partir de então, ministrado em 9 anos.

Apesar dessa propositura legal, as professoras e os gestores escolares não demonstraram nenhum interesse em discutir esse tema, nem proposição mais abrangente do trabalho educativo. Esse fato possibilitou encontrar professoras que desempenham seu trabalho de conformidade com as recomendações da direção e da coordenação pedagógica da escola quer seja estadual ou municipal.

Durante a visita às escolas, em breves conversas com as professoras, captou-se um conjunto de elementos suficientes para uma análise do tipo de

educação que está sendo efetivada no Ceará, que modalidades de apoio pedagógico e administrativo as unidades escolares e os docentes vêm recebendo, com vistas a tomar decisões capazes de minimizar os indicadores de reprovação, distorção idade-série, evasão escolar, entre outros fatos educativos de similar envergadura.

A forma de interação da escola e das professoras com as famílias dos educandos apresenta-se bastante variada. Algumas escolas são, pedagogicamente, mais dinâmicas que outras. Segundo depoimentos de três gestores escolares, os pais estão muito envolvidos com a conservação do prédio, equipamentos e mobiliários. Nas demais, os pais só participam das festas e eventos comemorativos. Em uma das escolas, a professora falou que envolvia a sua família para "ajudar" os alunos - um misto de assistencialismo e estímulo - e em outra, a professora decidiu fazer reunião individual com os pais *para conhecer melhor os alunos e compreendê-los melhor*.

Quanto às professoras, constatou-se que todas tinham formação acadêmica superior e tempo de experiência no magistério, sendo que algumas eram recém-formadas, há professoras com 3-4 anos de experiência, até aquelas com mais de 10 anos, sendo que duas estão prestes a se aposentar.

Há desde as que se angustiam com a sua prática - por exemplo, uma professora confessou que acha que não sabe lidar com as crianças - até aquelas que, talvez pela experiência longa, adquiriram grande firmeza e segurança em termos dos objetivos e respostas às recomendações das Secretarias Municipais de Educação. Em geral, as professoras possuem caderno de planejamento diário, incluindo objetivos, exercícios, plano de exposições em aula, trabalhos para casa e pauta de reuniões de planejamento e com as mães.

Em relação às crianças que freqüentam as escolas visitadas, pôde-se constatar, com base nas informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), às diretoras e professoras das escolas e no depoimento das professoras, que a maioria dos alunos é proveniente da classe média-baixa ou baixa. Há turmas em que, praticamente, todas as crianças aparentam ser bastante pobres e outras em que a configuração do grau de pobreza é menos nítida. O número médio de crianças por turma oscila em torno de 30 alunos.

Em duas escolas existem classes de aceleração, sendo que em uma delas a professora era considerada como *a que dá jeito nas crianças impossíveis*. Por outro lado, segundo relatos das professoras, as crianças, em vários casos, passavam

por uma triagem antes de entrar para a série que vai cursar, onde aquelas com maiores dificuldades são colocadas em classes preliminares, freqüentando, posteriormente, a série de acordo com a idade cronológica e os critérios da professora que avaliaram os educandos, com vista à diminuição da distorção idade-série.

5.2.2.2 Os achados do estudo qualitativo

No decorrer do trabalho de campo evidenciou-se que várias escolas, principalmente estaduais, possuem material referente à prática pedagógica realizada nas escolas.

Em conversas realizadas com gestores e professoras nas escolas e, a partir das situações descritas, verificou-se que quase todas as escolas se apresentam diferentes nos seguintes aspectos e itens: critérios de aprovação das crianças, métodos de aprendizagem, relação conteúdo/disciplina/afeto/processo de ensinar e o compromisso profissional do professor.

Em todas as turmas, a maioria dos alunos foi aprovada. Segundo depoimento das professoras, trabalha-se o necessário para a aquisição de conhecimentos formais da leitura e da escrita e da matéria de cada série, enquanto em outras, há uma preocupação maior com a compreensão/interpretação daquilo que a criança fala em sala de aula, lê, verbaliza etc, bem como, com a produção escrita. Em muitas das turmas, existem aulas de recuperação, em dezembro, enfocando revisão do conteúdo ensinado (*reforço* como as professoras denominam), não existindo classe de *aceleração*.

Os critérios de aprovação adotados pelas professoras são distintos, encontrando-se desde aquelas que se contentam com a leitura e escrita até as que solicitam a produção de texto, reflexões, resolução de problemas, experiências diversificadas, tudo como é planejado quinzenalmente nas reuniões de planejamento; no entanto, a aferição do rendimento escolar é feita pelas menções Avaliação Satisfatória (AS) e Avaliação Não-Satisfatória (ANS). A filosofia e concepções de avaliação prescritas na proposta pedagógica, na percepção das professoras, são bastante relevantes, porém a aferição do rendimento fica distante do que se preconiza em torno de avaliação da aprendizagem.

Em face da grande diversidade de critérios utilizados para a aprovação dos alunos tornou-se difícil determinar em que consiste uma aprovação bem-sucedida.

Quanto aos *métodos de ensino* utilizados, constatou-se uma vasta variação de procedimentos didáticos que vão desde a palavrção natural, livros fornecidos pela escola, além de métodos criados pelas próprias professoras, com uma nítida predominância da aula expositiva, fato que provocou uma série de questionamentos em face das recomendações preconizadas pelo Programa *Escola Viva emanado da SEDUC e pelos Referenciais Curriculares Básicos - PCNs*.

A maioria das escolas adota um só procedimento didático - aula tradicional -, enquanto em outras, cada professora faz a sua escolha, muitas vezes combinando dois ou mais procedimentos didáticos: trabalho em grupos, individuais, feira de ciências, confecção de maquetes, cartazes etc.

Tendo-se constatado a maior incidência na utilização de aulas expositivas indagou-se: Apesar de tão criticados pela psicologia da educação, psicogenética, psicopedagogia e outras vertentes educativas, por que os procedimentos tradicionais parecem ser os mais dinamizados nas turmas de *ciclos de formação* das escolas de ensino fundamental?

Uma possível resposta a essa pergunta é dada por Freire (1998), quando afirma: o educador tradicional discordava veementemente da postura de seus professores, no entanto, ao assumir as atribuições docentes adota as mesmas estratégias de seus mestres. Este fato é explicado em razão da *inculcação inconsciente* do modelo vivenciado com os professores no *contexto escolar*.

Educadores como Demo (1998), Perrenoud (1999) e Libâneo (2001) concluem que o ensino aprendizagem assim desenvolvido não leva à interpretação e compreensão efetivas, consistindo apenas na incorporação de um mecanismo da memória. No entanto, esta explicação parece por demais simplista, não esclarecendo o que de fato ocorre com a criança em fase de escolarização. Assim, tomando por base a distinção feita por Ferreiro (1979) entre método de ensinar e processo de aprender, coloca-se a seguinte questão: O que fazem as professoras de modo subjacente com os métodos que empregam e que de certa forma favorecem a aprendizagem dos conteúdos escolares e não-escolares?

Essa indagação traz a necessidade de buscar compreender qual é o processo de aquisição do saber e do conhecimento mais apropriado aos educandos dos segmentos sociais menos favorecidos economicamente. A compreensão de

como a criança constrói o conhecimento é que pode ajudar os educadores a entender - a despeito do método utilizado ou do livro adotado - como a criança aprende a ler/escrever e os saberes culturalmente acumulados. Esses fatos possibilitam identificar a metacomunicação do trabalho pedagógico, apesar das aparências e dos métodos empregados. Por conseguinte, indaga-se: - qual a relação estabelecida entre conteúdo/disciplina/afeto e processo de aprender que se evidencia nas instituições escolares e não escolares?

Cabe, também, indagar: Como a professora trabalha a significação ou a importância que tem os saberes e o conhecimento para as crianças? Em que medida a função social atribuída pela professora ao saber influencia no processo de escolarização, a despeito dos métodos empregados?

A partir dos depoimentos e situações efetivadas, pode-se verificar que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras é heterogênea. Há aquelas que podem ser identificadas como sendo o estereótipo da professora tradicional, que seguem o método à risca, utilizando exercícios mimeografados, cópias, ditados, deveres de casa, convencionalmente conhecidos como sendo os mais eficientes. Por outro lado, existem professoras que imprimem situações dinâmicas e criativas às atividades, fazendo jogos e dramatização, contando histórias, organizando o *clube do livro* ou, ainda, ajudando as crianças a elaborarem o seu próprio livro de histórias. Pela fala de várias professoras, essas não podem se encaixar em uma ou outra categorização pedagógica, isto é, porque adotam uma metodologia mais *convencional*, mesclando-a com o incentivo à participação e imaginação dos alunos.

As *falas* quanto aos procedimentos didáticos utilizados e quanto à própria dinâmica pedagógica denotam que existem nas turmas fatos que remetem pontos críticos fundamentais. Então se indaga: as atividades realizadas favorecem, ou não, as manifestações culturais e vivenciais (incluindo o imaginário) das crianças o que de certa forma induz a aprovação generalizada dos alunos de uma série para outra, sem um rendimento escolar satisfatório?

Não há uma evidência definitiva no que diz respeito a esse aspecto. Pode-se verificar, porém, que as atividades que possibilitam manifestações do tipo: invenção de histórias e frases, dramatização, construção de cartazes, trabalhos em grupos são procedimentos pedagógicos que facilitam a promoção dos alunos, mas essas atividades não são as mais freqüentes ou representativas no dia-a-dia das turmas. Por outro lado, há depoimentos das professoras que expressam exemplos

onde os objetivos e as situações trabalhadas em nada se relacionavam com a realidade das crianças, cujas diferenças não são exploradas pedagogicamente.

Com relação às *tarefas e exercícios* que favorecem, à primeira vista, a criatividade e a construção cognitiva, essas atividades são pouco exploradas, chegando-se mesmo ao esvaziamento do significado das atividades. Em contraposição, encontraram-se poucas *falas* em que o imaginário das crianças é ricamente explorado e aproveitado. O interesse quanto à participação das crianças foi suscitado por várias professoras em conversas informais, sendo que o assunto era direcionado para os procedimentos de aprendizagem.

Percebeu-se, por parte das professoras, duas preocupações: de um lado, o conteúdo que deve ser ensinado; de outro, a seqüência e a organização do planejamento e do trabalho didático que deve ser planejada.

Interessante notar, ainda, que a maioria das professoras consegue dar aulas para a turma toda e, ao mesmo tempo, atender individualmente as crianças, seja na correção dos trabalhos de casa ou feitos em sala, seja no acompanhamento da realização das atividades diversas.

As professoras, de um modo geral, verbalizaram que, sistematicamente, percorriam as carteiras quando as crianças terminavam os exercícios e iam fazendo as correções em classe individualmente, ou, coletivamente com o auxílio do *quadro de demonstração didática*.

Identificou-se, ainda, uma certa preocupação em não se concentrar num aluno em detrimento aos demais. Exemplo disso é a estratégia adotada, uma vez que se localizam na turma em um ponto visível da classe para poderem observar a todos, bem como de arrumarem as crianças na sala de modo que os alunos com mais dificuldades e/ou os *mais bagunceiros* se sentem nas carteiras da frente ou na fileira central. Por outro lado, na dinâmica de correção dos trabalhos, as professoras mostravam o cuidado de não deixar ociosos aqueles que terminavam primeiro.

O atendimento individual, segundo as professoras, não compromete a socialização entre as crianças, se bem que é preciso considerar que as regras são impostas pela professora e não construídas pelas crianças. As professoras informaram que a valorização à cooperação existe em algumas classes. Em outras, ficou constatado que as professoras realizam atividades específicas para atender individualmente os alunos defasados em relação ao conteúdo, principalmente,

aqueles alunos com distorção idade-série e os que apresentam conhecimentos aquém da série que está cursando.

Porém, é preciso atentar para o fato de que a atitude das professoras é diferente quando está em jogo a aquisição de algum conteúdo ou a realização de uma tarefa. Disseram que não se descuidam da interação entre as crianças, fazendo, no entanto, uma distinção entre tal socialização e a importância do trabalho individual para a aprendizagem dos conteúdos básicos das áreas dos conhecimentos estabelecidos pelos *PCNs* e *Projeto Escola Viva*.

Pelo que se pode constatar, existe uma atitude subliminar de desprezo pelas crianças durante o manejo da professora das atividades e à rotina das aulas. Esse fato remete a um aspecto fundamental da prática pedagógica no que diz respeito à dinâmica disciplinar e sua relação com o processo de aprendizagem. Um dos pontos críticos refere-se exatamente a essa situação, haja vistas que as *falas* proferidas forneceram elementos bastante importantes para uma maior elucidação e ampliação das reflexões sobre o ensino fundamental mediante os *ciclos de formação*.

Destacam-se os procedimentos adotados com relação aos comportamentos dos alunos. Não se evidenciou, nos *dizeres* das professoras, sentimentos de afetividade, mas somente respeito, compaixão e de forma intimamente ligada a estudos e concepções teóricas. Foi possível discernir dois tipos de objetivos, os que servem para manter a disciplina dos alunos, a ordem, referindo-se aos aspectos morais e à imposição de regras de comportamento, organizar o trabalho e viabilizar a aprendizagem. Verbalizaram: - *isto pode ser verificado nos momentos de preparação para as tarefas ou durante a sua realização, tal como nos casos em que, após a explicação do exercício, fica um zunzum baixo na sala, fruto do trabalho, ou então quando a professora sai da sala e as crianças continuam trabalhando, concentradas.*

Constatou-se, em todas as falas captadas, que as escolas estão bem sucedidas no sentido de que as crianças estão felizes por freqüentarem a escola, diversificando-se, porém, em algumas escolas em que a ação docente se restringe aos *mínimos* para a efetivação da aprendizagem e outras que caminham para além destes aspectos, pois propiciam ações educativas extra-classe, envolvendo a comunidade, em especial, nas festas juninas, do padroeiro da cidade, das mães, dos pais e outras.

Um fator importante nessa organização é a maneira das professoras explicitarem as regras detalhadamente, tanto no caso dos exercícios e tarefas quanto nos momentos de repreensão. No entanto, a organização é, por vezes, aparente. Segundo as professoras, a disciplina, em certos casos, é severa, e as crianças desenvolvem certos mecanismos para corresponder às exigências da professora. Existem também formas de manter a ordem através de ameaças. Isto é, uma mistura de anuência à autoridade e afeto mostrou-se presente em algumas reações das professoras, como nos momentos em que se prontificavam a ajudar os alunos. Em algumas ocasiões dos depoimentos, os apelos disciplinares referiam-se a comportamentos socialmente desejáveis, mas que aparentemente não estão ligados à aprendizagem.

Algumas professoras recorriam aos aspectos morais, inclusive à religião, para garantir a ordem. As professoras explicitaram as regras impostas e, em geral, a disciplina é buscada como forma de viabilizar a aprendizagem. Há conceito bastante marcado nas professoras sobre a importância do trabalho expresso numa frase: *não podemos perder tempo*, e uma grande valorização por parte de muitas sobre seu próprio papel e sobre o conteúdo ensinado.

Algumas análises e questionamentos relativos aos comportamentos dos alunos podem ser realizados a partir das situações descritas, uma vez que a disciplina mostrou-se rígida e autoritária em certas turmas (com ameaça de castigos, por exemplo), trabalhada de forma descontraída e carinhosa em algumas, e ambígua em outras.

Por conseguinte, eis algumas indagações: - a religião ou os fatores ligados aos valores morais interferem no sucesso da prática escolar? Como os valores morais se inter-relacionam com os fatores cognitivos?

Os depoimentos mostram a interligação entre a importância dada à aprendizagem e à manutenção dos valores morais ou, dizendo de outra forma, entre a disciplina compreendida como manutenção da ordem e como organização para o trabalho. Foram verbalizadas formas diferentes de manter a ordem (mais ou menos autoritária ou afetiva), a ênfase na organização para o trabalho escolar apareceu em quase todas as situações. Da mesma forma, a seriedade com que as professoras encaravam sua tarefa de ensinar foi uma característica muito marcante em quase todos os discursos. Em face do exposto, pergunta-se: - Em que medida a

importância atribuída ao seu próprio papel de professora e à organização do trabalho escolar estão relacionados à prática docente?

Essas interrogações remetem, ainda, à identificação, de que as professoras expressam nas conversas, o ensino como missão, pois, nos depoimentos, aparecem aspectos tais como a dignidade e a honra do trabalho do professor. Disse uma professora: *Os diretores pensam que a gente faz mágica? Precisamos desenvolver um trabalho digno. Isso se adquire com experiência. Eu já estou em fim de carreira, mas não paro de me preocupar. O problema está lá fora, na situação econômica e política do país, mas 'eles' pensam que é nas professoras e, ainda, nos atrapalham.*

Nesse sentido, cabe perguntar: Qual o *compromisso* da professora com o seu trabalho? Como esse compromisso se explicita na sua prática?

Considera-se importante retomar a discussão: competência, e compromisso técnico-político (Mello, 1982; Nosella, 1983; Saviani, 1983) para elucidar esse aspecto, de forma que se possa ter maior suporte para a análise dos dados subseqüentes.

Até o momento dos depoimentos, parece que há um forte compromisso das professoras com o trabalho que realizam, porém não identificam sua ação pedagógica como um compromisso político a que os autores supra mencionados se referem, mas em geral as professoras chamam de compromisso profissional.

No âmbito dessa mesma discussão, questiona-se a distinção que vem sendo feita entre a competência e o amor. Mello (1982, p. 35) menciona que as *professoras que não sabem o que fazer, amam.*

As falas das professoras evidenciam, o contrário, que as professoras *bem-sucedidas* estabelecem relações afetivas muito fortes com os alunos, não apenas porque utilizam expressões no diminutivo ou gestos formais, mas porque cria-se todo um *clima* na sala, construído através de pequenas manifestações de identificação com os alunos, de auxílio no cumprimento das tarefas, do estabelecimento das normas disciplinares e das próprias reações do grupo de alunos e de professoras.

Nos depoimentos sobre a prática pedagógica, o compromisso profissional, a disciplina, a afetividade e a rotina de atividades desenvolvidas convergem para um aspecto que se configura como básico: a ênfase dada pelas

professoras à aprendizagem do conteúdo e o entusiasmo demonstrado por si no momento em que as crianças adquirem os conteúdos transmitidos.

Explicitou-se essa idéia em uma série de situações, tais como o momento em que, depois de uma seqüência de atividades, a professora diz aos alunos: - *muito bem, vocês aprenderam tudo corretamente; é assim que eu gosto de ver, todo mundo sabendo tudo!*

Palavras como essas suscitam o questionamento: será que as professoras, que na sua maioria têm traços marcantes da pedagogia tradicional, não estão utilizando o *desafio* pela aquisição do conteúdo como o móvel das atividades cotidianas? A aparência das situações propostas demonstra uma forma de ensinar muitas vezes repetitiva, com exercícios mecânicos: alternância constante de cópia, ditado, exercício mimeografado que em nada se identificam com a criatividade e a inventividade sugerida pelo construtivismo, referencial teórico imbricado no Programa *Escola Viva* implementado e implantado pela SEDUC.

Porém, retifica-se, será que essa rotina, *aparentemente monótona* aos olhos escolanovistas, não está subjacente um entusiasmo pela aquisição do conteúdo e uma valorização do trabalho escolar que atua como verdadeiro desafio aos educandos e à sociedade?

Explicações para a existência dessa postura desafiadora podem ser postas: ou as características com que, em geral, as professoras tradicionais se posicionam são caricaturais e conformam um verdadeiro estereótipo, ou as professoras que fizeram os depoimentos vivenciaram na sua formação uma pedagogia tradicional com algumas contribuições da Escola Nova.

O exposto pelas professoras, quanto à aquisição de conhecimentos, parece, está de forma conjugada ao incentivo à criatividade, ou à aceitação de mecanismos de memorização. Vale destacar, mais uma vez, a maneira clara com que as professoras se comunicam entre si, pois leva a pressupor que todas assimilaram a mesma concepção de educação, de ensino, aprendizagem, avaliação e outros mecanismos psicopedagógicos.

Além disso, foi verbalizado com afã o aproveitar o tempo, avançar na matéria e dar uma aceleração no conteúdo, mesmo sabendo que as crianças já estavam aprovadas, por recomendação da proposta educativa oficial do sistema de ensino do Ceará.

Com base nos depoimentos, evidenciou-se que vinculados ao compromisso profissional da professora, ao objetivo de ensinar, à percepção do seu próprio papel como o de garantir a aprendizagem, estavam presentes, na grande maioria das verbalizações e nos diversos tipos de práticas desenvolvidos, o interesse pelos educandos, pelos conteúdos é uma espécie de desafio pelo poder ensinar e as crianças a aprender.

Refletindo sobre a prática pedagógica das professoras do ensino fundamental em *ciclos de formação* destacam-se alguns aspectos gerais que merecem atenção:

- a interrelação dos elementos que caracterizam o trabalho pedagógico das professoras (concepção de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, avaliação etc) é uma das constatações da pesquisa;
- o modo de trabalhar o conteúdo está intimamente associado às formas de disciplina adotadas, as quais, por sua vez, encontram-se muito vinculadas às manifestações afetivas da professora, levando, por via de consequência, a um interesse e a uma vibração pela aprendizagem. Esses aspectos parecem estar relacionados, por outro lado, ao compromisso identificado nas verbalizações das professoras quanto ao seu papel de ensinar;
- existem diversidades entre os tipos de professora, que se podem caracterizar como pertencentes à "escola tradicional" ou à "escola renovada". Há desde aquelas que seguem mais de perto as recomendações preconizadas pelo programa *Escola Viva*, cumprindo uma seqüência de práticas educativas mais ou menos rígidas e interagindo com as crianças de forma mais ou menos autoritária; até outras que desenvolvem atividades bastante criativas e estimulam a participação e a imaginação das crianças, e,
- a heterogeneidade das atitudes e perfil das professoras impossibilitam a identificação de procedimentos educativos que caracterizam a professora bem-sucedida como preconiza os PCNs e a Secretaria de Educação do Ceará, mediante seu projeto pedagógico.

Neste estudo, é possível demonstrar aspectos que ajudam a desvendar fatores ainda obscuros que permitem uma maior aproximação com o problema que

vem sendo a grande luta dos educadores brasileiros, pelo menos nos últimos 50 anos: a escola básica destinada às camadas populares, com vistas a minimizar os indicadores de distorção idade-série, reprovação, evasão escolar. Ao lado da busca para torná-la *de todos* em termos quantitativos e qualitativos, têm-se colocado, cada vez com maior intensidade, a necessidade de conquistar uma melhor eficiência e efetividade para essa escola, tornando os conhecimentos por ela transmitidos *de todos e para todos*.

Nesse sentido, as evidências captadas nas *falas* dos gestores do ensino aprendizagem e as respectivas análises podem se constituir subsídios importantes para elucidar *por que* e *como* os professores conseguem ensinar, com vistas a uma avaliação mais objetiva do ensino fundamental, mediante *ciclos de formação* e, por via de consequência, ensejar um delineamento mais apropriado para a formação de professores que se relacione às necessidades dos educandos, dos educadores, dos gestores educacionais e da sociedade.

5.2.3 A realidade objetivada à luz do referencial teórico

Apresenta-se a seguir as ilações que emergiram do cotejamento entre as lógicas: a realidade concreta do ensino fundamental no Ceará, referencial teórico sobre os ciclos de formação e avaliação.

No decorrer de vários anos e de tantas modificações no sistema educativo, impressiona os argumentos evocados para a adoção dos ciclos e a permanência do seu substrato. Tais argumentos são alimentados pelos intelectuais da área e parecem ter o poder de sensibilizar sobretudo os gestores dos sistemas escolares, a quem tem cabido a iniciativa de adoção dos ciclos.

Por sua vez, se em meados do século XIX, as iniciativas de introdução do sistema de ensino em *ciclos de formação* poderiam ser consideradas como mais apropriadas a países em desenvolvimento, atualmente as propostas de ciclos passam também a ser esposadas por muitos países, em que os problemas educacionais aparentemente são menos agudos que os nacionais.

Ainda que as experiências brasileiras sejam bastante variadas e numerosas, observa-se ter havido muitos processos de implementação

interrompidos, por vezes abruptamente, e que há uma expressiva quantidade de iniciativas ainda muito recentes, de sorte que os ciclos ainda não conseguiram se consolidar enquanto estruturas e práticas inovadoras. Apenas em relação aos ciclos de alfabetização parece haver um relativo consenso de que eles são irreversíveis nas redes em que estão instalados há mais tempo, embora estejam ainda longe de ter concretizado um modelo verdadeiramente novo de efetivar a escola.

Chama atenção também o fato de que basicamente as mesmas condições para a implementação bem sucedida dos ciclos são propostas, experiência após experiência, mas elas continuam não sendo asseguradas na maioria das vezes, ou pelo menos não o são de um modo satisfatório para aqueles diretamente envolvidos com as mudanças. Várias dessas condições talvez não são de fato exequíveis em face da natureza da transformação que se vislumbra no terceiro milênio.

Pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, particularmente porque elas abalam o modo de funcionar da escola, forjado há séculos, sem que tenham delineado com relativa clareza como será a sua nova maneira de ser da escola de ensino fundamental.

O grau de satisfação dos envolvidos na gestão dos ciclos de formação é um elemento determinante no que diz respeito ao sucesso da implementação e enraizamento do programa Escola Viva. No caso dos ciclos de formação no Ceará, a adesão efetivou-se apenas parcialmente ao regime regular, e os questionamentos que se fazem às políticas que buscam implementá-los, são compreensíveis e até esperados, visto que se trata de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola e não da sua cultura.

O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios. Tudo indica, pois, que os ciclos de formação demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar na documentação é diferente do tempo de transformar mentes e corações, em especial, dos educadores requeridos para redimensionar a configuração, ou seja, a essência e organização da escola de ensino fundamental com vista a minimizar as distorções existentes quanto ao padrão idade-escolaridade, evasão e reprovação escolar e, por via de conseqüência, implementar a melhoria e a qualidade do ensino.

5.3 A realidade quantificada

Os dados e informações coletados através de entrevista serão apresentados e analisados nesta unidade.

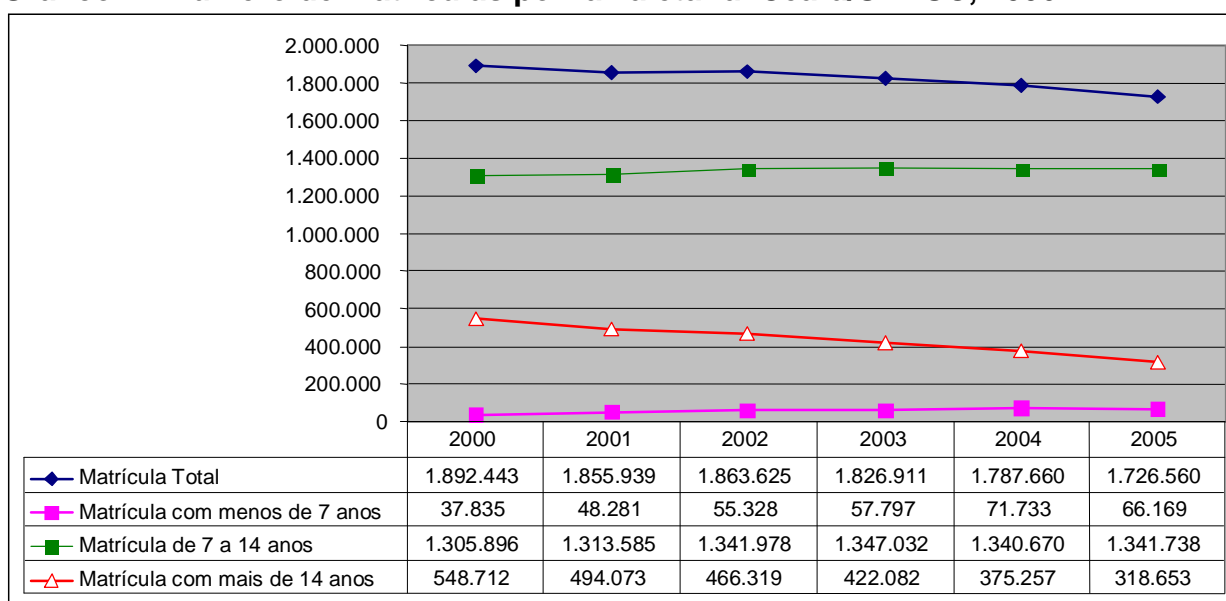
Inicialmente, a tabela 1 apresenta o número de matrículas por ano e faixa etária em todo o estado do Ceará, com a análise e o gráfico correspondente.

Tabela 1 - Número de matrículas por faixa etária. Ceará/SEDUC, 2006.

Ano	Matrícula Total		Matrícula com menos de 7 anos		Matrícula de 7 a 14 anos		Matrícula com mais de 14 anos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2000	1.892.443	100	37.835	2,0	1.305.896	69,0	548.712	29,0
2001	1.855.939	100	48.281	2,6	1.313.585	70,8	494.073	26,6
2002	1.863.625	100	55.328	3,0	1.341.978	72,0	466.319	25,0
2003	1.826.911	100	57.797	3,2	1.347.032	73,7	422.082	23,1
2004	1.787.660	100	71.733	4,0	1.340.670	75,0	375.257	21,0
2005	1.726.560	100	66.169	3,8	1.341.738	77,7	318.653	18,5

Fonte: SEDUC, 2006

Gráfico 1 - Número de matrículas por faixa etária. Ceará/SEDUC, 2006.



Fonte: SEDUC, 2006

A tabela 1 e o gráfico 1 demonstram um decréscimo na matrícula total de alunos matriculados no ensino fundamental no estado do Ceará. Este fato pode ser analisado na seguinte ótica:

Verificando a matrícula de alunos com menos de 7 anos, evidencia-se que há um crescimento ascendente do ano 2000 a 2004 e um pequeno decréscimo no ano de 2005. Estes dados levam a inferir que, embora tenha havido uma baixa no índice, o sistema municipal de ensino está se preocupando com a inserção do educando com menos de 7 anos na Educação Infantil. Antes do ano de 2004, a educação infantil não se constituía uma ação educativa gestada no ensino municipal, as crianças que necessitavam freqüentar a educação infantil ou adentravam a escola particular ou as creches infantis sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social do Estado.

Os dados revelam que, à medida que a educação infantil passa a ser uma competência da educação municipal, o número de matrículas se torna ascendente, embora com uma pequena queda no ano de 2005, o que pode ser corroborado com a tabela 2, quando demonstra que o ensino municipal apresenta ascendência discreta, mas o fato é contestado.

Com relação à matrícula de 7 a 14 anos, o gráfico 1, constata-se uma ascendência, o que evidencia que o ensino fundamental vem cumprindo a sua missão educativa.

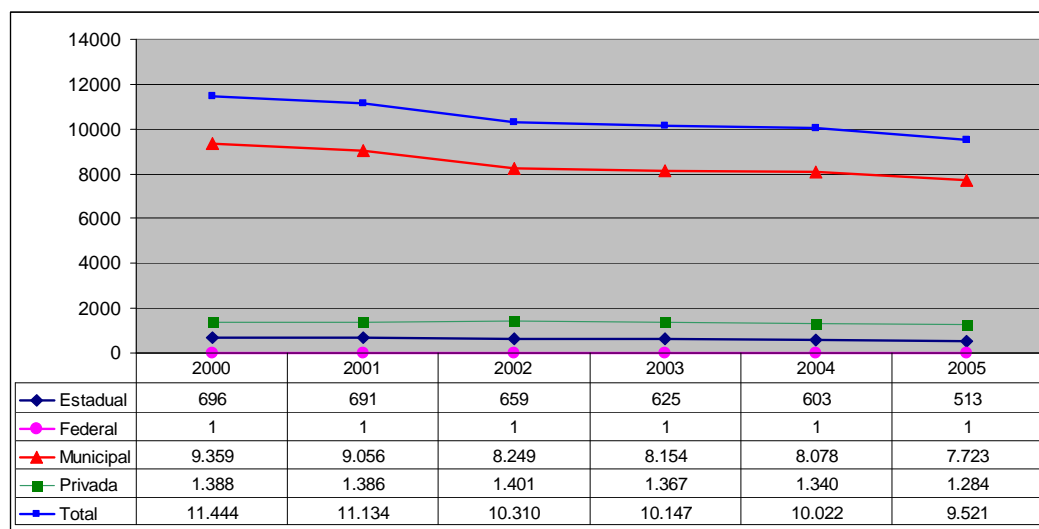
Já a matrícula com mais de 14 anos, gráfico 1, vem num decréscimo marcante, o que leva a pressupor que a distorção idade cronológica e idade escolar está sendo minimizada, revelando a adequação série e idade escolar.

Tabela 2 - Total de Estabelecimentos do Ensino Fundamental por dependência administrativa. Ceará/SEDUC, 2006

Dependência Administrativa	2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estadual	696	6,1	691	6,2	659	6,4	625	6,2	603	6,0	513	5,4
Federal	1	0,0	1	0,0	1	0,0	1	0,0	1	0,0	1	0,0
Municipal	9.359	81,8	9.056	81,3	8.249	80,0	8.154	80,4	8.078	80,6	7.723	81,1
Privada	1.388	12,1	1.386	12,4	1.401	13,6	1.367	13,5	1.340	13,4	1.284	13,5
Total	11.444	100,0	11.134	100,0	10.310	100,0	10.147	100,0	10.022	100,0	9.521	100,0

Fonte: SEDUC, 2006

Gráfico 2 - Total de Estabelecimentos do Ensino Fundamental por dependência administrativa. Ceará/SEDUC, 2006.



Analisando a tabela 2 e o gráfico 2, constata-se uma descendência no coorte 2000 a 2005. Este fato é significativo, uma vez que revela que o ensino fundamental, conforme preconiza a Lei nº 9394/96, é da competência dos municípios. As escolas de dependência estadual, que ministravam o ensino fundamental, gradativamente, estão repassando esta atribuição aos municípios. Esta é a razão objetiva do decréscimo da gestão do estado com relação ao ensino fundamental.

Concomitantemente, o gráfico 2 demonstra numa ligeira ascendência no ensino fundamental sob a responsabilidade do município, fato que corrobora com a diminuição dos índices de matrícula sob a responsabilidade do estado.

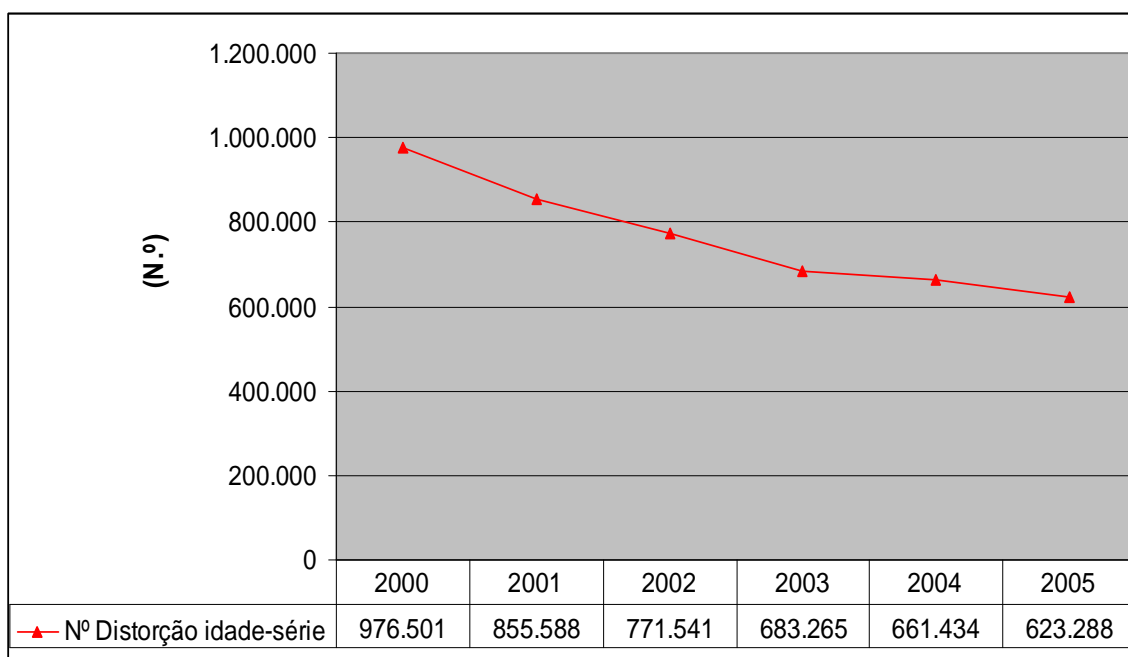
Quanto ao ensino fundamental sob a responsabilidade do sistema privado de ensino, no gráfico 2, também, evidencia uma variação discreta no coorte estabelecido; fato que pressupõe que a oscilação está mais vinculada à dinâmica econômica financeira da população que aos procedimentos pedagógicos e educativos do sistema de ensino fundamental. Como as mensalidades escolares têm aumentado ano a ano, observa-se a existência de um fluxo ascendente e descendente na matrícula nas escolas privadas que ministram o ensino fundamental. Durante os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foi questionado se as professoras conheciam alguma instituição escolar privada que ministra o ensino em ciclo; a totalidade dos sujeitos desconhece que exista escola particular que adota o ensino em ciclo de formação. Este fato se constitui outra razão para a observação de um quase *platô* na demanda por matrícula em escolas particulares de ensino

fundamental. Outro fato que chama a atenção é o depoimento de 18 professoras que verbalizaram não colocarem os filhos para estudar na escola pública devido ser a qualidade do ensino precária.

Tabela 3 - Distorção idade-série. Ceará/SEDUC, 2006.

Ano	Distorção idade-série	
	%	Nº
2000	51,6	976.501
2001	46,1	855.588
2002	41,4	771.541
2003	37,4	683.265
2004	37,0	661.434
2005	36,1	623.288

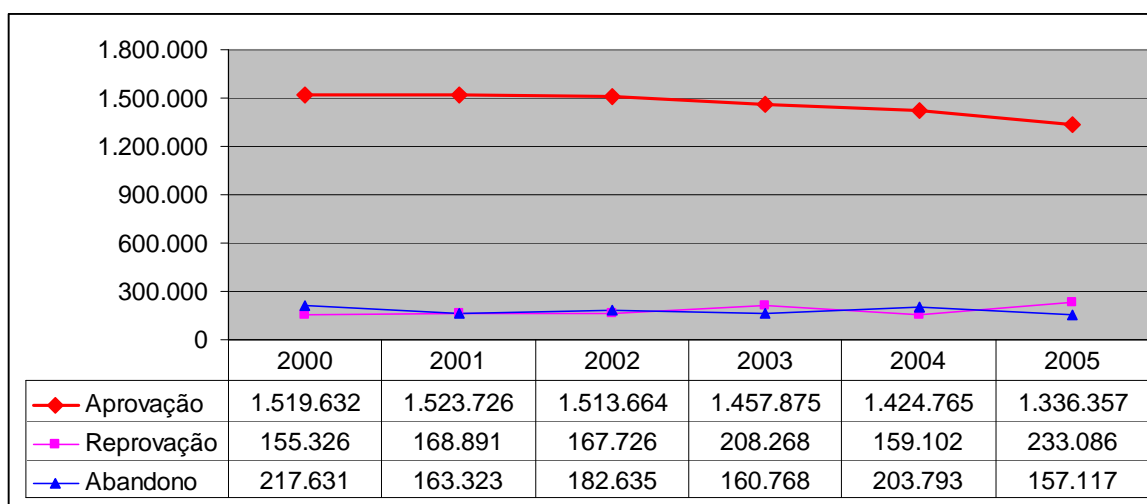
Gráfico 3 - Distorção idade-série. Ceará/SEDUC, 2006.



A tabela 3 demonstra no corte estabelecido que, com enquadramento dos alunos, a idade-série se concretiza de maneira relevante, haja vista que, no período, houve um decréscimo no percentual de 15,5%. Pode-se inferir que o sistema de ensino fundamental na modalidade ciclos de formação vem atendendo às políticas e metas estabelecidas quanto à adequação da população a relação idade cronológica e ano de escolaridade.

Tabela 4 - Movimento e Rendimento. Ceará/SEDUC, 2006

Ano	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2000	80,3	1.519.632	8,2	155.326	11,5	217.631
2001	82,1	1.523.726	9,1	168.891	8,8	163.323
2002	81,2	1.513.664	9,0	167.726	9,8	182.635
2003	79,8	1.457.875	11,4	208.268	8,8	160.768
2004	79,7	1.424.765	8,9	159.102	11,4	203.793
2005	77,4	1.336.357	13,5	233.086	9,1	157.117

Gráfico 4 - Movimento e Rendimento. Ceará/SEDUC, 2006

Quanto ao movimento rendimento escolar, aferido pelos índices de aprovação, reprovação e abandono, a tabela 4 e o gráfico 4 demonstram que a aprovação dos alunos, nos anos relativos a série histórica, a matrícula tem decrescido no corte em estudo, uma vez que em 2000 representava 80,3%, e evidencia-se uma queda contínua ano após ano. Este fato parece anômalo, mas pode-se analisá-lo como sendo uma tomada de consciência das professoras de que o sistema de aprovação aferido em Aprendizagem Satisfatória (AS) e Aprendizagem Não Satisfatória (ANS) não estava correspondendo ao padrão de qualidade dos conteúdos aprendidos. Conforme o relatório da Avaliação de Aprendizagem nos Ciclos de Formação e Classes de Aceleração (SEDUC, 2000, p.24) no relato das professoras, essas verbalizaram que:

- *após constatar que o aluno está AS ou ANS, dá para perceber o estágio em que ele se encontra e, a partir daí, fazer um trabalho conforme o seu resultado.*
- *através dele percebemos os avanços e dificuldades individuais e coletivos.*
- *constatando que a aprendizagem não foi desenvolvida, registra-se ANS e serão planejadas novas estratégias que retomem os conteúdos não apresentados.*
- *esse tipo de avaliação proporciona aos alunos, professores e pais uma análise reflexiva dos avanços e dificuldades do ensino aprendizagem.*
- *nesses registros, constatamos se o educando conseguiu ou não assimilar os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais.*
- *o antigo sistema de atribuição de nota aos alunos não contribuía em nada para a análise dos desafios e avanços dos alunos, ao contrário, o sistema AS/ANS tem se colocado como método positivo, pois permite ao professor, efetivamente, utilizar a avaliação como meio e não com fim.*
- *porque, através do registro AS e ANS, podemos ver os avanços e dificuldades e atribuímos para cada um "conceito".*
- *porque este é o nosso referencial para acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientar no ensino aprendizagem.*
- *porque possibilita comparar resultados da aprendizagem em diferentes situações.*
- *tomando conhecimento do baixo rendimento da aprendizagem, procuramos auxiliá-los com tarefas aplicando a avaliação paralela.*
- *este instrumental não indica satisfatoriamente o estágio de aprendizagem dos alunos*
- *a polarização em AS e ANS apenas dificulta a localização do aluno no real estágio de aprendizagem em que ele se encontra.*
- *ainda representa um indicativo vazio para classificar totalmente a aprendizagem do aluno.*
- *apesar de ser o usado nas nossas avaliações, seria necessário um indicativo para o meio termo, pois no caso do AS e ANS o aluno é satisfatório ou não satisfatório, ou seja, ou tem muita dificuldade ou nenhuma dificuldade.*
- *classes numerosas têm dificultado esses registros tomando-se um pouco burocráticos. Essa nova sistemática de avaliação requer muito tempo.*
- *com este sistema de avaliação, o aluno tem ficado muito à vontade e isso tem contribuído para que o nível de aprendizagem tenha caído.*
- *esse resultado não é viável, pois nenhum aluno é totalmente AS ou ANS. Como as fichas ainda não foram definidas, permanecem os registros nos cadernos.*
- *não. Muitas vezes o aluno está em processo de avaliação, partindo para um crescimento, mas não chegou ao desejado, e temos que optar por AS ou ANS.*
- *o grupo de professora acha muito radical o AS/ANS, solicita o reestudo desses critérios para criar-se uma alternativa de meio-termo.*
- *os alunos são conscientes de que mesmo tirando ANS ou AS serão promovidos para o ano seguinte.*
- *se a avaliação é descritiva, não é necessário o registro AS e ANS. Os registros não são condizentes com a concepção de avaliação definida na proposta de Ensino dos Ciclos e Aceleração*
- *entimos a necessidade de um meio termo, pois alguns alunos, embora não sejam considerados com aprendizagem satisfatória também não se mostram*

insuficientes. De acordo com Vigotsky, devemos levar em conta a zona de desenvolvimento proximal da criança (CEARÁ/SEDUC, 2000, p. 24).

Em face desses posicionamentos, está imbricada, na postura das professoras, a preocupação de não mascarar a não-aprendizagem com aprovações *ilusórias*, uma vez que o conteúdo aprendido a cada série não corresponde ao mínimo de aprendizagem estabelecido pelos Referenciais Curriculares Básicos nem pelo projeto pedagógico estabelecido no Programa Escola Viva (CEARÁ/SEDUC, 2000).

No encontro, durante os depoimentos informais das professoras, realizado após a entrega do formulário captou-se esta tendência de não aceitar mais a promoção pela promoção, e sim a aprovação mediante os critérios das competências e habilidades cognitivas (PERRENOUD, 2004).

Essa dedução, também, se vincula aos dados relativos à reprovação, tabela 4, haja vista que os índices apresentam um crescimento contínuo de 2000 a 2005. Fato este que referenda a análise relativa ao decréscimo da aprovação. Evidencia-se nas *falas* das professoras um compromisso tácito em assumir o ônus da reprovação em detrimento de *aprovação gratuita*.

Quanto ao abandono (evasão) dos educandos ao sistema de ensino, este vem decrescendo. Sinaliza que a escola está mais atrativa. Pode-se refletir que o conteúdo da escola está mais apropriado à realidade e necessidades do educando. Há, também, valores agregados para a manutenção do educando ao contexto escolar, entre eles estão: merenda escolar, distribuição dos livros e materiais didáticos, recursos pedagógicos mais modernos, dinâmicos e tecnologicamente mais atualizados. Todas estas ilações são referendadas pelo decréscimo dos índices da tabela 4, como no gráfico 4, uma vez que a reprovação e o abandono se imbricam, levando a inferir que, apesar do aumento da reprovação, o índice de evasão (abandono) tem decrescido.

CONCLUSÃO

A realidade empírica analisada à luz dos critérios quali-quantitativos e esboçadas a partir das questões avaliativas descreve, nesta unidade de estudos, a comparação realizada e abalizada com os critérios preestabelecidos, no quadro 4, a seguir, que conferem padrões avaliativos.

O confronto das variáveis e indicadores com os critérios cotejados com os dados qualitativos revelam que:

- os sujeitos da pesquisa, tanto os docentes, como os gestores escolares, foram selecionados adequadamente, pois todos participam da implementação e implantação do ensino fundamental na modalidade ciclo de formação;
- as *falas*, tanto dos sujeitos da zona litorânea norte, como do sul do Estado, leste, oeste e do sertão central, apesar de eqüidistantes, apresentam em essência a concepção de ciclos de formação de modo semelhante;
- a organização dos ciclos de formação, tal como delineada pelo sujeito, - 1º ciclo – alunos de 6 a 8 anos; 2º ciclo – alunos de 9 a 10 anos; 3º ciclo alunos de 11 a 12 anos e 4º ciclo – 13 a 14 anos -; estava imbricada nas *falas* dos informantes. Logo se pode afirmar, que houve coerência estabelecida pelos critérios em mais de 70% do conteúdo das falas;
- a formação profissional e o interesse de ensinar na concepção pedagógica do programa Escola Viva se concretizavam em 30 (trinta) das 37 informações concedidas;
- houve distribuição de livros e material didático em todas as capacitações realizadas nos 21 CREDEs. Vários exemplares do farto material de apoio didático-pedagógico foram repassados à pesquisadora. Entre eles, está a

cópia da proposta *político pedagógica*, na qual se podem verificar todos os procedimentos de acompanhamento da implantação dos ciclos, planilhas de planejamento do ensino aprendizagem, fichas para avaliação do rendimento escolar, entre outros documentos da mesma natureza;

- os relatórios das pesquisas: Avaliação de Aprendizagem nos Ciclos de Formação (CEARÁ/SEDUC, 2000) e Classes de Aceleração: Avaliações de Experiência no Ceará (CEARÁ/SEDUC/2002) foram concedidas à pesquisadora. Infere-se, portanto, que o critério de análise para verificar a questão avaliativa sobre a documentação e material de apoio didático foi operacionalizado adequadamente;
- quanto a filosofia de ensino e as razões pedagógicas para a implantação dos ciclos, foi explicitada de modo confuso, superficial e não havia um consenso nas idéias de ciclo de formação verbalizadas pelas professoras. Somente os gestores escolares apresentaram com objetividade a concepção de *ciclos de formação* descrita, conforme consta no relato dos depoimentos e entrevistas;
- a capacitação e os treinamentos sobre a efetivação dos ciclos, segundo a *fala* das professoras, foram superficiais e rápidos deixando lacunas, dúvidas e incertezas. A maioria dos gestores escolares, porém, verbalizou que tudo ocorreu, de acordo com o previsto no documento básico do programa, ou seja, a *proposta político-pedagógica da Escola Viva*;
- no que tange ao sistema de aprovação, via verificação das *Aprendizagem Satisfatória (AS)* e *Aprendizagem Não-Satisfatória (ANS)*, há indicadores de insatisfação tanto nos depoimentos das professoras como dos gestores escolares. Verbalizaram que, nos primeiros anos da implantação do programa, tudo ocorreu como o previsto, porém, a partir do ano de 2002, começou a existir credibilidade no sistema avaliativo, em face da aprendizagem não apresentar o padrão estabelecido pelos Referenciais Curriculares Básicos e as demandas da sociedade. O sistema de avaliação adotava como modelo de aprovação, mediante duas categorias, diametralmente opostas. Esse padrão desencadeou uma desvalorização da auto-estima dos alunos, devido à percepção desses fatos pelo próprio aluno, sua família, educadores e a sociedade em geral;

- quando os alunos não apresentavam rendimento satisfatório, na maioria das escolas, estes ficavam para recuperação nos moldes da concepção tradicional de ensino aprendizagem. As classes de aceleração, em 80% (oitenta por cento) das *falas*, não foram implantadas nos termos do Programa;
- os critérios estabelecidos para encaminhar os alunos, com defasagem de aprendizagem às classes de aceleração, levavam em consideração a não eficiência expressa nas fichas de acompanhamento do aluno e respectivos portfólios. A não eficiência descrita, demonstrando a aprendizagem inadequada aos conteúdos das disciplinas: português, matemática, história e geografia; assim como os relatos das professoras enfatizavam que, devido à escassez do tempo, os dados relativos à gestão do ensino aprendizagem eram anotados em cadernos, pois o preenchimento dos formulários e fichas demanda um tempo superior às 4 horas determinadas para esta atribuição docente;
- há um movimento coletivo das professoras e gestores escolares para que se repense o sistema de aprovação, uma vez que este não promoveu os efeitos e impactos educativos esperados, e sim o reverso do processo, fato que denota a impropriedade do sistema;
- vários depoimentos, em sua essência, metacomunicaram que se os ciclos fossem eficientes, a escola particular já havia implantado. Chegaram a parafrasear a fala de Demo (1998), - os ciclos de formação é uma coisa pobre para a população pobre. A expressão original é: *Pobres invenções para os pobres* (DEMO, op. cit, p. 177), e,
- no que diz respeito aos depoimentos relevantes que não foram solicitados pelo instrumento de avaliação, evidenciou-se que torna-se necessário reconceitualizar e ressignificar o ensino fundamental na modalidade ciclos de formação; os professores e os gestores escolares requerem mais formação acadêmica continuada; a promoção automática referenciada em normas não atendem ao que aspira os alunos e a sociedade.

Isto posto, torna-se prudente reafirmar o posicionamento analítico emanado nos argumentos do professor Nicolino Trompiere Filho, docente da UFC e emérito assessor de avaliação em programas educacionais, e da Secretária-adjunta

da SEDUC, em 2006, doutora Eloísa Vidal ao afirmarem que: - *A educação tem que retomar sua formação original que é a de ensinar e fazer com que os alunos aprendam, principalmente quando se leva em conta às avaliações nacionais realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb sob a chancela da Secretaria de Educação Básica do MEC (MOURA, 2007, p. 8).*

Têm-se a convicção de que os objetivos da pesquisa avaliativa foram compreendidos, percebidos e entendidos tal como se aventou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUILAR, M. J.; ANDER, E. G. G. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

ALMEIDA JR. A. F. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 27, n. 65. p. 3-15, jan./mar. 1957.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. Ciclo de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. XX, n.68, p.-143-162, 1999.

AVILA, Ivany Souza. Das políticas públicas ao interior da sala de aula. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 91-100.

BACHMANN, J. ; WEIDGENANT, M. Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: **CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR**, Anais Iº. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação de Blumenau; Universidade Regional de Blumenau, 1999.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. **O ciclo de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. Estado da arte. **Avaliação na educação básica**. Brasília, INEP/Comped. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2000.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Ciclos e políticas de transição para uma nova lógica da escola. In: **Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**, 2. Anais... Rio de Janeiro, ago., 2004. CD-Rom.

BELEM. Secretaria da Educação Básica. **O sucesso e o fracasso na educação básica**. Belém: SEB, 1999.

BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BERNSTEIN, B. Class and pedagogies: visible and invisible. In: KARABEL, J.; HALSEY, A.H. (eds.) **Power and ideology on education**. New York, University Press, 1977.

BIAGGIO, Â. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 10.ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

BICUDO. M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação do educador: avaliação educacional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: UNESP, 1999. v.4.

BLACKBURN, R.; PUTTEN, J. V.; PENNA FIRME, T. **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BLOOM. B. ; HASTINGS, J. T. ; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOYNARD, Aluízio; GARCIA Edília C.; ROBERT, M^a. Iracilda. **A reforma do ensino**. São Paulo: Lisa, 1972.

BRADFIELD, J.M. ; MOREDOCK, H.S. **Medidas e testes em educação**, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.

BRANDÃO, Carlos da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.(IBGE) **Censo escolar**. Brasília: IBGE, 2003.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa diretrizes e bases da educação. Brasília, 1961.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Plano decenal de educação para todos: versão acrescida**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento político estratégico. 1995-1998**. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Emenda constitucional n.º 14**. setembro/1996.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa toda criança na escola**. Brasília, DF, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18.ed., São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: 1ª a 8ª série**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – ciências humanas e suas tecnologias**. N.º 04. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999c.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **SAEB 2001: Relatório Nacional**. Brasília: INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação e Desporto / INEP. **Censo Escolar 2006**. Brasília, 2004. Disponível em: www.inep.gov.br. 2005.

_____. Ministério da Educação e Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Escola plural: proposta psicopedagógica**. Brasília, 1994.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano nacional de educação**. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério do Planejamento, **Síntese e Gestão**. Síntese de indicadores sociais – 2003. n.12. Brasília: IBGE, 2006.

BRITTO, M. L. A. **Programas e propostas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992**. Tópicos Educacionais. Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, 1993.

CAMPBELL, D. T. ; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, v.13, nº 23, 2001.

CARMO, L. P. **Projeto pedagógico**. Fortaleza: CETREDE/UFC, 1994. Módulo 03.

CASTRO, A. M. de et al. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. In: **Didática para escola de 1º e 2º graus**. 4.ed., São Paulo: Pioneira/Brasília: INL, 1976. p.219-30.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Plano decenal de educação para todos. 1993- 2003**. Fortaleza: SEDUC, 1994.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. www.SEDUC.ce.gov.br. Acesso em 10 de setembro de 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Escola viva**. Fortaleza: SEDUC, 1997. v.1- 4.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais curriculares básicos – primeiro e segundo Ciclos**, Fortaleza: SEDUC, 1997. vol. 4, p.79

_____. Secretaria da Educação Básica. **Organização do ensino em ciclos: projeto de (re)qualificação dos educadores**, v.3. Fortaleza: SEB, 1997a.

_____. **Organização do ensino em ciclos: proposta político-pedagógica**. v.3. Fortaleza; SEB. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, 1997b.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais curriculares básicos**. V.. Fortaleza: SEB, 1997c

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de desenvolvimento da escola**. Fortaleza: SEDUC, 1998.

_____. Governo do Estado. **O Desafio da Educação no Ceará – Subsídios para elaboração do Plano Estadual de Educação (1997-2007)**. Fortaleza: IOCE, 1996.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de educação básica: escola melhor, vida melhor. Ceará: 2003-2006**. Fortaleza: SEDUC, 2004.

CENPEC. **Ensinar e aprender**. São Paulo: Curitiba: SED, 1998. v.4.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.

COOK, S. W. et al. **Research methodes in social relations**. Nova York: Holt, 1976.

CRONBACH, L. J. **Designing Evaluations of Educational & Social Programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

DALBEN, A. (Coord.). **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico escola plural**. Belo Horizonte: UFMG/ FAE/Game, 2000 a.

_____. (Org.). **Singular e plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000 b.

DAMASCENO, Maria Nobre. A relação teórica/prática na ação docente. In: **Revista Educação em Debate**, ano 10, nº 13, Fortaleza, UF, 1º semestre, 1987.

- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1993.
- DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 6. ed., São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2002.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmica do nosso tempo; v. 25).
- _____. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun.1998.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU: 1989.
- _____. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999.
- DEWEY, J. **Democracia y educación**. Buenos Aires, Losada, 1967.
- DEY, E. L.; FENTY, J. M.; VIANNA, H. M. **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **AVALIAÇÃO - REVISTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**. Campinas, SP, ano1, n.1, jul. 1996
- DINIZ, T. **Sistema de avaliação e aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- ENGUITA, Susana Albonoz. **Por uma educação libertadora**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- EZPELETA, H. **As habilidades do professor**. São Paulo: Pioneira, 1984.
- FERRARI, A. R. et al. **Escola básica: atendimento escolar básico - problema de diagnóstico**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CEB).
- FERREIRA, Holanda Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese na língua escrita**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.
- FLEMING, Roberto F. **Currículo moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino**. São Paulo: Librador, 1974.
- FIC. Faculdade Integrada do Ceará. **Banco de Dados**. Fortaleza: FIC, 2001.
- FISCHER, Nilton B. Tempos e saberes – interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.27-40.

FONSECA, T. M. ; KIRST, P. G. **Cartografia e devires: a construção do presente.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza Prado. **Avaliação de Rendimento Escolar.** 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Análise do conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9.ed., São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia,** 11.ed., Rio de Janeiro: Coleção Leitura, 1999.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 3.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Escola e transformação social.** Petrópolis,RJ: Vozes, 1995b.

GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos.** São Paulo: Cortez, 1993.

GARRETON, M.A. Pontos **fortes e fracos dos novos consensos sobre educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul. 1997.

GENTILE, P.; BENCINI, R. In: PERRENOUD, P. **Para aprender (e desenvolver) competências.** Nova Escola, v. 15, nº 135, p. 12-17, set. 2000.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação.** 2.ed., São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed., São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Isis Barbosa. **Psicologia da educação** – fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1987.

GROSSI, E. **Lei de diretrizes e bases da educação: lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

GRUNWALDT, I. S.; SILVA, M. V. **Avanços progressivos.** Brasília: MEC/SEPS, 1980.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografia do desejo.** 6.ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

HELLER. J. **A avaliação na vida humana.** São Paulo: Agir, 1978.

HOFFMANN, Jussara. M. L. **Avaliação: mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 6.ed., Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 6. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HURTADO, S.; NAVIA, C. N.; SOUZA, C. P. de. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JARDIM, I. R. et al. **Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento**. 4.ed., Porto Alegre: Sagra, 1985.

JOLY, F. **A cartografia**. 4.ed., Campinas: Papyrus, 1990.

JÚNIOR, C. A. S. **A escola pública como local de trabalho**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 1990.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KIRST, P. G.; GIACOMEL, A. E. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T. M.; KIRST, P. G. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LANDSHEERE, V. de. **Educação e formação**. Portugal: Asa, 1994.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Les Éditions d'organisation, 1997.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Depoimento e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber, 2005.

LEITE, D. M. **Caráter nacional brasileiro**: Descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, v. 14, p. 239, 1959. (Série Psicologia n.7).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

- LIMA, A.F.S. **Avaliação escolar**. julgamento x construção. São Paulo: Vozes, 1996.
- _____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. amp. Goiana: Alternativa, 2004.
- LISTEL PUBLICAR. **Fortaleza e região metropolitana**: 2005/2006. Fortaleza: Publicar, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. Apontamento sobre a pedagogia do exame. In: **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ABT. nº 20, Jul/Agos, 1991.
- _____. **Filosofia da educação**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MACHADO, N. J. **Avaliação educacional**: das técnicas aos valores. São Paulo: USP, 1999.
- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**: técnicas de construção. 9.ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- MELLO, Guiomar Nano de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.
- METS, Lisa A.; SOUSA, Eda, C. B. M.; FRANCO, M^a. Laura B. **Avaliação de currículos e programas**. Brasília: UNB, 1997. v. 3.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORAIS, C. Como experimentar a promoção automática na situação atual. **Revista do Professor**. São Paulo, p. 19, jun./jul. 1962.
- MOREIRA, D. A. (Org) **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.
- NEUBAUER, R. **Classes de aceleração**: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. Em Aberto, Brasília, V17, P.129-133, jan. 2000.

- OLIVEIRA, C. **Curso de cartografia moderna**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **O mundo da criança**. São Paulo: Mcgraw-Hill, 1981.
- PARENTE, José. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2001.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination**: A new approach to the study of innovatory programs. (Occasional Paper, 9). Edinburgh, Scotland: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972
- PASSINI, E.Y. **Alfabetização cartográfica**. Belo Horizonte: UFMG, 1994.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PERRAUDEAU, M. Os ARL (Ateliers de Raciocínio Lógico) de Pierre Higelé, Gérard Homage e Elisabeth Perry. In: **Os métodos cognitivos em educação** – aprender de outra forma na escola. Tradução: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 137–153.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem: Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- _____. **Para aprender (e desenvolver) competências**. Nova Escola, v. 15, nº 135, p.12-7. set. 2000b.
- _____. **Os ciclos de aprendizagem**. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, J.; INEHLDER, B. **A psicologia da criança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- _____. et al. **Educar para o futuro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.
- POPHAM, William Jaimes. **Establishing performance standards**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.
- _____. **Manual de avaliação**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. **Caderno de Porto Alegre**. Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**, 1956, p.158

RIVAS, N. P. P. **Acima do médio**: MEC divulga os parâmetros curriculares, sugerindo novas formas de trabalhar com os conteúdos do antigo colegial – Revista Educação. nº 223, nov. 1999. São Paulo: Vozes, p. 40.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Minas Gerais: Interlivros, 1977.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROMÃO, J. E. **Poder local e educação**. São Paulo, Cortez, 1992.

ROSA, Solange (Coord.). **A escola pública em debate**. Fortaleza: SEDUC. 1991.

SANT'ANNA, L. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SÃO PAULO / Secretaria da Educação e Cultura. **Programa de escola primária do estado de São Paulo: Nível I e II**. São Paulo: 1969.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SCRIVEN, M. **A methodology of evaluation**. Chicago, In: Rand McNally, 1967. (A ERA Monograph series on curriculum evaluation; n. 1).

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo, EDUSP, 1987.

SENA, G. O.; MEDEIROS, N. R. L. **O sistema de avanços progressivos e suas conseqüências no estado de Santa Catarina**. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1983.

SILVA, C. S. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. **A escola pública como local de trabalho**. 12.ed., São Paulo: Cortez, 1990.

SILVEIRA, M. P. **Uma análise epistemológica do conceito de substância em livros didáticos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2003.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formulação e trabalho pedagógico).

SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. **Geografia e movimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso dos mapas**. São Paulo: UNESP, 2001.

STAKE, R. E. An approach to the evaluation of instructional programs (program portrayal v analysis). In M. & H. D. Partlett (eds.), **Beyond the Numbers Game**, London: Macmillan, 161-2, 1977

_____. **The countenance of educational evaluation**. New York: Teachers College Record, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

STARK, J. S.; SOUSA, E. C. B. M. de; SOUSA, E. M. de. **Avaliação em Instituições de Ensino Superior**. Org. Eda. C. B. Machado de Sousa. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

STUFFLEBEAM, D. L. The Relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in Education**. Athens, Ga, v. 5, nº 1, 1971.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo**. Teoria y práctica. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1974.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. **Protagonismo Docente**. Congresso Estadual Escola do Novo Milênio. Anais. SEDUC, 1983.

THORNDIKE, Robert. L. ; HAGEN, Elizabeth. **Characteristics of men who remained in and who left teaching**. New York:: Columbia University, 1960. In: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfbp=tr... Acesso: 02 de maio de 2006.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra, 1993.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago, 1949.

_____. (1942) General statement on evaluation. **Journal of Education Research**, 35, 492-501, 1942.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Conferência Regional Latino-Americana sobre a educação primária gratuita**, em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Lima: 1956.

VASCONCELLOS, Celso, dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 1997.

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1998a.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998b.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** 2. ed. Campinas, SP. Papirus, 1996.

VERAS, N. F. M. et al. **Por uma escola comprometida com a qualidade e a vida.** Fortaleza: SEDUC/CETREDE, 1994.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação.** 2. ed. São Paulo: Ibrasa/Fename, 1976.

_____. **Introdução à avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: IBRASA, 2000. 192p.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livros, 2005.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1989.

_____. **Psicologia e pedagogia.** São Paulo: Moraes, 1991.

WANDERLEY, L.E. **Avaliação da universidade: pressupostos metodológicos, opções e estratégias.** Educação Brasileira, nº 17, 1986.

WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprendem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
SETOR DE ESTUDOS: AVALIAÇÃO

Prezado(a) respondente,

Realizo uma pesquisa sobre *O Ensino Fundamental na Modalidade Ciclos de formação*, por conseguinte, solicito a gentileza de responder a entrevista-estruturada (questionário) a seguir, cujos dados servirão para a elaboração de uma tese de doutorado. Para tanto, conto com sua valiosa colaboração.

Não precisa se identificar, pois o anonimato do respondente será resguardado. Os dados coletados serão estudados e analisados globalmente, visando somente, compreender como esta modalidade de ensino vem sendo executada no estado do Ceará.

Os resultados do estudo serão publicados, posteriormente, no periódico *Educação em Debate* editada pela Faculdade de Educação da UFC, cujo número do exemplar será informado oportunamente.

Cordialmente, meus agradecimentos.

Neide Fernandes Monteiro Veras
Aluna do Doutorado em Educação – FACED/UFC

ENTREVISTA ESTRUTURADA (QUESTIONÁRIO)

1. Professora da rede de ensino:

() Particular () Estadual () Municipal

2. Anos de professora de ensino:

Particular: _____ Estadual: _____ Municipal: _____

3. Idade entre: () 21 a 25 anos. () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 45
() mais

4. Formação Profissional: _____

5. Sempre ensinou no ensino fundamental na modalidade ciclo ou em outra modalidade (sistema antigo)? Citar

6. Como você descreve o ensino em ciclo?

7. A sua escola tem Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Projeto Pedagógico. O PDE e o projeto pedagógico falam sobre a implantação do ciclo e como este tipo de ensino deve funcionar?

8. Como são organizados os ciclos?

9. Para ensinar no ciclo houve algum tipo de capacitação?

10. Recebeu algum texto, livro explicando o ensino por ciclo? Pode ceder algum para cópia?

11. Conhece a filosofia do ensino em ciclo e as razões pedagógicas da implantação do ensino em ciclo?

12. Como a SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação do Município orientam as professoras para trabalhar nos ciclos?

13. A distorção (distância) entre a idade e série foi resolvida com o ensino do ciclo?

14. Na sua escola tem classes de aceleração e qual a finalidade desta classe?

15. A reprovação diminuiu ou continua do mesmo modo? E a evasão? Há reprovação?

16. Você acha que o ciclo melhorou a qualidade do ensino? Por quê?

17. Como são feitos os planejamentos do ensino em ciclos? E das salas de recuperação?

18. Como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos? Provas, testes, trabalhos de casa, trabalhos em classe? Auto-avaliação (o aluno se dá nota). Conselho de classe etc.

19. Quando o aluno não obtém o resultado satisfatório nas avaliações (provas) o que é feito?

20. Entram alunos no 2º, 3º e 4º ciclos de acordo com a idade, mas que não sabem ler nem escrever.

21. Na escola tem sala de recuperação? Descreva como funciona esta sala de recuperação.

22. Qual a condição ou critério para o aluno ir para a sala de recuperação?

23. Fale algo que não lhe foi perguntado, mas que você acha importante saber sobre o ciclo.

Obrigada!

APÊNDICE 2

Relato dos depoimentos informais coletados junto aos sujeitos da pesquisa por ocasião da entrega das entrevistas-estruturadas, com vistas a dirimir dúvidas e clarificar fatos.

Entrevista A

Professora da rede de ensino público municipal, com idade acima de 45 anos, leciona a 30 anos. Graduada em Letras, especialista em Planejamento Educacional e Gestão Escolar, sempre ministrou no ensino fundamental, no sistema seriado o fundamental I e no regime de ciclo o fundamental II.

A professora avalia o ensino em ciclos com uma proposta excelente, mas que deve ser discutida e planejada com a comunidade interessada e que não deve ser uma imposição.

Na instituição em que a entrevistada atua, os ciclos escolares são organizados por idade ou por área de conhecimento.

A docente afirma que para a implantação da proposta dos ciclos na escola, não recebeu nenhum tipo de livro expondo a temática, entretanto tomando por base os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) houve inicialmente um treinamento de 15 dias, seguido de uma formação continuada.

A professora declara ter conhecimento da proposta do ensino em ciclos. Os órgãos, responsáveis pelo ensino no município, fazem planejamentos por área de conhecimento, sempre fundamentados nos RCB.

A distorção entre idade e serie não foi totalmente solucionada, havendo progressos significativos, mesmo não existindo classes de aceleração na escola. Ela avalia ainda que não houve uma completa compreensão das metodologias de trabalho para a organização escolar em ciclos por parte dos professores, sendo esse impasse um fator de negativo para aprendizagem dos alunos, apesar da evasão e reprovação terem melhorado. Por tanto os ciclos contribuíram para os aspectos quantitativos na escola, todavia os resultados em relação às aprendizagens dos alunos não são expressivos.

Os planejamentos do ensino em ciclos são realizados por área de conhecimento, procurando também vislumbrar as dificuldades encontradas pelos alunos, buscando atividades diversificadas para alcançar os objetivos educacionais.

Nos ciclos a avaliação efetiva-se de maneira contínua e processual, todavia os alunos ainda não interagem bem com as características desses tipos de avaliação. As aprendizagens não satisfatórias direcionam as intervenções pedagógicas para que o aluno possa ser avaliado em outros momentos.

Nos 1º, 2º e 3º ciclos ingressam alunos que ainda não adquiriram as habilidades iniciais de leitura e escrita, para isso são planejadas atividades com a assessoria da escola. Esses alunos também freqüentam as salas de recuperação, que funcionam em horários alternados ao horário das aulas, sendo o critério mínimo para ser encaminhado para a recuperação o aluno que não consegue ler ou escrever um texto pequeno.

Diante das incoerências e dificuldades encontradas na implementação da organização da escola em regime de ciclos a professora entrevistada infere que esse sistema não foi planejado para a realidade educacional do ensino no estado do Ceará.

Entrevistada B

Professora da rede estadual de ensino, como idade entre 36 e 40 anos, leciona 22 anos. Graduada e especialista, ministra aulas no ensino fundamental e médio, não em regime de ciclos.

A docente vê na organização do ensino em ciclos mais oportunidades de aprendizagem e valorização. Tendo participado da elaboração do PDE e do Projeto Pedagógico da Escola, ela afirma que os documentos abordam a efetivação desse regime de ensino na Escola.

Na instituição onde a professora atua o ensino em ciclos é organizado por idade. Ela cita que não houve nenhum tipo de capacitação nem treinamento para a implantação desse sistema na escola, embora ela já tenha lido vários livros. O assunto sempre é abordado nas semanas pedagógicas.

Conhecedora dos pressupostos norteadores e das razões da implantação da sistemática dos ciclos, a professora salienta que sua implementação foi efetivada com fins de aproveitamento da capacidade do aluno em função de sua idade.

Apesar dos órgãos responsáveis pela educação no município, orientarem o trabalho docente para o regime em ciclos, muitos professores não assimilam.

Inicialmente na escola foram criadas salas de aceleração que tinham como objetivo o acompanhamento de alunos com dificuldades e muitas vezes fora da faixa etária, atualmente não existem mais classes de aceleração.

A professora avalia que a distorção entre idade série foi resolvida com a implantação do regime de ciclos e que os problemas com reprovação e evasão diminuíram, bem como houve uma melhora na qualidade do ensino, pois os alunos têm mais oportunidades.

Os planejamentos das atividades e conteúdos escolares são feitos coletivamente, com o acompanhamento e assessoria pedagógica, de acordo com os níveis dos ciclos escolares.

O processo avaliativo se efetiva por meio de provas, testes, trabalhos de casa, trabalhos em classe, auto-avaliação (o aluno se dá nota), conselho de classe etc. Quando não se verifica aprendizagem satisfatória, o aluno passa por uma intervenção para que possa ser avaliado em outra oportunidade.

Entram alunos no 2º, 3º e 4º ciclos de acordo com a idade, mas que não sabem ler nem escrever.

Não há na escola salas de recuperação.

Entrevista C

Professora da rede estadual de ensino, especialista em gestão escolar, com idade entre 41 e 45 anos, leciona há 26 anos. Ministrou aulas no ensino fundamental I e II no sistema seriado, também teve experiência no ciclo I e II.

A professora descreve o ensino em regime de ciclos como uma seqüência nos estudos, já que os alunos nessa sistemática têm aprendizagem sucessiva.

O PDE e o Projeto pedagógico, atualmente substituídos pela GIDE, tratam do funcionamento das atividades e conteúdos escolares bem como de seus objetivos, por via de consequência da efetivação do ensino ciclos.

Os ciclos são organizados por idade, observando-se também o desenvolvimento intelectual do aluno, dividindo-se da seguinte forma: 1º ciclo 7 e 8 anos, 2º ciclo 9 e 10 anos, 3º ciclo 13 anos e 4º ciclo 14 anos.

Para a implementação do regime de ciclos na escola, todos os professores foram capacitados, receberam também apostilas e textos, explicando a proposta. A SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação Municipal, também orientam os professores para o trabalho com os ciclos sistematicamente. Apesar das capacitações e orientação recebidas, a professora entrevistada ressalta que pouco conhece sobre a filosofia e as razões pedagógicas que norteiam os ciclos de formação.

Para a professora o ensino em ciclo amenizou a distorção ente idade e série, bem como outros programas que a escola aderiu como o Tempo de Avançar Fundamental e o Tempo de Avançar Médio e as classes de aceleração que foram inicialmente implantadas, contribuíram para a solução deste problema.

Para a professora o ensino em ciclo melhorou a qualidade do ensino, mas isso se efetivou também em virtude da qualificação dos professores que melhoraram sua maneira de trabalhar.

O sistema de ensino em ciclo também contribuiu para a diminuição dos índices de evasão e reprovação, a escola também mudou suas práticas e trabalha de forma *integrada*, o que contribuiu para a qualidade do ensino amenizando estas estatísticas dentro da instituição.

Nos planejamentos escolares a escola se divide em ciclos áreas de conhecimento e modalidades.

No processo de avaliação o aluno tem seu desempenho observado sistematicamente através de trabalhos individuais, em grupo, pesquisas, debates exposição, etc. Quando o aluno não obtém resultado satisfatório na aprendizagem o “aluno segue para outro marco de aprendizagem”.

Quando ingressam alunos nos 2º, 3º e 4º ciclo sem que ainda não saibam ler e escrever eles são trabalhados para superarem essa dificuldade.

Na instituição onde a docente ministra aulas, existem salas de recuperação, o critério para que o aluno seja enviado para o reforço é quando apresentar dificuldades na aprendizagem, as salas de aceleração funcionam em horário alternativo ao das salas convencionais.

A professora finaliza enfatizando que o sistema de ensino em ciclos foi uma forma encontrada para amenizar a distorção idade e série, e ratifica a boa intencionalidade e a seriedade que foi empregada a educação, referindo-se ao modelo dos ciclos de formação.

Entrevista D

Professora da rede municipal de ensino, como idade entre 21 e 25 anos, leciona há 08 anos. É formada em linguagens e códigos.

Tendo ministrado aulas no sistema de ciclos, e seriado, a docente avalia como bom o ensino em ciclos, pois se processa de acordo com a idade dos alunos, respeitando assim o nível de aprendizagem.

Quando entrevistada a professora afirmou que o ensino em ciclos é abordado no Plano de Desenvolvimento da Escola bem como no Projeto Pedagógico, descrevendo sua implantação e funcionalidade dentro da escola.

Na instituição onde ela atua, os ciclos seguem a seguinte organização: Ciclo I, alunos com idades: 6, 7 e 8 anos; Ciclo II, 9 e 10 anos; Ciclo III, 11 e 12 anos e Ciclo IV 13 e 14 anos.

Para o trabalho com os ciclos, na escola, não houve nenhum tipo treinamento ou capacitação, entretanto, o assunto foi exposto em algumas reuniões. Os órgãos responsáveis pelo assessoramento da escola municipal, apenas deram explicações vagas sobre o funcionamento. Também não foram entregues textos ou livros explicando o que viria a ser o ensino no sistema de ciclos, em face disto, a educadora pouco conhece sobre a concepção deste sistema de ensino bem como as razões pedagógicas que alavancaram a implementação no estado cearense.

A professora acredita que com a implantação dos ciclos de formação a distorção entre idade e série foi amenizada, bem como houve uma diminuição no número de evadidos e reprovados.

Existem na instituição as classes de aceleração, cuja função é trabalhar com as defasagens das aprendizagens dos conteúdos escolares.

Por tanto a professora infere que houve, com a implantação dos ciclos, uma melhora significativa na qualidade do ensino, em face da homogeneidade das faixas etárias, o que ajudou o professor em relação à metodologia empregada em sala.

Os planejamentos são feitos de forma coletiva, onde os professores juntos descorem sobre sua realidade em sala de aula para esboçarem procedimentos metodológicos aplicáveis a cada contexto.

O processo avaliativo é contínuo observando-se a oralidade, a escrita, e demais aspectos. Quando o gestor da sala de aula verifica através do resultado das avaliações que a aprendizagem não foi satisfatória, são feitas intervenções pedagógicas.

No 2º, 3º e 4º ciclos chegam a ingressar alunos que, apesar da idade está condizente com a organização dos ciclos, ainda não adquiriram as habilidades iniciais de leitura e escrita.

Existem salas de recuperação, cuja finalidade é dar apoio aos alunos com baixo rendimento escolar. Quando são diagnosticados problemas com o baixo rendimento escolar do aluno em função de sua faixa etária, retira-se o aluno da sala convencional e encaminha-o para a sala de recuperação, quando nota-se que houve melhora o aluno retorna a sala convencional.

Finalmente a docente critica a implantação dos ciclos, entendendo que sua implementação foi feita de forma equivocada nas escolas, afirmando ainda que se o sistema de ensino em ciclos funcionasse de forma correta seria um aliado no combate ao analfabetismo.

Entrevista E

Professora das redes estadual e municipal de ensino, com idade de entre 26 e 30 anos, licenciada em ciências, ensina há 07 anos na modalidade ciclo.

A professora tem uma visão negativa em relação aos ciclos de formação e denomina-o com exigente e pouco eficaz. Afirma não ter recebido treinamento nem textos ou livros expondo a temática dos ciclos de formação.

Na instituição onde atua o ensino em ciclos é organizado por idade.

Ressalta a ineficiência da orientação dada pelos órgãos responsáveis pelo ensino no estado e no município, pois os professores estão sempre mudando sua área de atuação.

Para a professora, a implantação dos ciclos de formação não resolveu a distorção entre idade e série, e considera que ouve um aumento nos índices de reprovação e evasão escolar.

Considera também que não houve melhorias na qualidade do ensino, em função do ciclo, pois julga que os professores não estavam e nem foram preparados para essa mudança.

O planejamento da instituição onde a docente ministra aulas é realizado semanalmente de acordo com a série e a idade dos alunos.

As avaliações das aprendizagens dos alunos são realizadas mediante provas, testes, trabalhos em classe e trabalhos para casa e conselho de classe.

Com o resultado das avaliações o aluno que apresenta baixo rendimento ou não tem aprendizagem satisfatória é submetido a outros tipos de avaliação, onde se observa também os outros aspectos que não apenas o conteúdo.

Comumente ingressam alunos no 2º, 3º e 4º ciclos, sem ainda terem adquirido as habilidades iniciais de leitura e escrita, em face disto a professora entrevistada salienta que os ciclos de formação poderiam funcionar melhor se alunos tivessem uma educação infantil de qualidade, pois a maior parte dos alunos chega ao fundamental sem se quer conhecer o alfabeto.

OBS: Muitas perguntas não foram respondidas.

Entrevista F

Professora da rede estadual, com idade superior a 45 anos, ensina há 24 anos. Leciona o ensino fundamental II de 5ª a 8ª série. Descreve o ensino em ciclos como uma aprendizagem continua.

Atualmente o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Pedagógico foram substituídos pela Gestão Integrada da Escola – GIDE, esse documento vislumbra os objetos e metas para o ensino.

Na instituição onde a docente atua, o sistema de ensino em ciclos é organizado por idade, ela afirma ainda que houve na escola capacitação para o trabalho com os ciclos, sendo a capacitação pré-requisito para lecionar neste sistema. Todavia não foram entregues aos professores livros ou textos expondo as características dos ciclos, os professores apenas receberam um estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A docente confessa ter pouco conhecimento sobre a filosofia e as razões pedagógicas da implantação do sistema de ensino em ciclos.

As orientações que deveriam ser ministradas pela SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação Municipal é realizada apenas através de documentos.

O planejamento das aulas é realizado mediante área de conhecimento, bem como nesse momento são discutidos os tipos de intervenções para os alunos com baixo rendimento escolar.

O processo avaliativo se dá mediante trabalhos, pesquisas e demais atividades. Para os alunos que não apresentam aprendizagem satisfatória são

realizadas atividades de revisão, bem como são aplicadas intervenções pedagógicas para a melhoria das aprendizagens.

Para a professora, a distorção entre idade e série não foi solucionada com a implantação dos ciclos de formação e que as reprovações e evasões na escola diminuíram devido às intervenções pedagógicas que são realizadas.

Na instituição onde a docente atua existe sala de recuperação que tem como finalidade reforçar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, funciona em horário alternativo as da classe convencional.

Quando a professora foi questionada sobre a possibilidade de ingresso de alunos a partir do 2º ciclos que ainda não liam nem escreviam, ela respondeu que, se caso isso acontecesse, o professor deveria criar caminhos para que essas habilidades fossem adquiridas.

Para a professora o sistema de ensino em ciclos foi uma grande oportunidade para a melhoria do ensino e para alfabetização, todavia o projeto não foi levado a sério pelos educadores.

Entrevista G

Professora com idade entre 41 e 45 anos, graduada em Ciências da Religião, licenciada em para o ensino da língua portuguesa, ministra aulas na rede municipal de ensino há 18 anos e na rede estadual há 06 anos.

Sua atuação profissional diversifica-se por toda a educação básica, ensino fundamental e o médio e também educação infantil.

Apesar de entender que o acompanhamento e orientação dos órgãos competentes pela educação no estado e município tem sido precário, a professora considera louvável a mudança do sistema antigo para a organização do ensino em ciclo.

O PDE e PP da escola onde a professora leciona vislumbra a implementação do ensino em ciclos, bem como o funcionamento do sistema.

Para que o regime de ciclos fosse implantado na escola, todos os envolvidos, professores e gestores, foram capacitados e receberam livros, apostilas e textos explicando a proposta dos ciclos de formação.

Quando questionada sobre seu conhecimento relativo à concepção dos ciclos de formação e as razões pedagógicas pelas quais o sistema foi implantado, ela argumenta que foi uma maneira encontrada para corrigir a distorção idade e série.

A SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação Municipal orientam a escola para que os ciclos sejam organizados por idade. Os alunos que encontram dificuldades na aprendizagem e estão fora de faixa devem ser direcionados para as salas de aceleração que funcionam com a finalidade de trabalhar as defasagens e corrigir a distorção idade e série.

Com a implantação do regime de ciclos houve uma significativa diminuição nos índices de reprovação, pois é uma das características do ensino em ciclos que o aluno seja promovido, avançando sempre. Houve também um decréscimo nos índices de evasão, bem como um avanço na correção da distorção idade e série.

A professora considera que houve uma melhoria na qualidade do ensino com a implantação dos ciclos, e ressalta que atualmente muitos alunos estão concluindo o ensino fundamental com 14 anos (idade padrão) e não mais entre 18 e 20 anos.

Os planejamentos são realizados de forma coletiva, todos os professores da escola, com a assessoria do coordenador pedagógico, tomando por base tanto a proposta dos ciclos e o plano anual da escola.

O processo avaliativo efetiva-se mediante trabalhos individuais, em grupo, pesquisas, auto-avaliação e conselho de classe.

Com os resultados das avaliações, verifica-se que os alunos que não tiveram aprendizagem satisfatória, são aplicados intervenções pedagógicas visando sanar as dificuldades para que os estes alunos possam ser avaliados em outro momento. As salas de recuperação que existem na escola têm a finalidade de darem apoio pedagógico aos alunos com deficiências básicas de leitura e escrita bem como nas operações fundamentais da matemática, funcionam nos períodos matutino e vespertino. A professora finaliza enfatizando que a proposta da organização do ensino em regime de ciclo foi uma ótima alternativa a falta de qualidade da educação atual. Ressalta ainda a dedicação e esforço de seus colegas professores que mesmo sem apoio e com muitas cobranças administram suas práticas educativas voltada para o sucesso do aluno.

Entrevista H

Professora da rede estadual de ensino há 24 anos, idade entre 41 e 45 anos. Tem nível superior em Linguagens e Códigos, ministra aulas tanto no regime de ciclos quanto no seriado.

A docente entende que não houve êxito na implantação do regime de ciclos, pois a comunidade escolar não estava preparada para a mudança.

O Plano Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Pedagógico, atualmente, substituídos pela GIDE, abordam a implantação e o funcionamento dos ciclos escolares, bem como todos os objetivos a serem alcançados pelo ensino na escola.

Na instituição onde a docente leciona, os ciclos seguem o critério de organização por faixa etária. Para a implementação do regime de ciclos na escola, houve capacitações, foram distribuídos apostilas e textos informativos explicando a filosofia e o funcionamento dos ciclos de formação. Em face do exposto a professora afirma conhecer em parte a filosofia e as razões pedagógicas que norteiam a implantação dos ciclos de formação

Os órgãos responsáveis pela educação no estado e no município: SEDUC, CREDE e Secretaria de Educação Municipal, orientam para o trabalho com os ciclos através de seminários, treinamentos e capacitações.

A professora analisa que com a mudança para o regime de ciclos a distorção idade série não foi resolvida e que ainda existem muitas evasões. Apesar de afirmar que houve uma melhora nos índices de reprovação e que a proposta é boa, não considera de grande impacto e que na realidade não houve avanços significativos.

Os planejamentos são feitos de acordo com as dificuldades dos alunos. As avaliações são realizadas mediante provas orais, escritas, trabalho, pesquisas e conselho de classe.

Através da análise dos resultados das avaliações verifica-se o nível de aprendizagem dos alunos e os que não apresentarem aprendizagem satisfatória passam por intervenções pedagógicas que são planejadas com exercícios e revisões de conteúdo, para depois serem avaliados novamente.

Os alunos que ingressam a partir do 2º ciclo e que ainda não adquiriram as competências de leitura e escrita, se tiverem na mesma faixa etária permanecem no ciclo, se fora de faixa, são encaminhados para as classes de aceleração, como apoio pedagógico para que possam superar tais dificuldades.

Na escola onde a professora entrevistada ministra aula, atualmente funciona um projeto “Ampliando saberes com a leitura e escrita” que funciona como sala de recuperação, para onde são enviados os alunos que apresentam deficiências na leitura e a escrita.

Entrevista I

Professora da rede pública municipal de ensino, com idade entre 41 e 45 anos, pedagoga, leciona há 42 anos.

Tendo sempre lecionado no ensino fundamental I e II em outras modalidades, no ano passando teve experiência com o regime de ciclos.

A docente descreve o ensino em ciclos com uma ótima oportunidade para os alunos fora de faixa, incentivando a aprendizagem contínua e diminuindo os índices de repetência.

O Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Pedagógico da escola em que a professora atua, ainda estão sendo formulados, mas ela enfatiza que a proposta do ensino em regime de ciclos será contemplada.

Os ciclos são divididos em três etapas, o primeiro ciclos com duração de três anos, o segundo com duração de dois anos e o terceiro com duração de quatro.

Para a implantação do ensino em regime de ciclos na escola, houve algumas capacitações com repasse das informações básicas, foram distribuídos materiais como livros e textos para os gestores da escola, os professores, não receberam nenhum tipo de material. Os órgãos responsáveis pela educação no município (SEDUC, CREDE e Secretaria de Educação Municipal) orientam o trabalho dos professores repassando algumas informações nos planejamentos.

Quando a professora foi questionada se conhecia a filosofia e as razões pedagógicas do ciclo de formação, ela argumentou que o objetivo era diminuir a repetência, mas acredita que a proposta não foi levada a sério e por isso não teve prosseguimento na instituição.

A proposta dos ciclos de formação não conseguiu solucionar ou amenizar a distorção idade e série, apesar das salas de aceleração funcionarem com esse objetivo. Nos índices de reprovação, houve um decréscimo, entretanto a professora enfatiza que muitas vezes, o aluno passa de um ciclo para o outro sem ter

adquirido as aprendizagens e habilidades propostas no ciclo anterior e que é comum deparar-se com o famoso “empurra com a barriga” por trás da promoção do aluno.

As aulas são sempre planejadas nas terças-feiras, onde coletivamente os professores discutem os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos e procuram novas técnicas para a superação das dificuldades na sala de aula.

O processo de avaliação é contínuo, os professores utilizam pesquisas, atividades de grupo, etc. A partir dos resultados da avaliação, os alunos que apresentam aprendizagem insatisfatória, após uma intervenção pedagógica, são submetidos a outras avaliações, na seguinte ordem. 1º trabalho em grupo. 2º pesquisa e 3º atividade individual.

Para os alunos que ingressam a partir do 2º ciclo e que ainda não sabem ler nem escrevem, o que pode ser observado até no ensino médio, o professor tem que desenvolver uma maneira de alfabetizá-lo. Não existem salas de recuperação e as deficiências e dificuldades na aprendizagem são trabalhadas com intervenções pedagógicas. Os alunos que não acompanham o ritmo dos demais alunos da mesma sala são encaminhados para o reforço.

A professora observa que a proposta do ensino organizado em ciclos, em sua visão particular segue duas vertentes básicas: a correção da distorção idade e série e oportunizar a aprendizagem contínua e efetiva, capacitando o aluno para intervir na realidade que o cerca e transformá-la. Para concluir ela lamenta o fato da proposta cair em descaso, não sendo levada a sério.

Entrevista J

Professora das redes estadual de ensino há 20 anos e da rede municipal há 10, com idade entre 41 e 45 anos, graduada em letras.

Sempre ministrou aulas no ensino fundamental, já lecionou nos ciclos mas atualmente está no sistema seriado.

A docente entende a proposta do ensino em ciclos como um bom sistema de organização escolar e ressalta ainda que é uma conquista para a cidadania e da dignidade humana.

A GIDE, o sistema atual que substituí o Plano Desenvolvimento da Escola e o Projeto Pedagógico, fala da implantação do sistema de ciclos escolares, bem como, descreve como seu funcionamento. Na instituição de ensino onde a

professora atua os ciclos foram organizados da seguinte forma: 1º ciclo, duração de três anos, 2º ciclo, duração de dois anos e 3º ciclo duração de quatro anos.

Para a atuação no regime de ciclos de formação, os professores foram capacitados e receberam materiais como livros e apostilas, as escolas também receberam aparelhos e TV e vídeo.

Ao ser questionada sobre a concepção e as razões pedagógicas da implantação do regime de ensino em ciclo, a professora argumenta que é um sistema que necessita tanto da compreensão quanto da colaboração de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

A SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação Municipal, orientam para o trabalho em ciclos com distribuição de materiais, capacitações e treinamentos, às vezes, até enviando professores para Brasília.

A implantação do regime de ensino em ciclos melhorou a qualidade na educação, entretanto apesar de ter amenizado os índices de reprovação e evasão escolar, estes problemas ainda fazem parte do cotidiano escolar. Alguns professores não entenderam a proposta o que compromete a aprendizagem dos alunos.

A distorção idade e série não foi totalmente solucionada, mas a correção deste problema existente nas escolas de hoje, tem tido avanços com a implementação dos ciclos de formação.

Os planejamentos são realizados observando-se as dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula. Nesses planejamentos são pensadas as intervenções pedagógicas para os alunos com problemas de aprendizagem, pois na escola, não existem salas de recuperação.

As avaliações são diversificadas, trabalha-se com pesquisas, atividades de grupo etc. Após a análise dos resultados os alunos que não obtiverem aprendizagem satisfatória, serão avaliados em outro momento, após serem feitas intervenções pedagógicas com os alunos, visando uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares. Vale ressaltar que as intervenções pedagógicas são aplicadas no período de um mês, onde os alunos com aprendizagem considerada satisfatória são dispensados uma hora antes do final da aula e a professora fica em sala trabalhando com os que apresentaram dificuldades.

Entram no 2º, 3º e 4º ciclos alunos que ainda não sabem ler e escrever, a professora ressalta que “hoje é raro encontrarmos aluno no ensino médio com domínio na leitura e na escrita”.

Como já foi explicitado, na escola não existem salas de recuperação, mas funciona na instituição o reforço, que são salas reservadas para o atendimento dos alunos. São encaminhados os alunos que não conseguem índices considerados satisfatórios na aprendizagem.

A professora entrevistada entende que a finalidade primordial dos ciclos de formação é correção da distorção idade e série.

Entrevista L

Pedagoga, com idade entre 36 e 40 anos, leciona na rede de ensino público municipal há 10 anos.

Sempre ministrou alunas em outras modalidades, mas a partir de 1999 está lecionando regime de ciclos.

A professora argumenta que no ensino organizado em ciclos, há “uma preparação contínua e que em qualquer momento o aluno pode está preparado para desenvolver seu conhecimento”.

O Plano Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político (PP) falam da implantação e do funcionamento do regime de ciclo na escola, enfatizando o ciclo I e o ciclo II, pois o ciclo III e o ciclo IV, não funcionam na escola, são classes no sistema de seriação. A organização dos ciclos é feita por idade e segue a seguinte divisão: Ciclo I - 6,7 e 8 anos; Ciclo II - 9 e 10 anos.

Para trabalhar com os ciclos não houve nenhum tipo de capacitação para os professores, nem foram entregues livros, textos ou apostilas que explicasse a concepção dos ciclos, bem como seu funcionamento e o por quê da mudança, somente os gestores tiveram oportunidade de treinamento, que repassaram o material para os professores. Em face disso a professora desconhece a concepção dos ciclos de formação e as razões pedagógicas pelas quais o regime foi implantado, mas acredita que foi uma tentativa para melhorar a qualidade do ensino fundamental, bem como dar um apoio maior para os alunos que saem do ensino fundamental despreparados para a vida.

A SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação Municipal orientam para que o trabalho dos professores sempre comece com diagnóstico da turma, identificando em que nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, para daí

elaborar os planos de aula, bem com as atividades relativas a cada tipo de dificuldades dos alunos.

A distorção idade e série não foi corrigida com a implantação dos ciclos. Todavia, as salas de aceleração foram pensadas na perspectiva de corrigir as distorções bem como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. Caracterizou-se também, com a implantação dos ciclos de formação uma diminuição nos índices de reprovação. Entretanto um fenômeno que ainda é notório é a evasão escolar que se efetiva muitas vezes, entre outros fatores, pelo baixo rendimento do aluno e por está fora de faixa etária.

A professora entende que a melhoria na qualidade do ensino foi significativa com a implementação do regime de ciclos escolares, em detrimento do ensino seriado ela chega a afirmar ser superior o nível conhecimento dum aluno que tendo ingressado na escola em regime de ciclos e está no equivalente a 5ª série e um aluno que no sistema seriado cursando a 8ª série. Ressalta-se que esse fenômeno se restringe a instituição onde a docente atua.

Sobre o tema relativo ao planejamento escolar, a professora declara que: “ultimamente tem sido elaborados através de temas como: brincadeiras de rodas (cantigas), verso e história infantil e apresentado para toda a turma”

O processo avaliativo é contínuo e diversifica-se em atividades de oralidade, interpretação, criatividade etc. Depois de alisados os resultados das avaliações os alunos que não apresentarem aprendizagem satisfatória, serão avaliados em outro momento após as intervenções pedagógicas.

Os alunos que ingressam a partir do 2º ciclo e que ainda não adquiriram as habilidades de leitura e escritas, os professores trabalhar com atividades diversificadas para que os alunos sejam alfabetizados. (a professora não respondeu as outras perguntas)

Entrevista M

Professora com faixa etária entre 36 e 40 anos, leciona há 24 na rede de ensino público estadual, com nível superior em linguagens e códigos.

A professora já lecionou tanto no sistema seriado como no regime de ciclos. Afirma que não teve muito êxito na modalidade ciclo, pois não estava preparada intelectualmente, apesar de ter passado por uma capacitação pra trabalhar com esse regime de ensino, feito em várias etapas, com distribuição de materiais: livros, apostilas e informativos, etc. Entretendo a professora ressalta que apenas conhece em parte a filosofia e as razões pedagógicas da concepção do ensino em ciclo, acredita que deve ter sido implantado para a melhoria na educação, mas que infelizmente não foram observadas grandes mudanças.

O Plano Desenvolvimento da Escola - PDE e o Projeto Político da escola descrevem a implantação do regime de ensino em ciclos, bem com deve ser funcionamento dentro da instituição, falam também sobre sua organização que se deve dá por idade.

A SEDUC, o CREDE e a Secretária de Educação do Município orientam os professores para trabalhar com o ensino em ciclo, através de treinamento e seminários.

Apesar de a docente entender que os ciclos foram implementados no intuito de melhorar a qualidade da educação, ela não consegue ver isso se efetivando, pois a distorção idade e série não foi resolvida e índices de reprovações e evasões foram amenizados, todavia também pode se constatar em face disto, que o conhecimento do aluno não é mais o mesmo, ou seja também diminuiu. Sendo assim, houve uma melhora em termos quantitativos na escola, mas não houve melhora na qualidade do ensino.

Existem na escola salas de aceleração que trabalham com os alunos fora de faixa, buscando corrigir as distorções idade e série.

Também há salas de recuperação, onde atualmente na escola trabalha-se com o projeto “ampliando saberes coma leitura e escrita”. São encaminhados para a recuperação os alunos que apresentam dificuldades na área de leitura e escrita, bem como os que apresentam aprendizagem insatisfatória em outras áreas do conhecimento.

Os planejamentos escolares do ensino em ciclos são elaborados de maneira diferenciada, pois priorizam as dificuldades e deficiências de aprendizagem dos alunos.

O processo avaliativo é feito de forma continua e sistemática, mediante provas orais, auto-avaliação, conselho de classe, observando-se também o desempenho do aluno. Após analisado o resultado desse processo, os alunos que

não apresentam aprendizagem satisfatória são acompanhados individualmente, com atividades diversificadas e aulas de reforço.

Ingressam no 2º, 3º e 4º ciclo alunos que ainda não adquiriram as habilidades iniciais de leitura ou escrita. Para tentar corrigir esse problema, os alunos que estão na mesma faixa etária do ciclo de ingresso serão alfabetizados no próprio ciclo ficando o professor da classe responsável por este acompanhar e direcionar este processo e os alunos que estão com idade mais avançada, são direcionados para as salas de aceleração.

A professora entrevistada encerra fazendo uma pergunta: Qual sua opinião sobre o ensino em ciclo?

Entrevista N

Graduada em letras, ensina na rede estadual de ensino público há 12 anos, faixa etária da entrevistada entre 36 e 40 anos. Sempre ensinou em regime de ciclos.

A professora descreve o ensino em ciclo como uma alternativa para os que não tiveram acesso ao ensino em idade escolar.

O PDE e o PP da instituição onde a docente atua, aborda a sistemática dos ciclos, descrevendo sua implantação e funcionamento, bem como os documentos ressaltam a necessidade de compreensão da realidade atual para formar cidadãos.

Os ciclos são organizados em quatro etapas: a 1ª com duração de três anos, a 2ª, 3ª e 4ª etapas de organização dos ciclos em dois anos.

Houve preparação para os professores trabalharem com o ensino no sistema de ciclos, todos passaram por capacitações. A escola também recebeu materiais de apoio como: livros, apostilas e vídeos. Os professores receberam o material didático utilizado nos ciclos escolares.

Quando questionada sobre a concepção e as razões pedagógicas que orientaram a implantação do regime de ensino em ciclo e a professora responde que o objetivo deste sistema de ensino é acabar com a repetência e a evasão, bem como alfabetizar a totalidade dos alunos em sala de aula.

Os órgãos responsáveis pelo ensino (SEDUC, CREDE e Secretária de Educação do Município) inicialmente orientavam os professores para o trabalho com os ciclos por intermédio de planejamentos, o que não acontece mais atualmente, no

modo de ver da professora isso ocorre por que o regime está desacreditado e fadado à extinção, a poucas salas funcionando nesse modelo.

Com a implementação do ensino em regime de ciclos, a correção da distorção idade e série não foi solucionada totalmente, pois ainda há alunos fora de faixa dentro da escola. Os índices de reprovação diminuíram, dentro da perspectiva de que, o aluno que não consegue atingir os objetivos propostos para o ano, ele deve ser promovido com direito a recuperação no ano seguinte.

Existem na escola salas de aceleração.

Para a professora não houve uma melhora significativa na qualidade da educação devido à falta de compromisso dos envolvidos no processo.

Os planejamentos são elaborados de forma coletiva, os professores que trabalham com a modalidade ciclos sempre planejam suas atividades escolares juntos.

O processo avaliativo se dá através de atividades diversificadas: pesquisas, etc. Quando o aluno apresenta aprendizagem não satisfatória, são feitas intervenções pedagógicas para a recuperação dos conteúdos com dificuldades, e avalia-se em outro momento.

Quando questionada sobre os alunos que ingressam a partir do 2ª ciclo sem saber ler nem escrever, a professora responde que esse fenômeno acontece não só no ensino fundamental, mas também no ensino médio.

Na escola onde a docente leciona não existem salas de recuperação.

A entrevista finaliza questionando como o Governo acreditava na melhoria do ensino através dos ciclos de formação e não deu apoio para seu andamento.

Entrevista O

Professora da rede municipal de ensino graduada em letras, com faixa etária entre 26 e 30 anos, tem 06 de experiência docente.

Sempre ministrou aulas no ensino fundamental II em regime seriado, mas já teve oportunidade de lecionar em regime de ciclos.

A professora descreve o ensino organizado em ciclos escolares como uma boa alternativa para se trabalhar como problema da repetência, pois possibilita ao aluno progressão continuada na aprendizagem.

O PDE e PP da instituição onde a professora ministra aulas, passou por um processo de reformulação e descreve a implantação e o funcionamento dos ciclos.

A organização dos ciclos se divide em quatro etapas. A primeira relativa ao ciclo I tem duração de 03 anos e as três últimas correspondentes aos II, III e IV ciclos respectivamente com duração de 02 anos.

Para a implementação do regime de ciclos na instituição, a escola onde a docente leciona, não houve capacitação para se trabalhar com o sistema, apenas foi repassado alguma explicações sobre o funcionamento. Também não foram entregues livros, apostilas ou qualquer material expondo a sistemática. Em face disso, a professora desconhece a concepção bem como as pedagógicas da mudança para o regime de ciclos. O que ela afirma conhecer é que a sistemática deveria diminuir os índices de repetência, proporcionando aprendizagem continua.

A SEDUC, o CREDE e a Secretaria Municipal de Educação, orientam os professores para o trabalho com os ciclos, nas semanas pedagógicas ou em planejamentos.

Com a implantação da modalidade ciclo na escola, inicialmente, a correção da distorção idade série ainda não concluída, mas com a continuidade provavelmente o problema seja solucionado. Já o índice de evasão tem diminuído bastante e as reprovações são quase inexistentes, em virtude do objetivo do sistema que é aprendizagem continua e progressiva.

A professora entende que os ciclos de formação teriam contribuído mais efetivamente para a qualidade do ensino se tivesse tipo uma melhor capacitação dos professores bem como um acompanhamento pedagógico criterioso.

Os planejamentos das atividades escolares são elaboradas coletivamente, sem distinção entre o sistema seriado e o de ciclos.

O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos é contínuo e diversificado, mediante provas, trabalhos, conselho de classe, etc. Quando o aluno não tem resultado satisfatório nas avaliações, o aluno é submetido a intervenções pedagógicas, seguidas de outros métodos avaliativos não utilizados anteriormente.

Apesar da escola não ter sala de recuperação oficialmente, quanto é detectado que o aluno não possui as habilidades e competências necessárias para acompanhar o ciclo em que está inserido, ele irá para uma sala, onde serão trabalhadas suas deficiências e assim capacitá-lo para voltar a sala de ciclo. Provavelmente é o que acontece aos alunos que ao ingressar no 2^a, 3^o e 4^o ciclos não lêem nem sabem escrever, um fenômeno não muito raro.

Para finalizar a professora questiona a implantação de um sistema para o os professores não foram capacitados para trabalhar, mas que foram submetidos a uma prática desconhecida.

Entrevista P

Professora da rede municipal de ensino há 15 anos, com faixa etária entre 36 e 40 anos, graduada em pedagogia.

Sempre lecionou no ensino fundamental no sistema multisseriado.

A professora descreve o ensino em ciclos como um sistema que ajuda bastante, pois facilita a aprendizagem do aluno. Na escola onde a docente ministra aulas os ciclos são organizados por idade.

A escola não tem PDE nem PP, também não preparou os professores para trabalhar com o regime de ciclos, todavia a professora afirma que foram distribuídos materiais como livros e textos explicando o ensino em ciclo, afirma também conhecer a concepção e as razões pedagógicas da implantação dos ciclos escolares, não tendo justificado sua resposta.

A SEDUC, o CREDE e a Secretaria de Educação Municipal, orientam os professores para trabalhar com os ciclos.

Na concepção da docente o regime de escolar organizado em ciclos não alterou de forma positiva a qualidade do ensino, pois muitos alunos são promovidos automaticamente, sem que aconteça uma aprendizagem significativa, dos conteúdos propostos para o ciclo, apesar de ter melhorado os índices de reprovação e evasão escolares.

Os planejamentos são elaborados de forma coletiva, respeitando a idade dos alunos.

As avaliações das aprendizagens são diversificadas, avaliam-se todos os aspectos da aprendizagem do aluno, também se utiliza o conselho de classe. Quando verifica-se resultados não satisfatórios nas avaliações, o aluno é submetido as intervenções pedagógicas.

Nos 2º, 3º e 4º ciclos ingressam alunos que não sabem ler nem escrever, em face disso e de outras deficiências encontrada pelos alunos no cotidiano escolar, a instituição disponibiliza ajuda psicopedagógica, bem como reforço escolar, entretanto não existem na escola salas de aceleração, nem de recuperação.

A professora finaliza deixando claro que na escola onde atua, os ciclos de formação não funcionam de maneira correta, apenas a instituição adota adotou o nome a fachada de ter aderido a modalidade ciclo.

Obs.: Algumas perguntas ficaram sem resposta

Entrevista Q

Professora da rede estadual de ensino público, com faixa etária entre 21 e 25 anos, graduada em pedagogia. Em sua experiência docente, sempre ministrou aulas no ensino fundamental II – de 5ª a 8ª série, na sistemática de ciclos.

Descreve o ensino em ciclos como um projeto ousado, que utiliza-se de metodologias desenvolvendo atividades significativas para a sala de aula. O PDE da escola e PP, vislumbram toda organização do ensino em ciclos, seus objetivos, metodologia e funcionamento. São observados também nos documentos toda fundamentação teórica do ensino e aprendizagem.

Na escola onde a professora atua, os ciclos escolares são organizados por idade. Todos os professores receberam capacitação para desenvolver o trabalho com os ciclos, embora não tenham recebido materiais com livros, apostilas ou textos que abordam esse sistema de ensino, todos possuem os referenciais curriculares básicos e os parâmetros curriculares nacionais da educação.

Ao ser questionada sobre o que conhecia sobre a filosofia e as razões pedagógicas da implantação do regime de ciclos, a professora respondeu que essa modalidade de ensino tem suas tendências voltadas para a aprendizagem do aluno, tem como objetivo construir atividades significativas para todos os alunos.

O direcionamento que os professores recebem dos órgãos responsáveis por supervisionar a educação básica no Estado e no Município, são orientações enviadas no início do ano que se referem ao planejamento do conteúdo por área do conhecimento.

Sobre os resultados efetivos da implementação do regime de ensino organizado em ciclos, a professora observa que a qualidade do ensino melhorou, pois o aluno se comunica interage melhor, tornando-se mais crítico e sujeito ativo do processo de educativo e que, apesar de, a aprendizagem muitas vezes não ter um resultado satisfatório, houve uma significativa diminuição nos índices de reprovação

e evasão escolar, bem como na correção da distorção idade série. O processo avaliativo é sistemático e contínuo, abordando todas as estratégias possíveis para observar da melhor forma aprendizagem dos alunos. Quando os resultados as avaliações não são satisfatórios, o aluno deve passar por uma intervenção pedagógica a fim de superar as dificuldades. Para isso, nos planejamentos escolares são sempre elaborados observando as dificuldades dos alunos, bem como as intervenções pedagógicas.

Ingressam no 2º, 3º e 4º ciclos alunos que ainda não adquiriram as habilidades iniciais de leitura e escrita, para isso a sala de multimeios da escola desenvolve projetos de leitura para acelerar o processo de alfabetização desses alunos. Os gestores da aprendizagem que trabalham no laboratório de multimeios também administram as intervenções dos alunos com outras deficiências de aprendizagem, sempre trabalhando coletivamente com os professores das salas de aula. Não existem na escola salas de recuperação e aceleração. A professora concluiu argumentando que o regime de ensino em ciclos tem uma metodologia satisfatória, “tudo depende de quem aplica”.

Entrevista R

Professora, com faixa etária entre 41 e 45 anos, atua na rede de ensino estadual há 24 anos, graduada em pedagogia e especialista em gestão escolar. Nunca teve oportunidade de lecionar no ensino em regime de ciclos, ensinou em outra modalidade por dez anos, atualmente é coordenadora pedagógica.

Sua visão sobre o ensino organizado em ciclos é bastante otimista, ela descreve como sendo uma proposta que respeita tanto a idade quanto o ritmo de aprendizagem do aluno.

A implantação dos ciclos de formação na escola ocorreu no ano de 1999. O Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Pedagógico foram reelaborados e substituídos pela GIDE, para comportar os objetivos e modo de funcionamento de da nova sistemática. A organização dos ciclos segue os seguintes critérios: no 1º ciclo – 6, 7 e 8 anos com duração de 3 anos, 2º ciclo – 9 e 10 anos, com duração de 2 anos, 3º ciclo – 11 e 12 anos, com duração de 2 anos e 4º ciclo – 13 e 14 anos com duração de 2 anos.

A capacitação dos professores para o trabalho com os ciclos de formação foi repassada pelos coordenadores pedagógicos que receberam treinamento em Fortaleza, sendo depois multiplicadores. Foi distribuído o material completo para a 1ª e 2ª fase da capacitação, também houve treinamento específico para atuação nas salas de aceleração, pois trabalham com outras metodologias.

Uma das razões pedagógicas da implantação do regime em ciclos era dar mais tempo para que o aluno concluísse a etapa de alfabetização, diminuindo a exclusão e facilitando o trabalho do professor.

Com a implementação dos ciclos escolares, a distorção idade e série não foi totalmente solucionada, atualmente a escola ainda recebe alunos com esse problema. As salas de aceleração surgiram inicialmente com a finalidade de trabalhar com um projeto específico avançando nos conteúdos, situando o aluno na série correspondente a idade.

Na proposta dos ciclos de formação não deveria existir reprovação dentro do mesmo ciclo, mas na instituição onde a docente atua, o aluno que não aprendesse a ler e escrever no ciclo I ficaria reprovado. O problema da evasão ainda continua, tendo em vista que, o fenômeno não é relativo somente ao âmbito escolar mais abrange outros aspectos da vida do aprendiz.

A organização do ensino em regime de ciclos contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade na educação, ajudou o professor a repensar o currículo e não ficar preso somente ao livro didático, também colaborou para a elaboração de outras metodologias a ser utilizada em sala. As atividades escolares são planejadas mensalmente e todas as terças feiras, fazem um estudo das últimas aulas.

O processo de avaliação é diversificado, o aluno pode refletir sobre sua atuação e aprendizagem. Os professores juntos com a coordenação avaliam e discutem o rendimento do aluno, que quando apresenta resultados insatisfatórios nas avaliações é reforçado através de explicações e outras atividades, objetivando a superação das dificuldades. Os alunos ingressam a partir do 2º ciclo sem ler e escrever, constituem um problema relevante dentro da escola, pois apesar existirem salas de aceleração, muitos professores não estão capacitados para utilizarem a metodologia proposta.

As salas de recuperação que também foram implantadas inicialmente, hoje já não existem mais, funcionavam com atividades específicas para dar apoio

aos alunos com dificuldades – critério utilizado para que o aluno fosse direcionado para esse espaço – sempre com turmas bem reduzidas.

A professora finaliza, trazendo a memória algumas dificuldades que surgiram no processo de implantação do ciclo de formação, como, por exemplo, a resistência dos professores ao novo modelo de avaliação, que passou a ser mais descritivo, com preenchimento de fichas e relatórios, bem como os pais que não entendiam o conceito de aprendizagem satisfatória (AS) e aprendizagem não satisfatória (ANS). Havia também uma antipatia pelas salas de aceleração, pois os professores teriam que trabalhar com alunos, fora de faixa e mal comportados na maioria das vezes, e a sobrecarga de trabalho eram maior devido a grande quantidade de material utilizado.

APÊNDICE 3

Categoria de análise 1

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Ensinam, somente, no sistema municipal de ensino:

- perfazem nove docentes, todas do sexo feminino. A idade média equivale 34 anos, variando num intervalo que vai dos 21anos a mais de 45 anos.
- anos que lecionam no ensino fundamental na modalidade ciclo apresenta uma média de 13 anos numa variação de vai de seis anos a 30 anos.
- as nove docentes possuem formação acadêmica superior nos seguintes cursos de licenciatura: Linguagem e Códigos ofertado pelo programa Magister/UFC:
- uma professora; Ciências da Religião uma professora Letras: - três professoras; Pedagogia: - 4 professoras.
- uma professora possui curso de Pós-Graduação lato sensu: Especialização em Planejamento e Gestão Escolar.

Ensinam, somente, no sistema estadual de ensino:

- existem oito professoras que lecionam no sistema estadual de ensino do Ceará;

- as professoras são assim distribuídas: apenas uma professora leciona no sistema de ensino fundamental na modalidade ciclo; lecionam concomitantemente no ensino fundamental nas modalidades seriado e ciclo, quatro professoras, e, três lecionam no ensino fundamental somente na modalidade seriado;
- a idade média das professoras é de 33 anos, variando de 21 anos a mais de 45 anos, sendo que seis dessas estão na faixa etária de 31 a 45 anos;
- a formação das oito professoras é superior: Licenciatura em Linguagem e Códigos duas professoras; Letras uma professora e Pedagogia seis professoras.
- Somente uma das professoras, caracterizadas como docente do sistema estadual de ensino, tem curso de Especialização em Gestão Escolar.

Ensina, no sistema municipal e estadual de ensino, simultaneamente:

- são quatro as professoras que lecionam no ensino fundamental na modalidade ciclo, no sistema de ensino municipal e estadual concomitantemente, assim caracterizadas: uma dessas leciona nos dois sistemas, ao mesmo tempo, há sete anos; outra ensina a 10 anos no sistema estadual e 20 no sistema municipal; uma outra leciona a 12 anos no sistema estadual e 10 anos no sistema municipal; ademais, há outra que leciona a seis anos no sistema estadual e 18 no sistema municipal de ensino.
- a idade das professoras situam-se nas seguintes faixa etária: entre 26 a 30 anos: uma professora; entre 31 a 35 anos: uma professora; entre 41 a 45 anos: duas professoras.
- as quatro professoras possuem formação acadêmica superior, sendo três em Licenciatura em Ciências; uma em Letras, e, uma em Licenciatura específica em Português.
- das quatro docentes, apenas, uma possui curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.

Categoria de análise 2

Descrição do ensino fundamental em ciclos de formação

Respostas das professoras do sistema de ensino municipal de ensino

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: São alunos com a mesma faixa etária e que já ingressam no ciclo a partir dos seis anos
- Entrevista L: O ensino de ciclo é uma preparação contínua, que em qualquer momento o aluno poderá está preparado para desenvolver seu conhecimento.
- Entrevista A: Uma proposta excelente, quando se discute, se planeja, sensibiliza a comunidade a qual se está inserida, nunca de cima para baixo.
- Entrevista O: A adoção dessa modalidade ciclo tem suas vantagens por possibilitar um processo de aprendizagem com progressão continuada evitando a barreira da repetência.
- Entrevista D: Bom. Porque acontece de acordo com a idade do aluno, não ultrapassando desta forma o seu nível de aprendizagem.
- Entrevista U: Na minha opinião é um projeto que ainda se pede muito estudo, reflexão, porque se está trabalhando com crianças em fase de alfabetização.
- Entrevista I: um processo riquíssimo, dando oportunidade aos educandos que estão fora de faixa. Uma aprendizagem contínua evitando a repetência.
- Entrevista Q: Ajuda bastante no ensino ciclo por idade, facilita a aprendizagem do aluno.
- Entrevista V: Como uma nova modalidade de ensino que trabalha com alunos da mesma série e idade

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Algo que necessita muito de estudo e empenho por parte dos professores, bem como um trabalho dobrado para atender os diversos níveis dentro de um mesmo ciclo.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Um caminho para a conquista da cidadania e da dignidade humana. Realização deste ideal requer compromisso continuado e pensamentos
- Entrevista G: Vejo a modalidade de ensino em ciclo como uma inovação louvável, porém, faltou apoio dos poderes competentes em acompanhar e oferecer condições para um maior desempenho do professor. Só giz e apagador são muito pouco para uma proposta brilhante e má compreendida.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Exigente e pouco eficaz.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: O ensino em ciclo é um projeto ousado, porque é desenvolvido através de projeto e a metodologia onde desenvolve atividades significativas.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: É uma aprendizagem contínua de ciclo para ciclo.
- Entrevista B: Acho que mais oportuno na valorização e aprendizagem do aprendiz.
- Entrevista R: Como uma proposta de ensino que respeita a idade do aluno seu ritmo de aprendizagem.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Acho que não houve êxito, por falta de preparação em relação às mudanças.
- Entrevista M: Não tive muito êxito; pois não estávamos preparados intelectualmente para as mudanças.

- Entrevista N: Tem suas possibilidades de ajudar os participantes que tiveram impossibilidade de freqüentar a sala de aula.
- Entrevista C: Deu seqüência ao estudo, já que o aluno aprende seqüencialmente nessa modalidade de ensino.

Categoria de análise 3

Organizados do ensino fundamental em ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: São organizados por idades, onde o ciclo I corresponde as idades: 6, 7 e 8 anos; o ciclo II idade de 9 e 10 anos.
- Entrevista L: Ciclo I: 6, 7 e 8 anos. Ciclo II: 9 e 10 anos.
- Entrevista A: Por idade e organização. Ex: A organização é por área de conhecimento
- Entrevista O: A modalidade é dividida em 4 fases: o primeiro ciclo com duração de três anos, o segundo com duração de dois anos, o terceiro com dois anos e o quarto de dois anos.
- Entrevista D: Ciclo I: 6, 7 e 8 anos. Ciclo II: 9 e 10 anos. Ciclo III: 11 e 12 anos e Ciclo IV: 13 e 14 anos.
- Entrevista U: São organizados por idade: 7anos- ciclo I, 8anos - ciclo II, 9 anos – ciclo III e 10 anos - ciclo IV.
- Entrevista I: primeiro ciclo duração de três anos; o segundo com duração de dois anos, o terceiro com duração de quatro anos.
- Entrevista Q: São organizados por idade.
- Entrevista V: De acordo com as idades. Ciclo I: 6, 7 e 8 anos. Ciclo II: 9 e 10 anos.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Por idade e os fora de faixa são encaixados nas salas de aceleração
Série e Ciclo: 2 professoras
- Entrevista J: Os ciclos foram organizados da seguinte forma: primeiro ciclo, duração de três anos; o segundo com duração de dois anos; o terceiro com duração de quatro anos.
- Entrevista G: Ciclos = por idade; os fora de faixa para as classes de aceleração
Ciclo: 1 professora
- Entrevista E: Por idade

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: São organizados por série e idade e o professor capacitado que irá lecionar.
Série: 3 professoras
- Entrevista F: Conforme a idade.
- Entrevista B: São organizados por idade
- Entrevista R: 1º Ciclo – três anos: 6,7 e 8 anos; 2º Ciclo – dois anos: 9 e 10 anos; 3º Ciclo – dois anos: 9 e 10 anos; 4º Ciclo – dois anos: 13 e 14 anos.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: ela faixa etária, ou seja, idade.
- Entrevista M: Por idade.
- Entrevista N: Em quatro fases: 1º com duração de 3 anos; o 2º com duração de dois anos; o 3º com duração de dois anos e o 4º com duração de dois anos.
- Entrevista C: Conformidade e desenvolvimento intelectual do aluno. (Ciclo I – 7 e 8 anos; Ciclo II – 9 e 10 anos; Ciclo II, segunda fase, – 11 e 12 anos; Ciclo III - 13 anos e Ciclo IV – 14 anos).

Categoria de análise 4

Capacitação docente para ensinar nos ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Sim.
- Entrevista L: Para os professores, não em minha escola foram convocados, apenas coordenadores e repassados os materiais em que se baseava o ciclo.
- Entrevista A: Sim de 15 dias e depois formação continuada.
- Entrevista O: Quando o sistema foi implantado não houve capacitação, apenas uma explicação de como ia funcionar.
- Entrevista D: Não. Houve apenas reuniões para esclarecimentos.
- Entrevista U: Sim. Treinamentos de uma semana
- Entrevista I: Algumas capacitações, mas poucas informações. Informações básicas.
- Entrevista Q: Não.
- Entrevista V: Sim. A capacitação foi promovida pela Secretaria de Educação do Município

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Houve, todos os professores receberam capacitação para trabalhar.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Sim, além da capacitação foram oferecidos materiais como: Tv, vídeo, livros e apostilas.

- Entrevista G: Sim a proposta ficou compreendida para muitos.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Não

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 professora

- Entrevista P: Sim.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Sim. Só poderia ensinar se fosse capacitado.
- Entrevista B: Não.
- Entrevista R: Houve capacitação para os ciclos pedagógicos em Fortaleza e eles foram multiplicadores para os professores.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Sim, com várias etapas.
- Entrevista M: Várias etapas.
- Entrevista N: Sim, também alguns apoios como: apostilas, vídeos, etc.
- Entrevista C: Claro, todos os professores foram capacitados.

Categoria de análise 5

Material distribuído sobre o ensino em ciclo em ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Sim. No momento não estou com este material em mãos
- Entrevista L: Não. Foi explicado pelos coordenadores que fizeram o repasse.
- Entrevista A: Não foi tudo baseado nos Referenciais Curriculares Básicos (RCBs)
- Entrevista O: Não. Conheço o básico de como está estruturado o ciclo que adquire com a prática e discussões realizadas sobre o assunto.
- Entrevista D: Não
- Entrevista U: Não tenho, pois foi trabalhado mais em grupos.
- Entrevista I: Nós professores não. Acredito que a direção da escola.
- Entrevista Q: Sim
- Entrevista V: Recebi, porém, estão emprestados.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Sim. Muito para consulta e orientação.
- Série e Ciclo: 2 professoras
- Entrevista J: Sim, mas ficou com a coordenação da escola. A mesma informou que não tem mais este material.
- Entrevista G: Sim

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Não.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: O que temos são os RCBs e os PCNs.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Sim. Estudo da LDB.
- Entrevista B: Já li vários, são utilizados principalmente nas semanas pedagógicas.
- Entrevista R: Recebemos material completo do ciclo na 1ª e 2ª fases. As salas de aceleração também tiveram treinamento específico.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Sim. Apostilas, textos informativos, etc.
- Entrevista M: Apostilas e textos informativos.
- Entrevista N: Não propriamente, mas acredito que a escola sim. Os professores receberam apenas os livros didáticos.
- Entrevista C: Apostilas, leitura e textos na LDB. Como já faz algum tempo que sai da sala não detenho mais esse material.

Categoria de análise 6

Filosofia e razões pedagógicas da implantação do ensino em ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Não.
- Entrevista L: Não. Acredito que tenha sido para melhorar o ensino fundamental, pois os alunos estão, totalmente, despreparado para o meio da competitividade.
- Entrevista A: Sim. Vale ressaltar a importância do projeto pedagógico, uma tendência.

- Entrevista O: O que foi colocado para nós foi apenas que o Ciclo iria diminuir a repetência, possibilitando uma aprendizagem contínua.
- Entrevista D: Conheço pouco.
- Entrevista U: A filosofia e as razões é que estas implantações deste ensino sejam favorecidas com qualidade a todas às crianças.
- Entrevista I: O objetivo era para diminuir repetência, o sistema não foi levado a sério. A prova disso é que acabou.
- Entrevista Q: Sim.
- Entrevista V: Conheço, mas percebo que a teoria e a prática ainda estão distantes. Ainda há muito que avançar em relação à proposta e a filosofia.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Em parte. O que aprendi com os outros professores, já que nunca trabalhei com ciclos.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Somente com a participação de todos conseguiremos vencer nossos obstáculos e essa compreensão conseguirá abraçar uma causa.
- Entrevista G: Acredito que foi uma maneira de corrigir uma distorção de série e idade.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Em branco

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Sim, tendo suas tendências direcionado na aprendizagem do aluno. Foi implantado com objetivo de se construir atividades significativas para todos os alunos.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Em parte.
- Entrevista B: Sim. Sua implementação foi pensada a fim de aproveitar a capacidade do aprendiz mediante a sua idade.
- Entrevista R: Uma das razões era dar mais tempo para que o aluno concluísse o processo de alfabetização, uma outra era melhorar a exclusão e o professor trabalhar no coletivo.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Em parte, as razões foram para melhorar o aprendizado do educando.
- Entrevista M: Em parte, para ter um avanço na educação o que infelizmente não aconteceu.
- Entrevista N: O objetivo do ciclo é acabar com a repetência e a evasão, além de alfabetizar o número total de alunos.
- Entrevista C: Em parte.

Categoria de análise 7

Orientações fornecidas às professoras para trabalhar nos ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Sim, através de capacitações continuadas.
- Entrevista L: Partindo do diagnóstico da turma, identificando em que nível de aprendizagem a criança se encontra, para daí, elaborar atividades concernentes a cada deficiência.
- Entrevista A: Planejamento para área do conhecimento e utilizando os Referenciais Curriculares Básicos (RCBs) de cada modalidade de ensino.

- Entrevista O: Orientam em seus planejamentos semanais pedagógicos com discussões e explicações sobre o sistema.
- Entrevista D: Explicam o seu funcionamento a partir de documentações.
- Entrevista U: Sim, somos orientadas através de um coletivo que há entre professores que trabalham em ciclos para a troca de experiências e neste fazemos nossos planos diários. Este coletivo é uma vez por mês.
- Entrevista I: Algumas orientações nos planejamentos.
- Entrevista Q: Sim.
- Entrevista V: Não. Reduziu-se o índice de distorções, mas ainda percebemos essas situações nas escolas.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Através de estudos e capacitações e orientações de trabalho ministrado pela Secretaria de Educação Municipal. Tem reuniões mensais e formação continuada.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Sim, oferece até cursos em Brasília e todo o material.
- Entrevista G: De acordo com a idade, para corrigir a distorção entre série e idade, os alunos fora de faixa devem ir para as classes de aceleração.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: De uma forma muito ineficiente, pois os professores estão sempre mudando sua área de atuação.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Orientações básicas que são enviadas no início do ano, planejamento por área de conhecimento.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Através de documento.
- Entrevista B: Repassam essa modalidade, mas nós, professores, muitas vezes não compreendemos, faltando até oportunidades.
- Entrevista R: SEDUC/CREDE fizeram treinamento específico do seu pessoal. SME - convidou o pessoal do estado treinado para também treinar seus professores - não sei se hoje o ciclo é usado no município. CAPACITAÇÃO DE ACELERAÇÃO – houve capacitação para alguns pedagogos que repassaram para os professores. Ponto de estrangulamento em todos os pedagogos que foram treinados.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Através de seminários e treinamentos, capacitações.
- Entrevista M: Através de treinamentos e seminários.
- Entrevista N: Planejamentos, que no momento não tem mais, existe pouca credibilidade. Em resumo, no momento, o sistema está se extinguindo, existem algumas salas “pingadas”.
- Entrevista C: Através de estudos sistemáticos.

Categoria de análise 8

Diminuição da distorção idade-série com o advento do ensino fundamental em ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

série e ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Não completamente
- Entrevista L: Um pouco, pois ainda presenciamos casos aberrantes, onde o aluno já está fora do ciclo II e permanece com o aprendizado baixo.
- Entrevista A: Não totalmente, mas foi um número significativo.

- Entrevista O: Inicialmente não resolveu o problema de faixa etária, mas acredito que com a continuidade da modalidade deve solucionar a distorção.
- Entrevista D: Acredito que sim.
- Entrevista U: O que eu posso responder é que amenizou, mas ainda há problemas com a aprendizagem.
- Entrevista I: Não. Agora temos o sistema seriado outro sistema de avaliação contínuo.
- Entrevista Q: Sim, ajudou bastante.
- Entrevista V: A reprovação diminuiu, porém percebo que os alunos que não obtiveram uma aprendizagem satisfatória ao término do I e II ciclos iriam para as chamadas classes de aceleração, no entanto, esses alunos terminam sendo “excluídos”, pois em muitas escolas não há mais essas classes e ficam mascarados nos ciclos e ou seriação. Quase não têm acontecido evasões.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Não, ainda existem muitas crianças fora de faixa na escola.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Não, mas com certeza foi um grande avanço. Pena que não foi levado a sério.
- Entrevista G: Como tudo na educação, se colhe os frutos ao longo do prazo, vejo que, em parte, estamos conseguindo, falta muito pouco, a maioria dos alunos está saindo do fundamental II aos catorze anos.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Não.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Sim.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Não. Existem materiais riquíssimos, mas mal usados.
- Entrevista B: Sim.
- Entrevista R: Não. Até hoje recebemos alunos com idade avançada para a série.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Não.
- Entrevista M: Não.
- Entrevista N: Não. O problema de faixa etária ainda continua, e o índice de aprendizagem menor.
- Entrevista C: O ensino em ciclo, as classes de aceleração, o TAF e o TAM foram programas de aceleração e amenizaram a distorção idade X série.

Categoria de análise 9

Classes de aceleração: finalidades

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Sim. Recuperar o tempo perdido e tentar colocá-los numa série compatível com sua idade.
- Entrevista L: Baseado na categoria 8 foram reativadas as salas de aceleração para tentar corrigir estas distorções no aprendizado.
- Entrevista A: Não.
- Entrevista O: Não. No entanto, tem como finalidade em suprir a deficiência do aluno, habilitando-o para acompanhar o ciclo no qual está inserido.
- Entrevista D: Sim. O seu objetivo é acelerar a aprendizagem do aluno que estão em defasagem nos conhecimentos.

- Entrevista U: Sim, a finalidade que a Secretária de Educação colocou é o seguinte: toda criança fora de faixa deve estar na escola.
- Entrevista I: Sim. Suprir a deficiência de aprendizagem. Diminui a reprovação e atender os alunos fora de faixa.
- Entrevista Q: Diminuiu a reprovação e a evasão.
- Entrevista V: Atualmente não há mais.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Sim. Corrigir as distorções idade e série, bem como outras defasagens de aprendizagem, principalmente aprender a ler e escrever.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Não. Mas tem salas de reforço, isso é quase uma recuperação ou preparação para isso.
- Entrevista G: Sim tem, só que em condições precárias... Sua finalidade é acelerar, avançar em termos de conhecimentos para ir para a série ciclo seguinte e assim corrigir a distorção entre série e idade.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Em branco.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Não.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Não.
- Entrevista B: Hoje não existe mais, já teve, e tinha a finalidade de acompanhar os alunos com mais deficiências e muitas vezes fora da faixa permitida.

- Entrevista R: Naquela época havia classe de aceleração, a finalidade era colocar o aluno na série da sua idade e trabalhar com ele um projeto específico, avançando no conteúdo.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Na época teve, com a finalidade de superar a dificuldade dos alunos com deficiência de leitura e escrita.
- Entrevista M: Teve, atender os alunos fora de faixa.
- Entrevista N: Sim. Aprender pra valer! Direito a crescer dentro do espírito de solidariedade, compreensão e amizade.
- Entrevista C: No momento não. Essas tinham a finalidade de resolverem a distorção idade X série.

Categoria de análise 10

Reprovação e evasão no ensino fundamental na modalidade ciclos de formação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Sim. Diminuiu a reprovação e a evasão, mas ainda há reprovação.
- Entrevista L: A reprovação diminuiu com a implantação do ciclo, mas quando observa-se que a criança não conseguiu obter o aprendizado necessário para a idade que apresenta, há uma quebra desse processo, no intuito do aluno recuperar o que perdeu. Com todo esse processo, as crianças que por alguns fatores não avançaram, se evadem.
- Entrevista A: Melhorou, só que a aprendizagem não foi satisfatória. Não foi compreendida a metodologia pelo professor.

- Entrevista O: A reprovação tem diminuído, logo a reprovação é quase inexistente nos ciclos de I e II fase em virtude do objetivo do sistema é que a aprendizagem é contínua.
- Entrevista D: Diminuiu
- Entrevista U: A reprovação nem diminuiu nem continua, apenas melhorou e a evasão da mesma maneira, agora a reprovação não existe, pois no ciclo não pode reprovar.
- Entrevista I: Diminuiu, embora os alunos continuem sem aprender, apenas vai empurrando com a barriga
- Entrevista Q: Não melhorou em parte: porque o aluno passou de ano porque é ciclo e não pode reprovar.
- Entrevista V: Acredito que sim. Porque o professor do ensino em ciclo é bastante dinâmico. As aulas são mais diversificadas e atrativas. Os alunos demonstram maior interesse. Há um acompanhamento pedagógico constante.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Sim, diminuiu já que existe promoção automática mesmo que os alunos não aprendam.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Não. Diminuiu. Isso não foi legal para alguns professores que não entendem o sistema.
- Entrevista G: A reprovação diminuiu. A evasão escolar também diminuiu. É uma raridade acontecer uma reprovação hoje em dia. Até porque faz parte do processo que o aluno avance.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Pode se considerar que até aumentou, todos os itens citados acima, e há um alto índice de reprovação.

Sistema estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Sim. Diminuiu muito só que percebemos que a aprendizagem não foi satisfatória.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Hoje o sistema é diferente. Temos a intervenção.
- Entrevista B: O ensino do ciclo diminuiu muito. A reprovação o aluno tem várias chances, a evasão e reprovação também diminuiram.
- Entrevista R: Não havia reprovação dentro de um mesmo ciclo, mas na nossa escola se o aluno não aprendesse a ler ex. no primeiro ciclo, ele ficava reprovado. Evasão também havia, ela não é um fato apenas escolar, tem raízes muito mais profundas.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Diminuiu a reprovação, mas ainda acontecem reprovações e ainda evasões.
- Entrevista M: A reprovação diminuiu, mas o conhecimento do aluno é o mesmo. Poucas evasões e algumas reprovações.
- Entrevista N: Sim, diminuiu nos seguintes aspectos: o aluno que não consegue atingir seus objetivos na aprendizagem ele pode ir para a série seguinte e se recuperar.
- Entrevista C: Hoje trabalhamos de forma integrada e a reprovação, a evasão já quase não existe (Escola César Cals).

Categoria de análise 11

Melhoria da qualidade do ensino fundamental promovida pelos ciclos de formação

Sistema municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: No primeiro ano sim. Nos seguintes, houve uma distorção na interpretação do que é realmente o ensino em ciclos e houve um prejuízo para o município.
- Entrevista L: Sim, pois em nossa escola os alunos que ingressaram no ciclo e hoje estão numa 5ª série, possuem uma bagagem mais ampla dos que os alunos de 8ª série.
- Entrevista A: Melhorou em termos de quantidade, mas de aprendizagem não aconteceu dentro dos níveis.
- Entrevista O: Na verdade se o sistema tivesse sido implantado com criterioso apoio pedagógico e preparação maior teria êxito.
- Entrevista D: Sim, porque as salas ficaram com faixas etárias homogêneas facilitando assim o trabalho do professor e a metodologia usada.
- Entrevista U: Na minha opinião, acho o seguinte: é um ensino bom, mas seria melhor que a criança tivesse uma aprendizagem antes de entrar no ciclo, porque quando chegam muitas sem conhecer uma letra ficam perdidas e tem que passar cima.
- Entrevista I: Sim, em parte, mas faltou o apoio pedagógico.
- Entrevista Q: Normal, se juntar os professores por idade e planejar. Não existem aulas de recuperação.
- Entrevista V: São feitas mensalmente e a cada 15 dias. A o coletivo de professores onde são feitos estudos, troca de sugestões e um replanejamento das ações.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Não.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Sim. Várias realizações estamos empreendendo e dentre elas encontra-se a correção da distorção série-idade.
- Entrevista G: Sim. Já estamos com alunos concluindo o ensino fundamental com catorze anos e não dezoito e não vinte...

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Não. Pois os professores não estavam preparados para esse novo método.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Melhorou. Porque o aluno se comunica melhor, mais crítico e sujeito a sua própria história.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Sim. Todos os profissionais estão habilitados em áreas.
- Entrevista B: Sim. Pela oportunidade na aprendizagem.
- Entrevista R: Acho que ele deu uma grande contribuição faz o professor trabalhar em grupo, trabalhando o projeto o professor deixou de usar o livro didático como única ferramenta, os conteúdos poderão ser trabalhados não seguindo apenas o índice do livro e no primeiro momento apesar de burocrática, a avaliação foi repensada.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Apesar da boa intenção do sistema, mas na realidade não houve avanços.
- Entrevista M: As intenções foram boas, na realidade não mudou nada.
- Entrevista N: Tinha tudo para melhorar, mas os responsáveis não abraçaram a causa.

- Entrevista C: Melhorou a forma de ensinar dos professores, esses melhoraram suas práticas, bem como a grande maioria mudou o nível (cursaram Magister).

Categoria de análise 12

Planejamentos do ensino fundamental em ciclos de formação e nas salas de aceleração

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Na própria escola. Com a orientação do diretor, coordenador pedagógico e os colegas de trabalho.
- Entrevista L: Os planejamentos ultimamente têm sido elaborados, através de temas como: brincadeiras de rodas (cantigas), versos e história infantil e apresentados para toda a turma.
- Entrevista A: Por área de conhecimento e por dificuldades que o aluno se encontra. Sempre trabalhando com atividades diversificadas.
- Entrevista O: Os planejamentos não diferem das seriações, não existe diferença no planejar para ciclos e nem para as salas de aceleração que são quase inexistentes nas escolas.
- Entrevista D: Todos os professores se reúnem e conversam sobre as salas, discutindo dessa maneira metodologias adaptáveis ao seu contexto.
- Entrevista U: Os planejamentos são feitos através de trocas de idéias e divisão de conteúdos de acordo com a faixa etária dos alunos.
- Entrevista I: O planejamento é feito nas terças-feiras. Todos os professores discutem os problemas de aprendizagem e tentam uma nova técnica para melhorar. Não existem salas de recuperação em ciclos.
- Entrevista Q: Existem conselhos de classe que avalia em um todo.
- Entrevista V: Acontece diariamente através de registros feitos pelo professor e aluno: portfólios e atividades avaliativas.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Junto com os demais professores e no final de cada mês vem as assessoras da Secretaria de Educação Municipal (SEM).

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Em ciclos não temos recuperação fazemos intervenções de acordo com a dificuldade do aluno.
- Entrevista G: Apenas com uma ajuda do coordenador pedagógico, na hora mesmo de planejar, planejamos revendo a proposta, o plano anual e trocando idéias.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Os planejamentos eram feitos semanalmente e de acordo com a série por idade.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: São analisados, baseados nas dificuldades e sempre fazendo as intervenções para que os alunos aprendam.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Dividido por áreas, as recuperações são as intervenções.
- Entrevista B: Coletivamente acompanhados pedagogicamente de acordo com o ciclo.
- Entrevista R: Todos os planejamentos eram mensais, com estudo toda terça-feira, nas duas últimas aulas.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: O planejamento de acordo com a dificuldade de cada aluno.
- Entrevista M: Com acompanhamento diferenciado dos demais. Planejamento feito de acordo com as dificuldades dos alunos.
- Entrevista N: Os planejamentos são feitos geralmente nas terças-feiras (segundo tempo), onde se reúnem todos os professores dos ciclos.

- Entrevista C: Divididos por ciclos, áreas e modalidades.

Categoria de análise 13

Procedimentos de avaliação aprendizagem

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Através de psicogênese, portfólio, caderno de registro e observação.
- Entrevista L: O aluno é avaliado por completo, em atividades, oralidades, interpretação, criatividade e todo um processo contínuo.
- Entrevista A: Acontece de maneira contínua em processo, mas o aluno não interagiu ainda essa maneira de avaliar.
- Entrevista O: A avaliação é diversificada, pois, é feita através de provas, trabalhos, conselho de classe etc.
- Entrevista D: A avaliação acontece o tempo todo em sala através da oralidade, da escrita, das atividades realizadas etc.
- Entrevista U: Trabalhos diversificados de acordo com seu nível de aprendizagem.
- Entrevista I: Pesquisas, avaliação contínuas, trabalhos e atividades em grupos.
- Entrevista Q: É feita uma intervenção
- Entrevista V: É feito um replanejamento em cima das dificuldades dos alunos. A partir daí, inicia-se um trabalho de recuperação paralela.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Não se utiliza a prova, utiliza-se o diagnóstico para a verificação da linguagem, trabalhos, observação diária, portfólio, caderno de registro.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Pesquisas, trabalhos apresentados em grupo.
- Entrevista G: Trabalhos de grupo e individual, pesquisas, auto-avaliação, conselho de classe, avaliação individual.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Todos os tipos de avaliação eram aplicados, menos a auto-avaliação.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Processual contínua, sistemática, utilizando todas as estratégias que possam melhorar a aprendizagem dos alunos.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Através de trabalhos, pesquisas e atividades avaliativas.
- Entrevista B: Sim. Por todos esses aspectos.
- Entrevista R: Avaliação através de qualquer mecanismo que o professor desejar desses citados. O aluno podia até refletir dentro das atividades a sua atuação, mas não se dava nota. No conselho de classe, os professores juntos com a coordenação discutiam o rendimento do aluno e encaminhavam soluções.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Através de provas orais e escritas, trabalhos de pesquisas, e acompanhamento pedagógico em forma de conselho de classe.
- Entrevista M: Através de provas orais, com uma avaliação contínua e sistemática, auto-avaliação e conselho de classe sobre o desempenho dos alunos.
- Entrevista N: Pesquisas, trabalhos e atividades avaliativas.
- Entrevista C: Avalia-se o aluno no seu desempenho através de avaliações sistemáticas, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, debates, exposições, etc.

Rendimento das aprendizagens não satisfatório

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: São replanejadas ações para superar as dificuldades observadas no processo.
- Entrevista L: São feitas as intervenções que são realizadas após a revisão dos conteúdos. Geralmente são provas ou trabalhos.
- Entrevista A: Uma outra avaliação e fazendo sempre uma intervenção quando não consegue uma aprendizagem.
- Entrevista O: É realizada intervenção com o aluno. Utiliza-se de outros métodos avaliativos que não foram usados anteriormente e se não tiver êxito colo-se o aluno na sala de aceleração.
- Entrevista D: Intervenções
- Entrevista U: Um novo estudo com os professores e revisão dos conteúdos individual apenas com os alunos que não conseguiram obter um bom resultado.
- Entrevista I: Intervenções são feitas, 3; a primeira: trabalho em grupo, a segunda: pesquisa e a terceira: atividade individual.
- Entrevista Q: Sim.
- Entrevista V: Infelizmente sim, principalmente no segundo ciclo.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: O professor trabalha individual e a partir do segundo ciclo ele pode ir para a recuperação.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Intervenções durante o mês, os outros que conseguiram irão para casa tempo de uma hora.

- Entrevista G: Para isso faremos as intervenções, ao longo do processo, de suas dificuldades, recuperando-os dentro do próprio mês.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Novamente provas, de uma maneira diversificada, onde o aluno fosse avaliado de todas as formas possíveis podendo a avaliação não ser somente conteudista.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Uma intervenção logo depois da prova. Não espera que chegue o final do ano.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: É feita revisão e intervenção.
- Entrevista B: É trabalhado novamente, pois o aluno não poderá ter somente uma oportunidade.
- Entrevista R: Logo que a dificuldade era percebida, o professor trabalhava através de novas explicações, mais atividades, mas nem todos superavam as dificuldades como ocorre até hoje.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: É feito revisões, exercícios diversificados e intervenções pedagógicas.
- Entrevista M: Aulas de reforço, atividades diversificadas e acompanhamento individual do aluno.
- Entrevista N: Intervenção, que são atividades avaliativas dos conteúdos que não foram aprendidos, revisados, e explicados.
- Entrevista C: Segue para outro marco de aprendizagem.

Entram alunos no 2º, 3º e 4º ciclos de acordo com a idade, mas que não sabem ler nem escrever.

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Não. Se não sabem ler nesta faixa etária, vão para as acelerações
- Entrevista L: Sim e durante todo o ano, tenta-se avançar no aprendizado destes com atividades diversificadas.
- Entrevista A: Sim, a escola no planejamento direciona atividades diversificadas com assessoria da professora de multimeios.
- Entrevista O: É uma realidade que nos causa indignação, porém isso ocorre por não serem estruturadas as escolas física e pedagogicamente para a implantação dos ciclos.
- Entrevista D: Sim.
- Entrevista U: E como é difícil para eles como para nós que temos que encarar o problema.
- Entrevista I: Com certeza temos alunos no ensino médio que não sabem ler e nem escrever. Nós, como educadores, procuramos alfabetizar
- Entrevista Q: Não tem
- Entrevista V: Não. A recuperação é feita na própria sala de aula, onde aquele aluno que necessita de um acompanhamento maior estuda. Ao término do 1º e 2º ciclo ele vai para a sala de recuperação.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Sim.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Com certeza. Hoje é raro encontrarmos alunos no médio com domínio na leitura e na escrita.

- Entrevista G: Sim, pois acreditamos que o aluno já traz consigo experiências do seu cotidiano, cabe à escola cumprir sua função social e ensiná-los a garantir sua permanência na mesma com sucesso.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Sim, é o que mais acontece.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Sim, alguns alunos acontecem de chegar nesse nível. Mas a sala de multimeios desenvolve projetos de leitura.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Se isso acontecer, o professor tem que procurar uma maneira de alfabetizá-lo.
- Entrevista B: Sim.
- Entrevista R: Sim, este foi um dos grandes problemas, entrar um aluno numa sala adiantada sem saber ler. Mas é preciso que se diga que nem todos os professores das classes de aceleração sabiam usar a metodologia. Achavam muito material, muito trabalho.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Os que são da mesma idade permanecem no mesmo ciclo e os de idade avançada vão para a classe de recuperação.
- Entrevista M: Os que são da mesma idade permanecem no mesmo ciclo, os de idade mais avançada vão para a classe de recuperação.
- Entrevista N: Com certeza, temos alunos no médio que não sabem ler nem escrever.
- Entrevista C: Se isso acontece esses alunos serão trabalhados para superarem essas dificuldades.

Categoria de análise 16

Sala de recuperação

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Não
- Entrevista L: Não
- Entrevista A: Sim. Alunos que estudam a tarde recuperam pela manhã e vice-versa.
- Entrevista O: Não.
- Entrevista D: Sim. Os alunos que estão com o nível muito baixo, são reforçados em outra sala, quando melhoram eles retornam.
- Entrevista U: Sim, uma vez na semana com a ajuda da coordenadora ela libera os melhores alunos e ficamos com os alunos mais fracos
- Entrevista I: Em ciclos não existe recuperação. É feita intervenção.
- Entrevista Q: Em branco
- Entrevista V: Não há sala de recuperação

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Em branco.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Não, mas temos reforços. Os alunos irão para uma sala reservada onde estará outra professora para atendê-los.
- Entrevista G: Tem o apoio, com professores capacitados para atender os alunos manhã e tarde.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Em branco.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Não. Só que as intervenções são feitas com professor da sala de multimeios e com o professor titular no planejamento.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Sim. Aula de reforço em horário alternativo.
- Entrevista B: Não existe.
- Entrevista R: A sala funciona com atividades específicas para a dificuldade que o aluno apresenta. Funciona com turmas pequenas. Tínhamos este apoio até três anos atrás. Hoje, não temos mais.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Sim, atualmente está acontecendo um projeto “ampliando saberes com a leitura e a escrita”.
- Entrevista M: Atualmente está acontecendo um projeto aplicando saberes com a leitura e com a escrita.
- Entrevista N: Não. Temos salas de reforço.
- Entrevista C: Há salas de reforços de aprendizagem. Funciona em horários opostos ao que o aluno estuda.

Categoria de análise 17

Qual a condição ou critério para o aluno ir para a sala de recuperação?

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Em branco
- Entrevista L: Em branco
- Entrevista A: Aquele realmente que não consegue ler e escrever pequenos textos.
- Entrevista O: Apesar da escola que trabalho não ter sala de recuperação, tenho conhecimento que o aluno irá para essa sala caso ele não tenha os domínios para fazer parte do ciclo inserido.

- Entrevista D: Apresentar um nível de aprendizagem abaixo do normal devido a sua faixa etária.
- Entrevista U: Uma conversa informal com a turma que eles vão sair cedo e amanhã serão os outros que sairão cedo, isto uma vez na semana.
- Entrevista I: Alunos que têm dificuldades no aprendizado, não conseguem acompanhar o nível de aprendizado do colega vai sim, mas para o reforço.
- Entrevista Q: Em branco.
- Entrevista V: Em branco

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Ele não atingir o nível proposto.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: Alunos que não conseguiram atingir o índice de aprendizagem irão para o reforço.
- Entrevista G: Que esteja sem saber ler ou apresente dificuldades na leitura, na escrita e nas operações fundamentais.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: Em branco.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: Quando está necessitando de uma intervenção e acontece em outro horário.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: As que tem mais dificuldade.
- Entrevista B: Em branco.
- Entrevista R: Não dominar a leitura e/ ou escrita.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Quando ele apresenta dificuldade de leitura e escrita.
- Entrevista M: Quando não tem uma aprendizagem satisfatória, dificuldade de leitura e escrita.
- Entrevista N: São os alunos que não conseguem atingir os objetivos de aprendizagem.
- Entrevista C: O aluno que apresenta dificuldades nos marcos de cada ciclo.

Categoria de análise 18

Fale algo que não lhe foi perguntado, mas que você acha importante saber sobre o ciclo

Sistema de ensino municipal

Série e Ciclo: 9 professoras

- Entrevista T: Em branco
- Entrevista L: Não.
- Entrevista A: Acho que o ciclo não foi planejado para se trabalhar no Ceará. Foi uma experiência de outro estado, mas que não teve sensibilização para se implantar no Ceará.
- Entrevista O: Se quando foi idealizada a modalidade não pensaram em estruturar e capacitar os professores e as escolas.
- Entrevista D: O ciclo deveria ser implantado de forma correta em todas as escolas, pois com certeza, o analfabetismo diminuiria.
- Entrevista U: É um projeto bastante bom. Se todos os educadores se dedicassem, seria um trabalho alfabetizador de bons resultados.
- Entrevista I: A minha compreensão sobre os ciclos visa dois objetivos: 1º) o de promover a correção desta distorção, 2º) de possibilitar os nossos educandos amplas condições de atingirem níveis de conhecimentos que os tornem cidadãos críticos e aptos a interferir na realidade que os cerca, a fim de transformá-la. Pena que o sistema não foi levado a sério.

- Entrevista Q: Onde eu trabalho, existe ciclo só no nome. Não funciona da maneira correta, não existe sala de aceleração e de recuperação.
- Entrevista V: O ciclo não vem acontecendo de modo satisfatório, porque não funciona de acordo com a proposta. As salas são bastante numerosas, os livros didáticos são para alunos de seriação, não há professores de apoio, nem tão pouco salas de recuperação. Há salas de aula com alunos de duas ou três idades diferentes.

Sistema de ensino municipal e estadual

Série: 1 professora

- Entrevista S: Em branco.

Série e Ciclo: 2 professoras

- Entrevista J: O ciclo foi implantado com o propósito da correção, da distorção série que durante tantos anos vem trazendo dificuldades a vida de centenas de crianças e jovens dos municípios e estados.
- Entrevista G: Que é uma proposta pedagógica de uma sabedoria enorme, nós, professores, vivíamos pedindo isso, quando ela chega acham que é muito trabalho, que vai gastar muito material, o professor também se sente muito só, quero sucesso, cobram do professor, mas na realidade pouco fazem para ajudá-los.

Ciclo: 1 professora

- Entrevista E: O ciclo poderia funcionar se os alunos tivessem uma “base” na educação infantil, pois a maioria deles chega no fundamental sem sequer conhecer uma letra.

Sistema de ensino estadual

Ciclo: 1 Professora

- Entrevista P: A metodologia é realmente satisfatória, mas tudo depende de quem aplica.

Série: 3 professoras

- Entrevista F: Foi uma grande oportunidade que o sistema implantou para alfabetizar, mas o projeto não foi levado a sério pelos educadores.

- Entrevista B: Em branco.
- Entrevista R: No estado quando os ciclos terminaram de ser implantados (40% em 1998 – 40% em 1999 e 20% em 2000) o ensino de 1ª a 4ª série foi municipalizado. Apesar disso, vejo que o professor que passou por essa capacitação teve a oportunidade de refletir, de trabalhar a interdisciplinaridade, estudar a concepção, a filosofia e estudar suporte ao profissional para que ele utilize em algum momento no seu trabalho. Havia muita resistência dos professores na avaliação que passou a ser descritiva – AS – ANS e era muito burocrática, fichas, relatórios e isso dificultava a vida do professor e por mais que explicássemos, os pais não tinham a compreensão desejada. Outra resistência era para ser lotado nas classes de aceleração porque os alunos fora de faixa eram “mal comportados, não sabiam de nada e tinham que fazer muito material”. Para uma pesquisa em nível de doutorado sugiro que a professora procure o material da aceleração porque a proposta era muito boa, faltava na escola professores alfabetizadores que sentissem desafiados a fazê-la acontecer. Compreendo que esse não é o único problema, mas influenciou bastante. Temos que botar o efetivo quer ele dê conta ou não do trabalho. Após esse intervalo de seis anos distante do trabalho em ciclo, ainda acontece muita coisa na escola que está fundamentada no ciclo: o PDE/PP (hoje GIDE) como uma proposta definida na escola, a forma como o professor aborda o conteúdo, os projetos, a interdisciplinaridade, a valorização do aluno, não avaliar somente com a prova foram reflexões/práticas que o ciclo nos deixou. Este ano (2007) estaremos incluindo o nono ano e voltando a reorganizar a escola por idade. Não vejo isto como negativo, é bom, que estejamos sempre revendo a nossa prática e colocando nela o novo e conservando o velho se ele for bom.

Série e ciclo: 4 professoras

- Entrevista H: Qual é realmente o objetivo de ensino em ciclo?
- Entrevista M: Qual a sua opinião sobre o ensino em ciclo?
- Entrevista N: Porque o governo acreditou tanto no sistema, que tinha tudo para dar certo e não deu o apoio necessário.
- Entrevista C: Foi uma das formas encontradas para equiparar a idade a série, valeu pela seriedade a que foi dada a aprendizagem.

